

Obra: Autoras
Artista: Maria Rosa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDY EMANUELE SAMPAIO SANTOS

PEDAGOGIA ARTEIRA: AUTORIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Feira de Santana

2025

SANDY EMANUELE SAMPAIO SANTOS

**PEDAGOGIA ARTEIRA: AUTORIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda

Feira de Santana

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

S238 Santos, Sandy Emanuele Sampaio
Pedagogia arteira : autoria pedagógica antirracista na educação infantil /
Sandy Emanuele Sampaio Santos. – 2025.
125 f. : il.

Orientador: Eduardo Oliveira Miranda.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação,
Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana,
Feira de Santana, 2025.

1. Pedagogia antirracista. 2. Educação infantil. 3. Escrevivências.
4. Educação – relações étnico-raciais. 5. Corpo-território. 6. Mulheres
negras. 7. Autoria pedagógica. I. Título. II. Miranda, Eduardo Oliveira,
orient. III. Departamento de Educação. IV. Programa de Pós-graduação em
Educação. V. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 371.13:396



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

SANDY EMANUELE SAMPAIO SANTOS

“PEDAGOGIA ARTEIRA: AUTORIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de março de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA
Data: 11/06/2025 16:18:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Eduardo Oliveira Miranda Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br
LÍCIA MARIA DE LIMA BARBOSA
Data: 11/06/2025 15:34:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Lícia Maria de Lima Barbosa Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARTA ALENCAR DOS SANTOS
Data: 11/06/2025 11:02:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marta Alencar dos Santos Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico essa escrita inventiva a todas as crianças
negras arteiras que atravessaram o meu
caminho e me fizeram (re)existir!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato que faz parte do meu cotidiano pois, infelizmente, nos últimos anos a vida nos ensinou, forçosa e dolorosamente, nossa finitude e a importância de amar e cuidar dos nossos enquanto há vida e saúde. Sendo assim, agradeço primeiramente à Deus pelo fôlego de vida e saúde para chegar até aqui. Ele, como sempre, tem sido um pai zeloso que me conduz sempre pelo melhor caminho em busca dos meus sonhos, e escrever essa dissertação, com esse tema, é um deles.

Agradeço a toda a ancestralidade que me guia e permitiu estar criando e inventando novos mundos. Sei que a nossa trajetória nesta terra sempre foi submetida a muita dor e sofrimento, mas mesmo ante a este cenário, nossa resistência e sabedoria fez e faz fissuras nesse sistema e nos permitiu (re)existir com muita força e criatividade. “Nossos passos vêm de longe” e nesta dissertação eu honro e reverencio todos aqueles e aquelas que (re)existiram antes de mim!

Agradeço a minha deusa suprema, minha mãe Joilma. Sou grata pelo seu amor, cuidado, sacrifícios e dedicação na minha criação. A senhora sempre incentivou meus estudos, fez o possível e o impossível para que eu estivesse aqui. Por isso, é tão merecedora desse título quanto eu. Essa conquista é nossa, Jojo!

À minha irmã caçula Joicy pelo companheirismo, amor e carinho diariamente. Não sei o que seria dos meus dias sem sua companhia, seus ouvidos amigos e incentivo. Você entende quem eu sou e sempre me motivou nesse caminho de me reencontrar. Estarei para sempre com você, muito obrigada por tanto. À minha irmãzinha Sara, pelo amor, boas risadas e partilhas. Sou mais feliz com sua presença, que alegra a minha vida.

Aos meus amados avós maternos, Elizete e Teobaldo, muito obrigada pelo exemplo de cuidado e amor em nossa criação. Vocês são a base que fortaleceram meus passos e eu celebro a vida de vocês! Aos meus avós paternos, Adelaide e Manoel (em memória), agradeço o alicerce dado a nossa família e o amor perpetuado através das minhas tias e tios.

Agradeço meu lindo namorado Vinícius, companheiro de todas as horas e momentos, pela presença, compreensão, incentivo e amor a mim dedicados. Partilhar a vida com você torna meus dias mais leves e a caminhada mais florida! Obrigada por tanto, meu amor!

Às minhas maravilhosas tias Elienay, Edna, Edinalva, Elizabete e Emanuela pelo incentivo de sempre, preciosos conselhos e presença em minha vida. Vocês sempre cuidaram de mim e de minhas irmãs tão bem, que afirmo tranquilamente que, hoje, parte do que somos é reflexo desse amor. Aos meus amorosos “dindos”: Chirlene e Jair (em memória), sou grata pelo zelo e presença na minha criação. O amor de vocês aqueceu meu coração em muitos momentos

em que precisei! Não posso esquecer também dos meus tios Badinho, Carlinhos e Almir; sou grata por todo cuidado e amor dedicados a mim.

Aos meus primos e primas, pelas aventuras vividas e risadas compartilhadas. Em especial, agradeço à Lethícia pela parceria de sempre, ouvidos atentos e ombros amigos nessa jornada.

Ao meu querido padrasto Claudemiro, pelo cuidado e carinho que tem por mim. Você trouxe alegria e um novo sentido em nossas vidas. Obrigada por tudo!

Aos meus sogros Jefferson e Rosangela e cunhadas: Allana, Carol, Ananda e Daniel, sou grata pela acolhida, carinho e cuidado. Amo estar entre vocês e adoro todos os momentos que compartilhamos juntos. Vocês são minha família do coração!

À minha grande amiga e irmã Marcela Prest, pelo companheirismo e afeto cotidianamente. Ter você em minha vida é uma alegria, um presente e sua presença nesta caminhada acadêmica amenizou o fardo desses longos dias difíceis. Obrigada por compartilhar e construir comigo a vida acadêmica e pessoal. Juntas somos imbatíveis, minha dupla de dois! Você é extraordinária, amiguinha!

Gratidão ao grupo de mulheres negras formado no mestrado “Apocalípticas do Sertão”. Sou grata pela partilha, escuta, risos e lágrimas compartilhadas nessa longa caminhada. Agradeço por tudo que vivemos e sinto orgulho de tudo que vocês são. Voem alto, o céu é o limite! Somos Mestras em Educação!

Às professoras arteiras que como eu, acreditam, investem e defendem uma educação antirracista na educação infantil do Centro de Educação Básica da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEB-UEFS): Luísa Portugal, Andréa Nunes, Jamile Amaral, Monique Santana, Marta Santos, Fabiana Carvalho, Grazielle Miranda e Fátima da Silva. Somos arteiras e danadas tanto quanto as nossas crianças!

Agradeço às professoras que contribuíram com a minha formação na escola básica. A maioria delas eram mulheres negras, que de alguma forma estão presentes nessa escrita e em tudo que venho me tornando enquanto professora.

Agradeço também à professora Marta Alencar pelo apoio, incentivo, acolhida e contribuições na minha formação profissional. Nossas aprendizagens e estudos desenvolvidos no *Grupo de Estudos: Crianças e Infâncias negras* e no projeto de extensão *Educação DesCoral: possibilidades Afro-brasileiras para a reinvenção docente* fizeram muita diferença na minha formação, atuação docente e trouxeram ainda mais sustentação teórica para essa escrita. Prozinha, te admiro muito e sou grata pelo nosso encontro.

Agradeço a professora Lícia Maria pelas contribuições dadas a este trabalho, sei que sua trajetória e compromisso com nossas existências são fundamentais para que continuemos firmes e fortes nesta caminhada longa e cheia de desafios.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador, professor Eduardo Miranda e aos membros do nosso grupo de Pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPQ), pelo giro epistêmico que impulsionaram em minha formação. Nossas reuniões, reflexões e provocações me direcionaram a essa pesquisa, pois fizeram aflorar a minha estima de pesquisadora.

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste
em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

Bola de meia, bola de gude (1988)

RESUMO

Mulheres negras existem, resistem e inventam outros mundos! E quando essa mulher negra é professora de “menino pequeno” ela se torna uma professora-negra-arteira, que ao abaixar para ouvir e falar com as crianças negras, aprende com elas a arte de inventar, e assim suas invenções forjam novas perspectivas resistentes e criativas de ser, estar e pertencer ao mundo da educação que a todo tempo tenta nos invisibilizar. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo: Compreender de que forma o meu corpo-território escreviente forja um Giro Pedagógico enquanto possibilidade para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Para respondê-lo se fez necessário evidenciar a importância do letramento racial para o forjamento do meu corpo-território de professora negra antirracista das infâncias, além de apontar o diálogo entre a Pedagogia Decolonial com a Pedagogia Arqueira criada a partir do Giro Pedagógico e, por fim, apresentar os caminhos introdutórios do aporte teórico-metodológico de Akilomwana, que aponta a possibilidade de akilombamento entre crianças na educação infantil. A investigação realizada foi de cunho qualitativo, a partir da metodologia de Escrevivências de Conceição Evaristo (2005), inspirada na potência criadora e inventiva de Nanã. O debate teórico da revisão bibliográfica centrou-se nos campos das epistemologias feministas negras, da decolonialidade, da educação das relações étnico-raciais e das filosofias afro-brasileiras e africanas, pensando as crianças negras, suas infâncias e as práticas pedagógicas antirracistas. Para isto, as autoras e autores utilizados foram: bell hooks (2017; 2020), Paulo Freire (1982; 2003;), Aparecida Ferreira (2019), Eduardo Miranda (2014; 2020), Marta Santos (2008; 2024), Nilma Lino Gomes (2002; 2012), Kabengele Munanga (2005), Catherine Walsh (2006), Renato Nogueira (2016; 2019), Fuki-au; Lukondo-Wamba (2000), Azoilda Loretto Trindade (2005). O estudo evidenciou como a autoria pedagógica de uma professora negra da educação infantil pode propor fissuras na ordem vigente da educação, através do movimento ancestral, feminino e decolonial de pensar práticas pedagógicas antirracistas através da arte-educação para a primeira infância, partindo de suas vivências e experiências ao longo da sua trajetória educacional.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; educação infantil; infâncias negras; Escrevivências; autoria pedagógica.

ABSTRACT

Black women exist, they resist and invent other worlds! And when this black woman is a teacher of “little boys” she becomes a crafty black teacher, who, by bending down to listen and speak to black children, learns from them the art of invention and thus her inventions forge new, resistant and creative perspectives of being, belonging and belonging to the world of education that constantly tries to make us invisible. In this sense, the present work aims to: Understand how my writing body-territory forges a Pedagogical Turn as a possibility for the education of ethnic-racial relations in early childhood education. To answer it, it was necessary to highlight the importance of racial literacy for the forging of my body-territory as an anti-racist black teacher of childhoods, in addition to pointing out the dialogue between Decolonial Pedagogy and Arreira Pedagogy created from the Pedagogical Turn and finally presenting the introductory paths of Akilomwana's theoretical-methodological contribution, which points to the possibility of akilombamento among children in early childhood education. The research carried out was qualitative in nature, based on the methodology of *Escrevivências* by Conceição Evaristo (2005) inspired by the creative and inventive power of Nanã, which is strengthened through the theoretical debate of the bibliographic review centered on the fields of black feminist epistemologies, decoloniality, education of ethnic-racial relations and Afro-Brazilian and African philosophies thinking about black children, their childhoods and anti-racist pedagogical practices, for this, the authors used were: bell hooks (2017; 2020), Paulo Freire (1982; 2003;), Aparecida Ferreira (2019), Eduardo Miranda (2014; 2020), Marta Santos (2008; 2024), Nilma Lino Gomes (2002; 2012), Kabengele Munanga (2005), Catherine Walsh (2006), Renato Noguera (2016; 2019), Fuki-au;Lukondo-Wamba (2000), Azoilda Loretto Trindade (2005). The study highlighted how the pedagogical authorship of a black early childhood teacher can propose fissures in the current order of education, through the ancestral, feminine and decolonial movement of thinking about anti-racist pedagogical practices through art education for early childhood, based on her experiences throughout her educational trajectory.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; early childhood education; black childhoods; *Escrevivências*; pedagogical authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrivências negras	13
Figura 2 – Imagem do Ibiri de Nanã.....	23
Figura 3 – “Ruby Bridges”	33
Figura 4 – bell hooks	56
Figura 5 – Dandara	82
Figura 6 – Adinkra NSOROMMA (SOL) “Criança dos céus [estrelas]”.....	92
Figura 7 – Nascimento.....	95
Figura 8 – “Lélia Gonzalez”	105

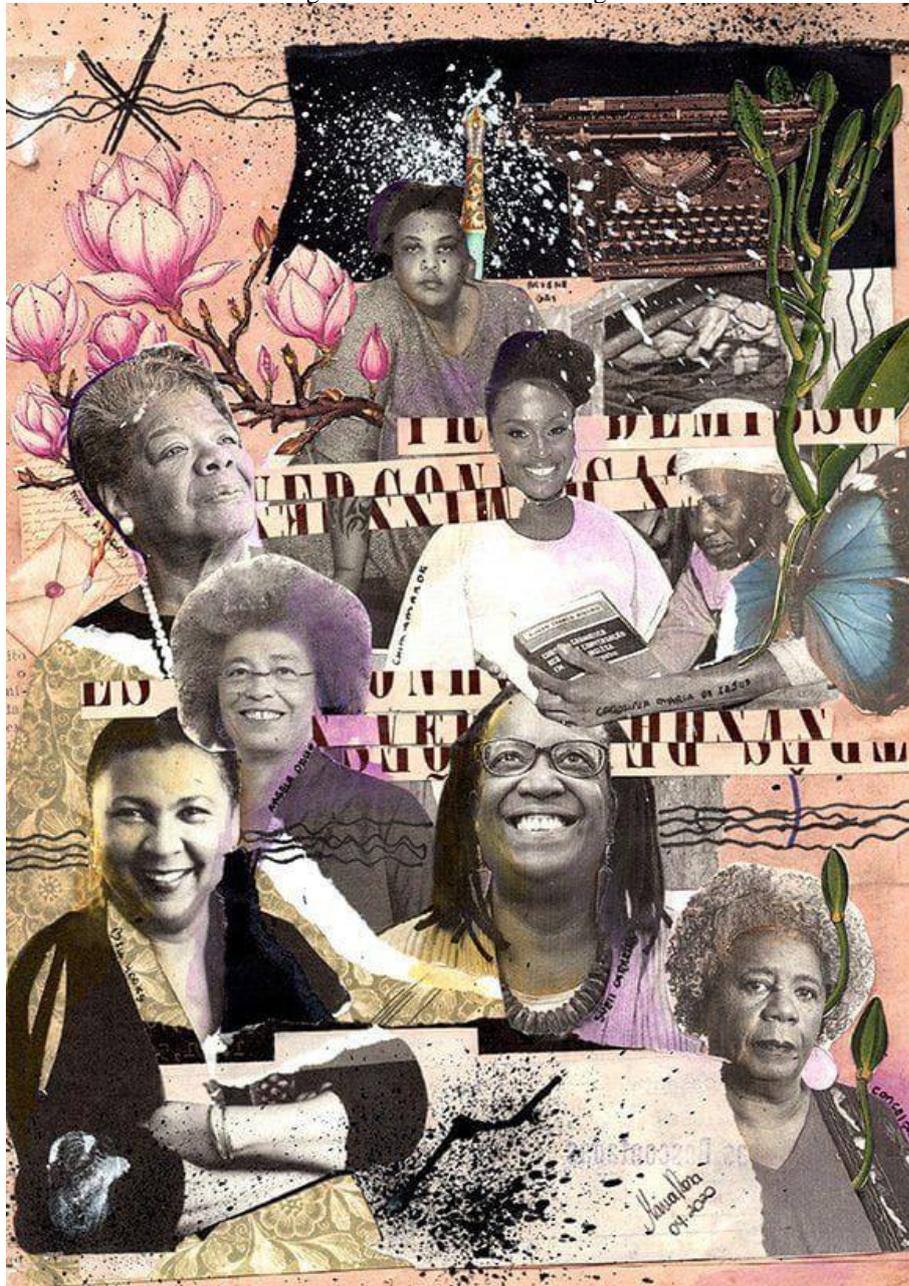
LISTA DE ABREVIATURAS

ACMAB	Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EI	Educação Infantil
ERER	Educação Das Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: “CAMINHO SE CONHECE ANDANDO” – DE MÃOS DADAS COM AS MULHERES NEGRAS E AS CRIANÇAS NEGRAS NO SERTÃO DA BAHIA.....	14
2	UMA MULHER INVENTIVA: SALUBÁ – CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
2.1	Como caminhei pelas Escrevivências?	26
3	FORJAMENTOS DO MEU CORPO-TERRITÓRIO: TRANSGREDINDO A EDUCAÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	34
3.1	Encontro com a educação. Com qual educação?	34
3.2	A importância do letramento racial para uma educação enquanto prática de liberdade	45
3.3	Para transgredir a educação é preciso letramento racial crítico	51
4	GIRO PEDAGÓGICO: INVENTIVIDADE DA PROFESSORA NEGRA	57
4.1	Pedagogia é a ciência da educação!	57
4.2	Giro Pedagógico: da Pedagogia Decolonial à autoria pedagógica	62
4.3	Pedagogia Arteira: para quê e para quem?	69
4.3.1	<i>Adulto pode ser arteiro?</i>	72
5	CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: AKILOWANA – A ARTE DE AKILOMBAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
5.1	Akilombar: uma tecnologia ancestral	87
3.2	Mwana: Sol Vivo	92
5.3	Akilomwana: uma proposta teórico-metodológica para a Educação Infantil	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS ARTEIROS NÃO SE FINDAM, ELES RESISTEM E SEMPRE SE RECRIAM!.....	106
	REFERÊNCIAS	109

Figura 1 – Escrevivências negras



Fonte: Maria Rosa (2000)

1 INTRODUÇÃO: “CAMINHO SE CONHECE ANDANDO” – DE MÃOS DADAS COM AS MULHERES NEGRAS E AS CRIANÇAS NEGRAS NO SERTÃO DA BAHIA

Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.
(Davis, 2017)

Ao me formar em Licenciatura em Pedagogia em 2022, escrevi em meu cartão de agradecimento a seguinte frase: “Sei que escolhi um caminho árduo, desvalorizado e cheio de desafios, mas aqui estou com o corpo, a potência e a intelectualidade de uma mulher negra, disputando esse espaço educacional tão fundamental para nossa sociedade”. Diante desse compromisso firmado ainda na graduação, apresento esta pesquisa como fruto das minhas transgressões e inventividades enquanto professora negra da educação infantil, pois, como refletido na frase acima, o caminho da educação nunca foi de fácil acesso para as mulheres negras e nossas crianças. Este é, sim, um campo de disputas para nós que fomos um dos últimos grupos raciais a acessar a educação enquanto direito.

Neste caminhar formativo até aqui sempre me questioneei: quem pensa e reconhece as mulheres negras, sua intelectualidade e sabedoria, senão as mulheres negras? Quem pensa e reconhece as crianças negras, senão as próprias crianças e as mulheres negras? Convivo com as crianças negras da educação infantil desde 2018, me encontrei com as intelectuais negras nesse mesmo período e, de lá para cá, nunca mais fui a mesma. É muito difícil permanecer igual depois do encontro com a potência ancestral que elas evocam, pois a convivência com elas me tensiona a estar sempre em movimento e em estado constante de aprendizagens.

Minha relação com a educação não se inicia na graduação, mas é a partir dela que acontece o que chamo de Giro Pedagógico¹, o qual compreendo como uma virada de postura pedagógica e epistêmica, em que tenho as crianças negras e suas infâncias como centralidade, que constrói e desconstrói o caminho de aprendizagens com elas, visando assim o fortalecimento de suas identidades negras e o acesso aos conhecimentos, saberes e produções da nossa comunidade negra a partir das lentes decoloniais e das filosofias afro-brasileiras e africanas, através das diversas linguagens da arte-educação.

Para que esse giro acontecesse e eu evidenciasse as infâncias negras, tive que me encontrar com as mulheres-negras-professoras, pois foram elas quem me apresentaram a

¹ Aprofundarei essa perspectiva conceitual forjada por mim no capítulo 2.

invisibilidade das crianças negras no cenário educacional. As pesquisas de Eliane Cavalleiro (2007), Marta Alencar (2024), Flávia Damião (2018), Lucimar Dias (2007), Nanci Franco (2008), e Míghian Nunes (2017) revelam o quanto o racismo está presente nas escolas desde a primeira infância; como ele fragiliza a identidade negra das crianças; como as professoras ainda perpetuam práticas racistas; como a política pública para as crianças negras é racista e eugenista; e como a branquitude está também presente na primeira infância. Porém, suas pesquisas não se limitam a denúncias e dores, elas destacam a celebração às culturas infantis negras, suas potencialidades, (re)existências e resistências.

Compreendo que as mulheres-negras-professoras são aquelas que assumem e evidenciam em sua caminhada de formação acadêmica e/ou pedagógica a pauta racial que é tão cara para o povo negro em diáspora. São mulheres que se reconhecem enquanto negras e assumem toda potencialidade que a nossa ancestralidade nos confia e, desse modo, forjam caminhos insurgentes por onde passam desafiando a ordem vigente na educação. São mulheres que assumem o compromisso antirracista em sua prática pedagógica, seja ela na universidade ou no chão da escola básica.

Diante dessa convocação antirracista que é pauta do Feminismo Negro – “que tem destacado a ênfase na diversidade interna dos gêneros femininos e, entre outras, na compreensão histórica dos efeitos do racismo no cotidiano das mulheres negras (Barbosa, 2013, p. 41)” –, me comprometi a caminhar com as crianças negras e suas infâncias, e para que isso acontecesse precisei ampliar meus conhecimentos e aprendizagens sobre a educação das relações étnico-raciais, que se deram por caminhos arteiros de invenção e reinvenção docente. Defino essa trajetória como caminhos arteiros, pois precisei vivenciar, experienciar, conhecer e evidenciar a história daqueles e daquelas que foram silenciados pelas colonialidades (Quijano, 1992), deste modo, precisei ser uma professora que “caça arte”, pesquisa, se inquieta e se desloca para aprender esses ensinamentos ancestrais e, assim, poder ensiná-los às crianças com criticidade, ética e com o compromisso político que este exige.

Neste sentido, compreendo que:

O pensamento feminista negro possibilita às mulheres negras diferentes visões de si mesmas, e do seu mundo, mais do que a oferecida pela ordem social estabelecida. Isso é feito com base na cultura e nas tradições das mulheres negras; assim, o pensamento feminista negro rearticula a consciência do que já existe (Barbosa, 2013, p.47).

Logo, para me constituir como uma professora-negra-arteira, precisei me compreender enquanto um corpo-território, que segundo Eduardo Miranda (2014):

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (Miranda, 2014, p. 69-70).

Ser uma mulher negra, periférica e professora da educação infantil provoca e tensiona o meu corpo enquanto território político para a educação das relações étnico-raciais, pois, para mim, nunca houve a possibilidade da não racialização das minhas vivências e experiências. Meu corpo é político e sua bagagem cultural também, logo, desde o começo da minha caminhada formativa tive que fazer escolhas e questionamentos sobre como eu construiria minha formação educacional: eu reforçaria caminhos de dominação ou construiria caminhos (re)existentes? A partir dessa escolha pela luta antirracista no chão da escola com as crianças da educação infantil, encontrei na educação transgressora de bell hooks (2017) possibilidades de fortalecer e propor uma pedagogia antirracista e decolonial desde a primeira infância.

Em uma sociedade racista, adultocêntrica e sexista, não há como movimentar as estruturas sem transgredir e muito menos movimentar as estruturas da educação eurocêntrica e patriarcal sem transgressão, e disso nós mulheres negras entendemos bem. Por isso, quando escolhi a frase de Angela Davis para abrir essa sessão, foi justamente por acreditar que nossos corpos-territórios de mulheres-negras-professoras movem o cenário educacional e podem modificá-lo em busca de uma educação emancipatória para as crianças negras e suas infâncias. Sendo assim, compreendo que eu não me movo sozinha, pois os passos dados na minha vida-formação-profissão (Mota, 2024) são construídos de mãos dadas com as mulheres negras e com as crianças negras.

O conceito vida-formação-profissão de Mota (2022) me ensina a pensar a relação imbricada que há nessas três dimensões de existência de nós professores e professoras da educação. Não há como pensar os professores e as professoras sem contextualizar quem eles e elas são. Por quais caminhos passaram? Quais oportunidades formativas tiveram? Como se deram os processos de formação da sua vida e como chegaram à atuação docente? Constituir-me enquanto uma professora-negra-arteira que “caça arte” e que propõe novas formas de pensar a educação das relações étnico-raciais para a educação infantil, demandou de mim percorrer novos caminhos educacionais.

Compreendendo então que “caminho se conhece andando” e não se constrói sozinho, e muito menos se limita à atuação na sala de aula com as crianças, entendi que precisava também compartilhar com meus pares profissionais toda bagagem de aprendizagens que eu construo

sobre a educação das relações étnico-raciais e as infâncias negras, e assim, conheci a formação continuada de professoras como mais um caminho (re)existente para fortalecer essa educação.

Inicialmente, esse encontro se deu através da formação continuada de professores, como parte das atividades de extensão do grupo de pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade (UEFS/CNPq), com o projeto *Educação DesCoral: possibilidades Afro-brasileiras para a reinvenção docente*, coordenado pelo professor Dr. Eduardo Miranda e pela professora Dr.^a Marta Alencar. Atualmente, somado a esse espaço formativo, construo a *Oficina Erês: Por uma pedagogia antirracista desde a infância*, e nestes lugares de formação de professoras venho construindo com elas reflexões, tensionamentos e questionamentos sobre essa educação que muitas de nós não tivemos na infância, e assim percebi o quanto ainda são fragilizados o debate e a prática antirracista no chão da escola. As perguntas que mais ouço nesses espaços são: “Como desenvolver uma prática antirracista?”; “Como vou ensinar as crianças se não me sinto preparada e nem tive formação suficiente para isso?”; “Como não reduzir a prática antirracista ao novembro negro?”.

Percebo que esses encontros formativos acessam nossas memórias de afeto e dor das infâncias negras que tivemos e que foram atravessadas pelo racismo, e se nos atentarmos ao fato de que as professoras brasileiras da educação são majoritariamente mulheres negras, como apresenta a professora Danae (2012) em sua dissertação de mestrado *Histórias de Ébano: professoras negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo*, veremos que essas mulheres tiveram infâncias negras com uma bagagem cultural/histórica/social negra muito grande. Logo, evidenciar para elas esse pertencimento tem sido um grande movimento de apresentar a educação antirracista como algo nosso, possível, familiar e cotidiano em suas salas de aula.

Entretanto, é preciso refletir sobre o quanto ainda é rasa a discussão étnico-racial para as professoras, professores e estudantes da graduação. E, se a discussão é inicial, a prática pedagógica antirracista muitas vezes não acontece nas escolas, como afirmam os dados da pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino da história e cultura afro-brasileira*, conduzido pelo Geledés Instituto Mulher Negra em parceria com o Instituto Alana (2023). Segundo a referida pesquisa, em 71% das Secretarias de Educação do país a Lei 10.639/03 não é implementada ou é implementada de modo insuficiente. O Nordeste, região em que moro, segue o mesmo percentual nacional.

Além desses dados, que revelam o quanto ainda estamos atrasados na implementação da Lei que existe há 22 anos, nos últimos dez anos houve uma redução do número de projetos de

combate ao racismo nas escolas, como afirma o levantamento realizado pela Oscip² Todos Pela Educação (Apenas [...], 2023): apenas metade das escolas públicas abordou o tema, e os dados das escolas particulares não estavam acessíveis. Se pensarmos o cenário municipal de Feira de Santana, cidade do sertão da Bahia onde moro, este não é muito diferente. A professora Maria Cristina Sampaio (2013), em sua pesquisa *O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a lei 10.639/03*, apresenta a dificuldade da implementação da legislação no nosso município, e de lá para cá não tivemos novos dados sobre esta realidade.

Precisamos também nos atentar sobre como são minoritárias as pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre os estudos das relações étnico-raciais e as infâncias. Ora, em um cenário de pesquisas acadêmicas no Brasil que é branco, adultocêntrico e masculino, como apresentei no início desta introdução, são as mulheres negras que se comprometem com essas palavras chaves, e se somos minoria nas produções acadêmicas, as nossas pesquisas também são.

Então, por que isso acontece? Por que as mulheres-negras-professoras não pesquisam? Ou por que não escrevem sobre suas práticas? É notório que poucas de nós, professoras negras da educação básica, avançamos nos níveis de estudos, pois, mesmo com as cotas da pós-graduação e os ajustes nos valores das bolsas de pesquisa, o meio acadêmico continua elitista. Assim, as oportunidades para nós se afunilam enquanto precisamos sobreviver e sustentar nossas famílias, e sem condições dignas de trabalho e licenças remuneradas – para podermos pesquisar e estudar em uma situação financeira compatível com o que ganhamos na docência e que as bolsas não cobrem – fica difícil escrevermos sobre nossas experiências antirracistas na escola ou aprofundarmos nossos conhecimentos nos debates étnico-raciais.

Todos esses fatores têm nos afastado da pesquisa acadêmica e, adicionado a este cenário, temos o epistemicídio (Carneiro, 2005) que a colonialidade do saber (Mignolo, 2004) nos ensinou sobre quem tem conhecimento, quem pode ter conhecimento e quem pode ensinar o que sabe. Ou seja, nós, mulheres negras, na base da pirâmide social racista e misógina, não temos nossos saberes e conhecimentos valorizados e reconhecidos, então nossa autoestima para pesquisar e validar nossas práticas ou problemas de pesquisa decresce, e nossas produções acadêmicas são diminuídas e invalidadas. Isso acontecia comigo, antes de conhecer e segurar na mão das mulheres negras intelectuais e me enxergar como uma professora pesquisadora das infâncias negras.

² Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

De onde vem a dificuldade em materializar as leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas? De onde vem a dificuldade de nós, mulheres-negras-professoras, pesquisarmos ou realizarmos pesquisas sobre nossas práticas? Está na raiz branca e eurocêntrica na qual nosso modelo de educação brasileira se estruturou. Ora, se essa educação foi pensada para educar corpos brancos autorizados a estudar desde os princípios das teorias educacionais, ela não precisava se preocupar em pensar como as outras pessoas não brancas aprendem e se formam na sociedade. Logo, como estratégias de transgressão a essa ordem vigente, as legislações citadas acima, frutos da luta coletiva da população negra e indígena, tornaram obrigatório “incluir” essas discussões na escola e tensionar esse debate tão caro para nós.

A autora Maria Aparecida da Silva Bento (2002), em sua pesquisa *“Branqueamento e Branquitude no Brasil”*, nos ensina como as pessoas brancas criaram um pacto de manutenção de seus privilégios narcisistas e de silenciamento. Deste modo, eles aprenderam que não precisam refletir sobre questões étnico-raciais, pois se veem como universais, modelo ideal a ser seguido e desejado. Fortaleceram e criaram esse imaginário a partir “da autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (Bento, 2002, p. 3)”, assim, mantêm as desigualdades sociais ao culpabilizar as pessoas não brancas por não alcançarem padrões de “desenvolvimento” mantidos pela e para a branquitude, induzindo-as ao branqueamento como solução para pertencer ao seu grupo privilegiado, e se utilizando das estruturas sociais para criarem essa ilusão e manterem seus privilégios. A escola é um bom exemplo disso; uma escola criada pela branquitude foi feita para embranquecer quem dela participa.

Neste sistema da branquitude, crianças negras passam pelo processo de embranquecimento muito cedo, pois querem ser aceitas nesses espaços, e as crianças brancas fortalecem sua autoimagem de supremacia em detrimento das outras identidades. A branquitude ensina suas crianças pelo reflexo desse espelho, sendo assim, inferioriza a negritude e sua identidade ancestral, causando baixa autoestima e não aceitação das características do seu grupo étnico, sempre os culpando sobre as desigualdades raciais e discriminação que sofrem. A pesquisa de Cintia Cardoso (2021), *Branquitude na Educação Infantil* nos evidencia isso. Sendo assim, as crianças aprendem desde cedo a reproduzir o racismo e a fortalecer a branquitude. Logo, é preciso nos atentarmos para a ideia de que o racismo, como um sistema que permeia todas as instituições, está presente também na escola desde a primeira infância, o que exige que tenhamos um compromisso antirracista e decolonial em busca de romper com suas engrenagens. Ter referências negras positivas na escola é fundamental para o resgate da

autoestima das crianças negras e para o enfraquecimento do racismo, desconstruindo assim a imagem negativa dos estereótipos sobre a negritude e, deste modo, o espelho delas pode refletir beleza e autoconfiança desde a primeira infância.

Estar na escola e ser professora das infâncias me apresentou esse universo de faltas e ausências que as pesquisas apresentadas sobre educação das relações étnico-raciais e infâncias nos alertam, e diante deste cenário, o meu movimento de mulher negra que move tudo ao seu redor propõe essa pesquisa como uma possibilidade de caminhos (re)existentes para educação. Essa pesquisa se faz necessária ao se apresentar como um contraponto a este cenário, ao pensar teoricamente nessas possibilidades a partir das minhas escrevivências de professora negra das infâncias que vivencia, constrói e fortalece cotidianamente a luta antirracista na escola.

Sendo assim, diante do acesso a mais um nível da educação superior na área da educação, estou caminhando novamente com o corpo e a potência da mulher negra disputando esse espaço educacional, e se “a universidade nos dá instrumentos para teorizar nossa prática” como disse Sueli Carneiro no podcast *Mano a Mano* (2023), é a partir desse instrumento que reflito e apresento os meus caminhos (re)existentes construídos no chão da escola com as crianças. Diante disso, fui provocada a investigar o seguinte problema: de que forma o meu corpo-território escreviente forja um Giro Pedagógico enquanto possibilidade para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil? Para isto, tenho como objetivo geral: compreender de que forma o meu corpo-território escreviente forja um Giro Pedagógico enquanto possibilidade para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Para respondê-lo se fez necessário desenvolver três objetivos específicos: evidenciar a importância do letramento racial para a forjamento do meu corpo-território; apontar o diálogo entre a pedagogia decolonial com a pedagogia arteira; apresentar os caminhos introdutórios do aporte metodológico Akilomwana.

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo, tendo como aporte teórico-metodológico as Escrevivências de Conceição Evaristo (2005), que me dão “régua e compasso” para essa escrita inventiva. Costurada a elas, utilizei a pesquisa bibliográfica para responder os questionamentos apresentados no parágrafo anterior. Ao longo dos capítulos, faço um diálogo escreviente a partir dos estudos e reflexões dos campos teóricos do Feminismo Negro (Davis, 2016; Carneiro, 2003; bell hooks, 2017); da Sociologia das Infâncias (Santos, 2008; 2024; Santiago; Faria, 2015); da Educação (Freire, 1982; 2003); da Educação étnico-racial (Gomes, 2002; 2012; Munanga, 2005; Trindade, 2005; Ferreira, 2019); da Decolonialidade (Miranda; 2014; 2020; Quijano, 2000; Campos, 1991; 1999; Walsh, 2006); da Pedagogia (Pimenta, 2017, Libâneo, 2006; Arroyo, 2012 e das Filosofias africanas e afro brasileiras (Noguera, 2016; 2019;

Fu-Kiau e Lukondo-Wamba, 2000), além das legislações que regem a Educação, a Educação das Relações Étnico-raciais e a Educação Infantil.

Deste modo, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo dois: *Uma mulher inventiva: Salubá – caminhos metodológicos*, apresento as discussões e os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que perfizeram experiências do meu corpo-território-arteiro que é escrevvente. É um corpo que sente, expressa, cria e responde às circunstâncias diárias, ao quebrar o silenciamento e protagonizar a minha caminhada formativa, enquanto mulher-negra-professora das infâncias.

No capítulo três: *Forjamentos do meu Corpo-Território: transgredindo a educação a partir do Letramento Racial Crítico*, apresento os forjamentos do meu corpo-território de mulher negra inserida nos sistemas educacionais desde criança e como eu construo e desconstruo minha subjetividade a partir das teorias educacionais dominadoras, de liberdade e decoloniais. Apresento também como a transgressão a partir do letramento racial crítico me sustenta para fortalecer minha identidade de mulher negra e professora das infâncias. Neste capítulo, discuto conceitos de educação, de raça, de identidade, de liberdade, de letramentos, de criticidade, da decolonialidade e da transgressão na educação. Este capítulo sustenta a base educacional que eu defendo e acredito para propor uma pedagogia antirracista e decolonial na educação infantil.

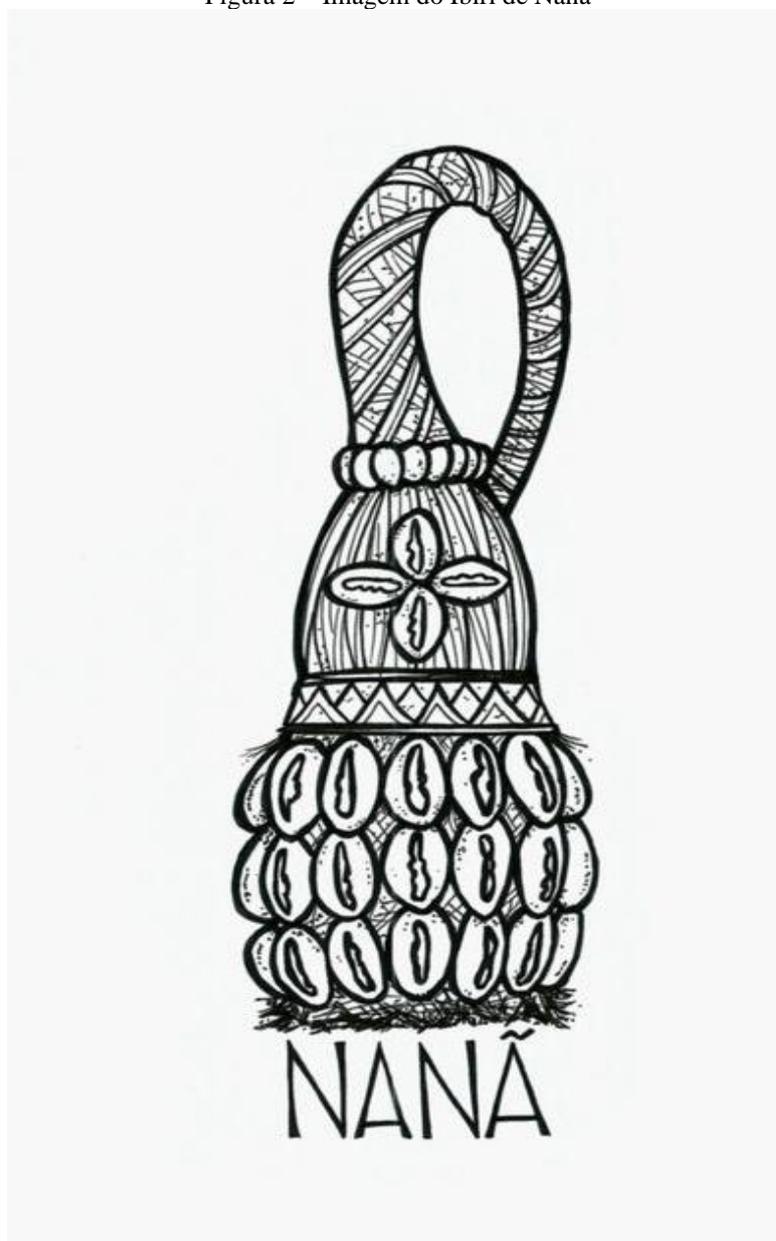
No capítulo quatro: *Giro Pedagógico: inventividade da professora negra*, apresento como acontece a minha mudança de postura epistêmica e prática a partir do aprofundamento do debate da pedagogia enquanto a ciência da educação que se assume como práxis educacional. Considerando-a um terreno privilegiado para a discussão étnico-racial, problematizo como a pedagogia se compromete com as teorias universais e marginaliza os corpos que estão fora do padrão, e diante dessa ausência sustentada pelo racismo, apresento o diálogo com a pedagogia decolonial, que nos enxerga e potencializa nossa existência, saberes, modos de vida e fazeres como ponte para a autoria pedagógica que me move para a invenção da Pedagogia Arqueira. Esta é fruto do Giro Pedagógico, que se sustenta em modos de infancialização da prática pedagógica em busca de fortalecer a educação das relações étnico-raciais.

No capítulo cinco: *Caminhos introdutórios: Akilomwan –: a arte de akilombar com crianças na Educação Infantil*, reflito e discuto sobre os caminhos introdutórios que a metodologia da Pedagogia Arqueira pode desenvolver, para que ela se assuma enquanto práxis da educação, sustentando as relações étnico-raciais na educação infantil. A partir do princípio de *Sankofa*, retomo a possibilidade do akilombamento como tecnologia ancestral na educação infantil, desconstruindo a ideia ocidental que temos sobre as crianças e as infâncias, e propondo

novas formas de evidenciá-las na educação a partir da cosmovisão africana e afro-brasileira, apresentada e vivenciada pela cosmologia bakongo (bantu-kongo), que nos ensina que elas são “sóis vivos”.

E nas considerações finais: *Caminhos arteiros não se findam, eles resistem e sempre se recriam!*, retomo as categorias conceituais criadas durante a pesquisa, convido as professoras e professores para contribuírem com as reflexões e artes inventadas, e reafirmo o compromisso antirracista e decolonial com as crianças negras e suas infâncias a partir do fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Figura 2 – Imagem do Ibiri de Nanã



Fonte: Google Imagens (2025)

2 UMA MULHER INVENTIVA: SALUBÁ – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nanã fornece a lama para a modelagem do homem

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com sopro de Olorum ele caminhou. Com ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo que é seu. (Prandi, 2021)

Conheci esse itan da Yabá³ Nanã Buruku com as crianças da educação infantil na escola em que trabalho. Esse encontro aconteceu no início do ano de 2023, que era o final do ano letivo de 2022 (estávamos com o calendário letivo atrasado em função da greve de professores). No mês de janeiro nos debruçamos sobre os itans das Orixás femininas Oxum, Iemanjá e Nanã para refletirmos sobre o início de mais um ano cheio de oportunidades e conhecer o poder e a beleza das mulheres negras na formação do mundo, dos ciclos e elementos da terra, pois, em um mundo patriarcal e racista, as mulheres negras não são vistas como potência, como já refletimos inicialmente aqui.

Ao iniciar os estudos em busca de uma metodologia que abraçasse essa pesquisa e não reforçasse esse sistema que nos invisibiliza, me encontrei com o aporte-teórico metodológico das Escrivências de Conceição Evaristo (2005), uma mulher negra, escritora e poetisa, que assim como Nanã, forja sua (re)existência no mundo a partir dos instrumentos de defesa e ataque literários que tem. Por isso, inicio essa sessão metodológica com o itan de Nanã e sua potência criadora, que me inspira a acreditar na minha potência inventiva de professora negra

³ Yabá, cujo significado é “Mãe Rainha”. É o nome utilizado para se referir às Orixás femininas, que também podem ser chamadas de Aiabás, Lyagbas, Iabás, Lyabás ou Aiabás.

das infâncias, e assim construir uma pesquisa acadêmica a partir das escrevivências do meu corpo-território que é educador e antirracista.

Conceição Evaristo, nos diz sobre seu caminho escreviente, que:

tudo que escrevo, [...] toda minha criação surge marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. As escolhas temáticas, o vocabulário, as personagens, os modos de construção das mesmas, o enredo, nada nasce imune ao que sou, às minhas experiências, à minha vivência. Escrevo uma vivência, que pode ser ou não, a real, a vivida por mim, mas que pode se con(fundir) com a minha (Evaristo, 2017, p. 07).

Confesso que assumir as Escrevivências enquanto um aporte metodológico para a pesquisa acadêmica que é branca, patriarcal e elitista, não foi um processo fácil. Eu poderia ter escolhido metodologias consolidadas que nos permitem teorizar sobre a “escrita de si e de nós” para construir o caminho da pesquisa, mas como o objetivo desta perpassa por compreender de que forma o corpo-território de uma mulher-negra-professora forja um Giro Pedagógico, não seria possível seguir caminhos metodológicos que não compreendessem a profundidade e a potencialidade que as mulheres negras carregam em suas vivências e experiências. Neste sentido, Gleice Queiroz (2023 p. 27) nos diz que “demarcar o lugar das Escrevivências na Universidade representa uma reparação histórica, que oportuniza emergir à cultura negra no reconhecimento desse saber imbricado em epistemologias forjadas nas resistências”.

Logo, ao me lançar no caminho metodológico desta pesquisa, busquei fazer o movimento ancestral indispensável para nós, pessoas negras, de compreender que “nunca é tarde para voltar e pegar o que ficou para trás”. Este é o princípio que Sankofa nos ensina, princípio que é representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás e que carrega um ovo consigo, representando as futuras gerações. Ou seja, ao assumir as Escrevivências como metodologia da minha pesquisa, me espelhei em Nanã buruku com as armas que tenho (pedagógicas e acadêmicas), partindo do princípio de Sankofa, para assumir o compromisso de retornar ao nosso passado e reivindicar tudo que nossa ancestralidade, memória africana e afro-brasileira me ensinaram até aqui, e evidenciá-las nos forjamentos do meu corpo-território negro e feminino que é inventivo e ancestral.

A invenção, criação e reinvenção são premissas de (re)existência das mulheres negras. Neste sentido, ter como enraizamento de nossas existências o princípio Sankofa nos traz a possibilidade de abraçar a nossa capacidade inventiva e criativa de ser e estar no mundo, como nos ensina a nossa ancestralidade. A autora Adilbênia Machado (2021) reflete sobre as

escrevivências, através das filosofias dos Odu⁴, e me identifiquei especificamente pelo Odu de Desconstrução. Ele me ensinou que é preciso movimento para desconstruir, e que desconstruir não é construir de novo, mas propor transformações e mudanças (Machado, 2021). Logo, o princípio da mudança é a criação, e para criar é preciso:

“desconstruir conceitos, metodologias, visões, olhares, imaginários. Desconstruir estruturas sociais, históricas, políticas. [...] não é destruir, destruir significa que você vai eliminar, desconstruir significa que você vai decompor para compor novamente” (Idem). É desaprender o colonial para aprender a raiz (Machado, 2021, p. 405).

Portanto, partindo da premissa de criação e reinvenção de Nanã, que é guardiã do saber ancestral e no final quer de volta tudo que é seu, me disponho a tecer, sobre a mesma premissa da reivindicação do que é nosso, os caminhos metodológicos desta pesquisa que são inventivos, arteiros e escrevíveis.

2.1 Como caminhei pelas Escrevivências?

O percurso metodológico dessa pesquisa está ancorado na abordagem qualitativa que, segundo Gil (2008), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, hábitos e atitudes. Sendo assim, essa abordagem é fundamental para a compreensão e reflexões relacionadas aos objetivos dessa pesquisa, pois sua natureza: “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações” (Minayo, 1994, p. 21-22). Para Minayo (2008), o método qualitativo, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novos conceitos e categorias durante a investigação.

As Escrevivências se costuram a essa abordagem qualitativa a fim de sustentar o aporte teórico-metodológico tecido nessa pesquisa, que apresenta os modos inventivos criados e reinventados durante meu processo formativo educacional. Segundo Conceição Evaristo (2005, p. 6), as Escrevivências são “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”, um corpo que é repleto de subjetividades, memórias e experiências. Conceição Evaristo (2020, p. 35) nos diz que a Escrevivência das mulheres negras:

⁴ Odu são referenciais teóricos-metodológicos, são conteúdos, teorias, metodologias e instrumentos práticos que apresentam chaves de leituras e de interpretações para produção de outros olhares sobre a história e cultura a africana e afro-brasileira (Machado, p.405, 2021).

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha.

Neste sentido, Gleice Queiroz (2024, p. 26) acrescenta que:

As Escrevivências como ferramenta metodológica surgem a partir dessa teorização e se desenvolvem como parte do processo de (re)construção de conhecimentos outros, uma escrita científica afrofeminina, a partir de vivências das resistências e insurgências de mulheres negras.

Para me inserir no mundo educacional, reafirmando o meu posicionamento político antirracista e decolonial, precisei escrever. Vivi experiências e vivências diversas, boas e ruins para me fortalecer enquanto uma mulher negra, e hoje sei que as memórias que carrego dessas andanças não são só minhas. Logo, ao escolher compartilhar e refletir a escrita acadêmica por caminhos escrevíveis, busco me autoinscrever neste campo de disputas e dialogar com meus pares, pois, historicamente, as nossas experiências e vivências de mulheres negras sempre foram atravessadas pelo racismo e patriarcado, e contadas por lentes dominantes e eugenistas.

Nessa perspectiva, Patrícia Hill Collins (2020 p. 165) preconiza que:

Como as mulheres negras têm acesso a experiências que acumulam o ser negra e ser mulher, uma epistemologia alternativa utilizada para rearticular o ponto de vista delas deve refletir a convergência desses dois conjuntos de experiências. Raça e gênero podem até ser analiticamente distintos, mas na vida cotidiana das mulheres negras eles operam conjuntamente [...]. Portanto, a relevância da epistemologia feminista negra pode residir em sua capacidade de enriquecer nossa compreensão de como os grupos subordinados criam o conhecimento que fomenta tanto seu empoderamento quanto à justiça social.

Nós, mulheres negras, não somos reconhecidas pela nossa intelectualidade ou criações/invenções, pois há uma narrativa ocidental que nos resume a papéis de subalternidade. Sendo assim, ao escolher e defender as Escrevivências como aporte teórico-metodológico para sustentar minha escrita propositiva, faço uma escolha ética e política de reconhecer e anunciar as mulheres negras que vieram antes de mim, fincar meus passos nesse campo acadêmico que tenta me invisibilizar, além de fortalecer os passos das meninas negras que virão.

Neste sentido, Lissandra Soares (2017, p.114), que também utilizou a metodologia das Escrevivências para fundamentar sua pesquisa acadêmica, defende ao expressar suas considerações se posicionando politicamente:

[...] as Escrevivências despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas(nossas) próprias histórias.

Espelho-me em mulheres negras resistentes que abraçaram sua potência criadora e inventiva e reinventaram outros modos de (re)existência como estratégia para vivenciarem o *mundo-vida* para além das opressões que nos atravessam cotidianamente e tentam nos reduzir. Logo, assim como, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Gleice Queiroz, Maya Angelou e bell hooks, que ousaram e desafiaram a ordem vigente ao escrever e teorizar sobre suas vivências de mulheres negras, eu ousar e me desafio ao propor uma pedagogia que nasce do Giro Pedagógico do meu corpo-território-escreviente (Queiroz, 2023) de professora negra das infâncias.

Gleice Queiroz (2023, p. 28), nos ensina que um corpo-território-escreviente é aquele que é “constituído da experiência coletiva com mulheres negras professoras, que expressa a leitura da corporeidade negra, por meio da escrita dos atravessamentos vividos e experiências, bem como (des)construções movidas de potência existencial, literária e artística”. Ao longo dos capítulos dessa dissertação, eu apresento exatamente isso: como se construíram e se constituíram as minhas experiências com a educação e através da educação, desde a infância até a adultez, a partir do encontro com as mulheres-negras-professoras, e apresento quais frutos arteiros esses encontros me proporcionaram.

Sendo assim, não podemos perder de vista que:

A escrita afrofeminina das Escrevivências, cunhada por Conceição Evaristo (2005), que expressa a escrita das vivências, visibilizando esse lugar das vozes de mulheres negras [...] É um posicionamento que representa a significação “de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (Evaristo, 2005, p. 6), com o compromisso político de romper com o apagamento histórico, trazendo à tona essas mulheres e professoras na posição de sujeitas/protagonistas, para a (re)construção de novos caminhos da EREER (Queiroz, 2024, p. 24).

O que proponho nesta dissertação é justamente apresentar caminhos (re)existentes para a educação das relações étnico-raciais, pensando a educação infantil, as crianças e as suas

infâncias. Deste modo, assumo ao longo da escrita o protagonismo de minhas vivências e apresento as ações que esse caminho me permitiu inventar. Escrevo em primeira pessoa, dialogo com outras mulheres-negras-professoras, defendo minhas hipóteses, problematizações e reflexões. Coloco-me com toda intelectualidade de uma mulher negra professora das infâncias, que constrói o chão da educação básica por uma perspectiva antirracista e decolonial. bell hooks (1995 p. 468) considera que “intelectual é alguém que lida com ideais transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo [...] e alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla”.

Diante deste cenário de apagamento e silenciamentos, raras vezes tive acesso academicamente a escritas afrofemininas e escrevintes, logo, apresentar as minhas escrevivências como metodologia de pesquisa acadêmica se apresenta como um ato transgressor e revolucionário em um cenário acadêmico que nos invisibiliza. Como Fernanda Silva (2011, p. 22) nos alerta em sua escrita que também tem as Escrevivências como metodologia, precisamos compreender que:

[...] falar da escrita da população negra e mais especificamente de mulheres negras, é o grande ‘nó’ desta pesquisa, pois estamos justamente trazendo para o centro, neste caso a Academia, tudo aquilo que alguns setores conservadores insistem em deixar à margem.

Em busca de afrouxar ainda mais esse nó que tenta nos sufocar cotidianamente, assumo uma postura de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) ao trazer para a centralidade do debate educacional a educação das relações étnico-raciais, as crianças negras, suas infâncias por uma perspectiva afrofeminina e escrevinte. Busco ao longo dos capítulos fazer fissuras, questionamentos, reflexões e proposições para este campo de estudo, pesquisa e práticas que existe há tanto tempo, mas que ainda insiste em nos colocar às margens. Apesar de estarmos neste lugar, nunca nos limitamos a ele, e através de atos de (re)existências e resistência estamos aqui hoje para contar nossas histórias.

Portanto, essa escrita inventiva e propositiva ganha fôlego e vida no decorrer das suas páginas, a partir da caminhada que construí desde a infância até aqui. Apresento como caminhei, como senti os meus passos, como eles se firmaram neste terreno da educação, como aprendi a questionar, com quem aprendi a questionar. Discuto o que foi preciso conhecer, estudar, aprofundar e evidenciar para que eu pudesse criar uma pedagogia. Em todos os capítulos o meu corpo-território-escrevinte (Queiroz, 2023) está presente integralmente. Escrever foi necessário para que essa pesquisa fosse criada. O que busco nessa escrita escrevinte é

evidenciar e tensionar as possibilidades que o corpo-território (Miranda, 2014) de uma mulher negra, professora das infâncias, pôde inventar, construir e desconstruir. Deste modo, as reflexões são tecidas pelo conceito Ser-Tão de Adilbênia Machado (2021), que nos ensina que as escrituras de mulheres negras são “saber ancestral experiencial!”, logo, nossa escrita é carregada de:

[...] **ser-tão**, ou seja, sentidos, afetos, desejos, buscas, sonhos, energias, conhecimentos, saberes que bordam nosso existir, nossas escrituras, compreendendo o conhecimento como gestado e parido por nossas experiências, trajetórias, histórias, vivências, assim, é necessário mergulhar em nossos corações, nossas emoções, nosso próprio corpo. Sertão é nossa intimidade, é o bordado que a ancestralidade faz em nós, em nosso corpo, por isso, nossos corpos são produtores de sentidos, de conhecimentos, implica-se em sermos em toda nossa imensidão, sem silenciamentos e padrões que nos diminuem, adoecem, colonizam (Machado, 2021, p. 402).

Consequentemente, entendo que:

[...] construir novas latitudes teóricas tem sido uma reparação epistemológica e uma verdadeira revolução, e o percurso de trazer as Escrituras para o mesmo pódio dos outros gêneros de textos acadêmicos concede a distinção de convocar a autoria a se fazer presente em primeira pessoa, sem modalizadores, fazendo com que essas novas produções sejam textuais, mas também sensoriais, pois têm som, têm cheiro, têm paladar, têm aconchego, mas também têm dor, e expurgar a dor é fazer as pazes com o presente (Silva, 2020, p. 173).

Recordo-me que na disciplina Metodologia da Pesquisa, do curso do mestrado em educação, aprendemos que, por muitos anos, as pesquisas acadêmicas se fortaleceram através do distanciamento na relação e concepção criada entre o pesquisador e o “objeto” de pesquisa. Elas se desenvolveram sob uma ótica verticalizada e desumanizada de pensar as áreas de conhecimento. Nossas discussões em sala giravam em torno de como essa imposição de poder e silenciamento fortaleceu as estruturas opressoras da sociedade, e nos questionávamos: como seria possível ouvir a voz e legitimar a fala de quem eu quero dominar? Logo, se antes era inviável ouvir os sujeitos (que não são objetos) da pesquisa, imagine então, agora ter que legitimar uma pesquisa acadêmica construída pelas experiências, vivências, sentimentos e reflexões dos próprios sujeitos oprimidos e silenciados pela estrutura social? E sendo esses sujeitos mulheres negras? Ou seja, escrever na academia é um ato de desobediência e (re)existência!

Essa pesquisa desobediente é tecida pela curiosidade epistemológica, que move e forja meus caminhos escriturais. A curiosidade epistemológica pode ser entendida como a nossa disposição e a busca constante, enquanto seres humanos, em conhecer, pesquisar, entender e

assim, construir aprendizagens (Paulo Freire, 2003). Para me tornar uma professora negra das infâncias eu precisei ser curiosa, questionadora, problematizadora, estudar e aprender. Nas minhas escrevivências, apresento como se costurou a minha práxis pedagógica, com quais referenciais teóricos eu dialogo e sustento minhas ações e criações no campo da educação.

Para isso se fez necessário unir as minhas escrevivências ao diálogo proporcionado pela pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A partir dessa pesquisa bibliográfica, dialoguei com as pesquisadoras e pesquisadores do campo das epistemologias feministas negras, da sociologia das infâncias, das relações étnico-raciais, das filosofias africanas e afro-brasileiras, da educação e da pedagogia, para assim fortalecer ainda mais academicamente a metodologia escreviente de falar de nós. Além disso, apresentei tensionamentos e questionamentos às referências teóricas universais que não pensaram nossas existências ao se firmarem como referências nos campos citados acima.

As minhas escrevivências e invenções são forjadas pela pesquisa-ação pedagógica, formulada por Franco (2016, p. 513), que é “voltada à formação contínua de professores protagonistas, crítico-reflexivos, empoderados, capazes de transformarem a si e às suas circunstâncias”. Durante a minha caminhada escreviente, fui tensionada a compreender e aprofundar meus conhecimentos e práticas para a educação das relações étnico-raciais, logo, tive que assumir uma postura de sempre estar em formação e (de)formação das minhas aprendizagens. Esse movimento de pesquisa gerou muitas ações pedagógicas que me trouxeram até aqui. Essas ações me empoderaram e me tornaram protagonista e autora da minha prática pedagógica antirracista e decolonial com as crianças da educação infantil, pois ser professora das infâncias me convoca a estar sempre em movimento e atenta criticamente aos passos que dou no terreno da educação.

Para a produção de dados desta pesquisa, na qual me assumo enquanto professora pesquisadora das infâncias que busca fortalecer a educação das relações étnico-raciais desde a tenra idade, desenvolvi os capítulos a seguir a partir da minha autoescrevivência forjada pelas experiências educacionais que me impulsionam a refletir, problematizar, formular e criar a categoria conceitual do Giro Pedagógico. Nesta, assumo a virada de postura pedagógica e epistêmica que fortalece o desenvolvimento de uma Pedagogia que tem como centralidade as crianças, as infâncias negras e as discussões étnico-raciais.

No capítulo três, trago como dispositivos de coleta de dados as minhas escrevivências educacionais desde a infância até a adultez, deste modo, dialogo com autoras e autores que me ajudam a contextualizar e nomear minhas experiências, e assim formular a base educacional na

qual acredito e sustento as minhas ações pedagógicas. As reflexões e problematizações perpassam por questionamentos como: o que é educação para mim? Quais caminhos educacionais eu trilhei? Como construí e desconstruí minha identidade até me tornar uma mulher negra? Como me tornei uma professora negra das infâncias? Como aprendi a transgredir a educação? Discuto conceitos fundamentais para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais, defendendo que é preciso ter letramento racial e criticidade para se assumir a luta antirracista e transgressora cotidianamente desde a primeira infância.

Já no capítulo quatro, apresento como dispositivos de coleta de dados os frutos inventivos dessa educação transgressora e letrada racialmente e criticamente, que foi defendida inicialmente no capítulo anterior. Neste sentido, as minhas escrevivências se entrelaçam através da relação da minha formação em Licenciatura em Pedagogia e a discussão teórico conceitual da Pedagogia enquanto ciência da educação. Sendo assim, tenciono e problematizo teoricamente como este campo invisibiliza as produções de mulheres negras e invisibiliza as crianças negras de suas teorias universais. Considerando este apagamento vivenciado por mim em ambos os lugares na infância e adultez, apresento, a partir do encontro com a pedagogia decolonial, um Giro Pedagógico vivenciado por mim, que cria uma pedagogia fundamentada nas epistemologias feministas negras e nas filosofias africanas e afro-brasileiras. Esta pedagogia tem as crianças negras com suas múltiplas infâncias como centralidade, a fim de evidenciar e discutir a educação das relações étnico-raciais desde a primeira infância.

Por fim, no capítulo cinco, apresento os caminhos introdutórios da práxis inventiva antirracista e decolonial que a pedagogia criada se compromete a praticar com as crianças na educação infantil, formulada através do meu Giro Pedagógico de professora negra. Para isto, novamente utilizei como dispositivo de produção dos dados as minhas escrevivências de professora negra das infâncias, que costura uma possibilidade teórico-metodológica de trabalho com a educação das relações étnico-raciais através do encontro com as filosofias africanas e afro-brasileiras bakongo (banu-kongo). Deste modo, apresento novas concepções de pensar a criança negra, outras teorias sobre quem elas são e sobre seu potencial ancestral, além de possibilidades práticas e metodológicas de se trabalhar essa educação antirracista através das diversas linguagens da arte-educação.

Portanto, todos os capítulos que serão apresentados foram costurados através das minhas escrevivências pensando teoricamente categorias fundamentais para fortalecer a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, suas teorias, concepções e práticas, todas foram forjadas pela inventividade de uma professora negra das infâncias do Sertão da Bahia.

Figura 3 – Ruby Bridges



Fonte: Maria Rosa (2020)

3 FORJAMENTOS DO MEU CORPO-TERRITÓRIO: TRANSGREDINDO A EDUCAÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

“todas as revoluções
que desejo
começam em mim”
(Leão, 2017)

3.1 Encontro com a educação. Com qual educação?

A educação é um campo de disputa, tensões e privilégios. Muitos são os desafios, reflexões e teorizações sobre sua conceitualização. Podemos fazer leituras sobre ela a partir de várias lentes, seja pela legislação, campos teóricos, políticos, epistemológicos, culturais, curriculares, pedagógicos, raciais, de gênero, sexualidade e tantos outros. Há uma vasta bibliografia do campo educacional construída ao longo dos séculos, que dialoga com o tempo em que a sociedade está inserida e quais valores e ideias defende. Logo, para aprofundar o debate sobre educação é preciso questionar: o que é educação? A quem ela serve? O que ensina? A quem se ensina? Quem a ensina? Essas são algumas das perguntas que precisamos fazer para acharmos a conceitualização mais pertinente para nossa concepção de vida dentre tantas possibilidades.

Para Carlos Rodrigues Brandão (1982, p. 2):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Para alicerçar as raízes dessa pesquisa, precisei me questionar e refletir sobre a importância da educação ao longo da minha vida. Hoje consigo entender que educação para uma mulher negra é privilégio, é fruto de muita luta e resistência do nosso povo! Assim como nos ensina a história de Ruby Bridges, a menina negra que ilustra a capa desse capítulo. Então, o que seria educação para mim? Qual concepção eu defendo? Qual tipo de educação eu recebi nas trocas do mundo social? Será mesmo que eu só soube formular essa resposta após a formação em Pedagogia? Quais as invenções e reinvenções que o acesso ao mundo educacional

me proporcionou criar e recriar? O que seria esse ensinamento de geração a geração sobre educação para a população negra? O que as mulheres negras feministas me ensinaram? Dentro desse estudo não será possível pensar e refletir a educação sem as lentes territoriais, raciais e de gênero que atravessam meu Corpo-Território (Miranda, 2014; 2020). Sou uma mulher negra nordestina, professora e pesquisadora das infâncias negras e antirracista atuando na educação infantil no Portal do Sertão baiano. Logo, é a partir dessa fração que me cabe, mas não me é particular, que discutiremos sobre educação.

Dentro dos contextos em que cresci, na ponte aérea entre o território do Portal do Sertão, em Feira de Santana, na Bahia, e a capital de São Paulo, minha relação com a educação sempre foi baseada em amor e troca, principalmente via escola. Fui uma criança que aprendeu a amar os estudos. Minha mãe, Joilma, conta que, se eu pudesse, já dormiria com a farda da escola de tanto que eu gostava de ir para aquele espaço. Sempre amei conhecer coisas novas, aprender conteúdos, fórmulas, sou uma sagitariana “de carteirinha”, que gosta de aprender. Esse sentimento pelos estudos surgiu a partir de dois fatores, o primeiro sendo o ensinamento diário de minha mãe para mim e minha irmã Joicy. Ela sempre dizia: “estudem para terem uma vida melhor”, “estudem para terem uma vida diferente da minha”, vida essa de muita submissão e trabalho braçal. E o segundo fator veio da necessidade de visibilidade que, logo pequena, percebi que crianças negras não têm na sociedade. Não sabia nomear o que era, mas percebi que ser “inteligente” e tirar “boas notas” me daria destaque tanto na escola quanto na família. Foi a moeda de troca que ofereci à sociedade racista, sexista e adultocêntrica: meu amor pela educação.

Neste sentido, Sueli Carneiro (2003) nos diz que:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (Carneiro, 2003, p. 1-2).

Sueli Carneiro (2004, p. 286) também nos convida a refletir sobre a relação de gênero e raça, quando questiona:

Até quando mulheres pretas serão invisibilizadas? Seria a mulher negra o próprio antagonismo das mulheres brancas? Constantemente estereotipadas como sendo a

mulher bestializada, desumanizada, promíscua e lasciva, além de feias, dotadas de sobre-força e trabalhadoras adequadas para serviços desumanizados.

Esse tal amor⁵ ensinou a menina negra que fui a driblar o racismo (que não sabia nomear) tão latente que sentia desde a primeira infância, e fortaleceu a minha autoimagem (pelo menos por dentro) de que eu era realmente boa em algo, já que esteticamente a negritude que eu exalava não era motivo para me orgulhar e aproximar as pessoas, além de me dar esperanças de ter uma vida adulta melhor, com mais oportunidades. Desde pequena entendia que deveria ser duas vezes melhor, agarrar todas as boas oportunidades que tivesse e estar sempre alerta. Hoje, já adulta, sei nomear esse contexto, pois os estudos decoloniais⁶ e afro-brasileiros⁷ me ensinaram que vivemos numa sociedade que, dentre outras coisas, é racista e patriarcal, e por ser negra e mulher, esse modelo social de mundo não foi pensado para mim. Como nos ensina Sueli Carneiro (2005) ao dizer que somos a não existência da não existência, a negação da negação, o outro do outro, o não ser do não ser; e logo na infância entendi isso. Sendo assim, não há como desassociar as experiências de uma mulher negra, que foi uma menina negra, que vivencia cotidianamente as opressões sociais que lhe atravessa desde a infância. Neste sentido, não podemos perder de vista que:

Claro que a classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. (Davis, 2016, p. 7).

Então, como foi possível que eu, tão pequena, fizesse essa análise social, racial e de gênero e ainda criasse um plano de ação a partir da educação que diminuísse os impactos do que eu só sentia, mas não sabia conceituar? A partir da sapiência das crianças negras. As crianças negras possuem uma sabedoria ancestral que as ajuda a fazer leituras de mundo e resistir, pois, em um mundo ocidental e adultocêntrico, ser uma criança e negra é sinônimo de resistência. Minha mãe, mulher adulta, que enxergava o presente sem saída, projetava na educação um futuro melhor para mim, mas eu enquanto criança traçava estratégias para viver

⁵ Aprofundaremos esse conceito e seus desdobramentos ao longo desta sessão.

⁶ Esse conceito será aprofundado ao longo deste capítulo.

⁷ Esse conceito será aprofundado ao longo deste capítulo.

um presente melhor, sendo o futuro a consequência daquele outrora agora. Segundo Santiago e Faria (2015, p. 73):

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.

Não é à toa que esta sociedade estimula maciçamente a educação escolar das crianças, visto que a lógica adultocêntrica que vivemos diz que elas pouco sabem e precisam aprender os códigos sociais passados de geração a geração, e que o lugar principal para isso acontecer deve ser na escola. Esta sociedade contemporânea é ocidental e eurocêntrica, sendo assim a sua educação serve a essa lógica onde a referência de ser humano é o adulto, homem, branco, cis-hetero-normativo, com um formato de educação importada da Europa, universalizada pelo ocidente e que concentra grandes riquezas (Grosfoguel, 2008). As crianças são educadas por essa lógica do “vir a ser”, esse ideal de referência humana, pois não são vistas como seres humanos integrais no tempo da infância (Santiago; Faria, 2015).

Porém, além do adultocentrismo, há também a opressão do racismo e sexismo nas infâncias, visto que o padrão estabelecido parte do conceito de raça e de gênero. Branco e homem é a regra, e todos os corpos que fogem dela não são vistos como humanos e precisam se educar, precisam de educação para se integrar à humanidade. Ainda mais as meninas negras, que assim como eu, encontraram e encontram maneiras de tentar se encaixar ou transgredir a lógica de mundo que insiste em nos invisibilizar e silenciar (Santos, 2024).

Demarco então que a concepção de infância e criança em que acredito e defendo rompe com esse viés apresentado e fortalecido socialmente. Os estudos da Sociologia da Infância me ajudaram a desconstruir essa concepção limitada sobre elas e, assim, perceber as crianças como fazedoras da sua própria história, como seres sociais e de direitos. Este é um importante campo de estudo e reflexão acerca da realidade das múltiplas infâncias existentes, contribuindo com a construção de diversas áreas do conhecimento. A Sociologia da Infância se propõe a romper com a concepção enraizada nas instituições, segundo a qual a criança é um ser passivo, dirigido e moldado pela visão adultocêntrica (Sirota, 2001). As relações sociais das crianças devem ser compreendidas partindo do entendimento de que são sujeitos que auxiliam na produção e reprodução da cultura e da sociedade na qual estão inseridos. Essa visão traz a necessidade de olhar esses sujeitos a partir das suas próprias relações sociais e não somente de cima, partindo de uma leitura apenas dos adultos (Santos, 2008).

Neste entretanto da criança que fui e a mulher que sou hoje, muitas mudanças aconteceram e todas elas ocorreram por meio do acesso à educação. A educação é direito de todos e seu acesso é garantido desde a educação infantil segundo a Constituição de 1988, que rege a legislação do Brasil. Sou fruto da educação pública e das políticas públicas de acesso e permanência nela, porém, o cenário para pessoas negras como eu nem sempre foi assim. Logo, me questiono: o que difere a menina negra que fui e procurava se encaixar em moldes e a mulher negra que hoje sou e transgride as regras? O viés da educação!

Existem várias maneiras de conceituar a educação que inicialmente me aproximaram do campo educacional, e uma delas foi o amor. Ao longo dos séculos o binômio amar e educar foi usado de diversas formas por essa sociedade ocidental para moldar, disciplinar e excluir corpos, e quando houve a feminização do magistério, foi usado para desqualificar as mulheres e reduzir nossa profissão ao amor por educar; a história da educação nos ensina muito sobre isso. Esses corpos deveriam servir à lógica vigente de cada época e a educação ou falta dela foi usada como ferramenta de dominação, assim como o amor. A moeda de troca nunca foi só sobre mim. Entretanto, que corpos seriam esses? Corpos negros, quilombolas, indígenas, ciganos, femininos, infantis, LGBTQIAPN+⁸, corpos marginalizados.

Primeiramente vamos destrinchar alguns conceitos de educação. Aprendi com Paulo Freire (2003) que existem dois campos gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. Ambas são teorias do conhecimento colocadas em prática, mas a primeira (dominadora) estaria a serviço das classes dominantes, e a segunda (libertadora) estaria a serviço da libertação das classes dominadas. Para ele, as classes dominantes são as elites do poder, e necessariamente as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. Estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses. Já as classes dominadas são as que estão sujeitas a essa elite de poder.

A educação dominadora, para o autor, seria a educação que se propõe ao mero ato de transferência de conhecimento e de descrição da realidade, que se diz neutra e assim não gera reflexão, criticidade e transformação na sociedade, além de fortalecer o poder das classes dominantes e enfraquecer as classes dominadas (Freire, 2003).

A partir disso, consigo perceber que educação a que tive acesso me dominou e me fez acreditar que, para que eu fosse aceita nos espaços, precisava me esconder atrás dos livros, negar a negritude que havia em mim, entrar na lógica branca e meritocrática de que só alcança o sucesso quem corre atrás dele, quem merece e que corpo e mente devem andar separados.

⁸ A sigla representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, pansexuais e não-binárias.

Onde sentimento e razão não andam juntos, pois a razão vem antes da emoção e a emoção enfraquece a razão. E nessa relação com uma educação dominante, o sentimento do amor foi usado como moeda de troca. Esse tal amor me ensinou a amar os estudos por toda adequação que ele me agregava, mas esses estudos não me ensinaram sobre amor-próprio. Como a menina negra que fui iria se amar a partir desses estudos e aprendizagens se a referência de intelectualidade era branca e masculina? Se os conhecimentos eram europeus? Se tudo o que se falava sobre negritude era a partir da escravidão, favelização e pobreza?

Minha realidade já era condicionada a isso e a escola reforçava que se eu não entrasse nessa lógica meritocrática da educação eu seria reduzida ao que a história única⁹ (Adichie, 2019) branca falava sobre mim e os meus, e que meu futuro seria igual ao meu presente. Aprendi que o mais adequado era silenciar minha negritude e escondê-la atrás dos livros e boas notas, pois eu entendia que o que iria fazer as pessoas (adultas e crianças) gostarem de mim era justamente o que eu tinha para oferecer, e não a totalidade de quem eu era, já que me ensinaram que ser negra boa coisa não era.

Por muitos anos a educação dominadora me silenciou, até que no ensino médio, já no terceiro ano, tive contato com o letramento racial¹⁰, através do qual experimentei o gosto da liberdade. Nina Simone nos ensina que “liberdade é não ter medo”, e então, finalmente perdi o medo de me reconhecer e afirmar enquanto negra! Paulo Freire (2003, p. 89) nos ensina que a educação libertadora “[...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra”. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade.

Essa educação dominante, como já mencionado anteriormente, se diz neutra, mas tem cor, raça, gênero, sexualidade e classe social e defende tudo que mantenha seu status de dominação, porém, por se fazer hegemônica, é tida como natural, universal e o padrão. Por isso ela só me ensinou sobre como me encaixar e não sobre liberdade. A liberdade pode revolucionar, e ela me revolucionou. O poema de Ryane Leão, que abre este capítulo, me atravessa desde a graduação, pois como ela recita, “todas as revoluções que desejo começam em mim” (Leão, 2017).

⁹ Aprofundarei o conceito nos próximos parágrafos.

¹⁰ Aprofundarei o conceito na próxima seção deste capítulo.

O meu desejo já adulta era, a partir da educação, fortalecer minha identidade negra. Hoje, somado a isso, desejo proporcionar uma educação antirracista para as crianças desde a primeira infância, por isso essa pesquisa se apresenta como revolução. Ela nasceu a partir do meu corpo-território-escreviente (Queiroz, 2024), que um dia foi criança e não teve acesso ao letramento racial antes do racismo chegar, e hoje, com a lápis de cor e tinta nas mãos, pode refletir e propor uma educação com as crianças para além da que teve. Por mais que a gente tenha aprendido nos livros de História que revoluções são grandes acontecimentos mundiais, descobri com uma mais velha muito sabida que as revoluções estão presentes no dia a dia das pessoas que têm revolução dentro de si. Logo, uma educação para liberdade, no cotidiano, de grão em grão, pode sim revolucionar pessoas que formam a sociedade, e essas podem revolucioná-la. Esta também é uma concepção Freiriana.

É preciso então, evidenciar que na infância fortalecemos nossa identidade, e como Nilma Lino Gomes (2002) nos apresenta, identidade não é algo inato, sendo assim, não é apenas cultural, mas sociopolítico e histórico, além de ser um processo contínuo, jamais inacabado (Munanga, 2006). Desta forma, a identidade negra que tanto procurei não nasceu pronta, ela foi construída a partir das referências às quais tive acesso. Foi preciso que eu me tornasse negra, pois no Brasil não se nasce negro. Como nos ensina Neusa Santos Souza (2021), nos tornamos negros, e isso acontece a partir das experiências que temos no nosso cotidiano, relações e aprendizagens. Desse modo:

[...] a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (Munanga, 2012, p. 12).

Sendo assim, é preciso problematizar que uma educação libertadora para as pessoas negras, sejam elas adultas ou crianças, precisa partir da raça, pois “A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes” (Gomes, 2017, p. 67). São intervenções intencionais e direcionadas da população negra em suas experiências de existência que formam sua identidade negra. Essas são formas de conhecer o mundo e sua produção em uma sociedade racializada. Claro que neste debate racial não podemos perder de vista a racialização das pessoas brancas, pois seu grupo

social e racial criou esta separação e a mantém até hoje em seu benefício próprio para que continuem sendo vistos como universais.

Entretanto, segundo Gomes (2020, p. 49), “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa dado da natureza [...]”, mesmo que por muito tempo tenha se acreditado nisso e isso tenha sido utilizado como forma de dominação sobre nós, os ditos marginalizados. Sendo assim, o racismo é o desdobramento dessa categorização, são atitudes de cunho racial ofensivas contra pessoas não brancas. O racismo é uma ação resultante da aversão, do ódio em relação às pessoas com pertencimento racial (Gomes, 2002).

A constatação da inexistência das raças [...] que a ciência vem nos revelando nos últimos tempos, não tem impacto sobre as diversas manifestações de racismo e discriminação em nossa sociedade e em ascensão no mundo, o que reafirma o caráter político do conceito de raça e a sua atualidade, a despeito de sua insustentabilidade do ponto de vista biológico (Carneiro, 2003, p. 1).

Estes fenômenos sociais são alimentados e fortalecidos pelo sistema que a autora Aparecida Bento (2002) denomina como Branquitude, que transmite seu pacto de geração a geração e pouco altera a hierarquia nas suas formas de dominação nas relações sociais e estruturais; as tais classes dominantes que se denominam raças superiores. Eles sabem o poder de manter as classes dominadas condicionadas a esse sistema, pois isso mantém sua universalização. Assim, através da Branquitude “as instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna hegemônico e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil das pessoas que delas vão participar” (Bento, 2022, p. 18). Uma dessas ferramentas é a educação dominadora, e nela não há nenhum interesse pelo fortalecimento de uma educação libertadora para pessoas negras.

Ou seja, a liberdade nunca foi fácil de se alcançar. Ângela Davis (2018) nos diz que “a liberdade é uma luta constante”, e nós, pessoas negras, sabemos bem disso. Para um povo que teve a vida roubada e condicionada à servidão, a liberdade custa caro e só através da luta e resistência se pode acessá-la. Lutamos por liberdade em diversos aspectos, liberdade de existir, de ser e de poder, luto para nós é verbo e ainda estamos longe de alcançar a liberdade de forma integral. Se pensarmos a partir do contexto educacional brasileiro, o direito de estudar, o acesso à educação nos foi negado até os anos de 1960, pois até então existiam leis que negavam nosso acesso ao sistema de ensino.

De onde eu venho, bem como para a maioria das jovens e dos jovens negros brasileiros, nossos familiares e mais velhos não tiveram acesso à educação formal básica e superior. Nós, a partir da quarta e quinta geração pós-escravidão, frutos do processo de luta e resistência do movimento negro educador e do feminismo negro, avançamos na garantia de acesso a direitos básicos, representatividade, políticas públicas educacionais e de assistência desde a primeira infância. Estamos ocupando e disputando hoje esse espaço político e de narrativas que é a educação, e assim como a educação libertadora chegou tarde para mim, o direito à educação é recente também para os meus.

A autora Gomes (2017, p. 25) diz que “ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que ao mesmo tempo é indagador e indagado pelos coletivos e grupos sociais diversos”. Quando a população negra brasileira acessa o direito à educação, ela inicia o processo de luta por condições de permanência neste espaço, por qualidade de ensino, representatividade de sua história e cultura, por uma educação que conte quem realmente somos e evidencie os saberes construídos por nós ao longo da história brasileira. A educação a partir daí nunca mais seria a mesma.

O movimento Negro, que Nilma Lino Gomes chama de educador, tem papel essencial na articulação, garantia e efetivação em leis dessas reivindicações. Ela nos diz que ele “é um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história política, social, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017, p. 24). As legislações, organizações políticas, educacionais e políticas públicas afirmativas de reparação histórica que temos atualmente para a população negra surgem desse Movimento que tenciona, grita, se organiza e evidencia nossa história silenciada e direitos negados. O Movimento Negro evidenciou a fragilidade brasileira que se estende ao contexto educacional sobre a raça negra e as facetas do racismo que nosso país alimenta.

Se hoje escrevo, estudo e leciono, é porque os que vieram antes abriram caminhos, e eu pude então acessar uma história diferente sobre o que é ser negra e escrever uma história diferente do que esperam de uma mulher negra. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta sobre o perigo de uma história única, uma história que nos faz acreditar em uma única versão contada sobre algo ou alguém. Entendo Chimamanda quando fala sobre o poder que a história única tem sobre nós. Assim como ela, cresci à sombra de várias. Me identifico quando a autora diz que “o quanto somos impressionáveis e vulneráveis diante de uma história na infância (Adichie, 2019, p. 13)”. Por muito tempo acreditei nessas histórias, e deixar de acreditar e romper com essa lógica de submissão é um ato de transgressão.

Nós, mulheres negras, desde pequenas não somos educadas a desobedecer e transgredir, logo, romper com esses ensinamentos que nos aprisionam e limitam exige coragem e muito autoamor. Como eu poderia fazer isso se o que aprendi sobre amor era dominador e o que aprendi sobre educação libertadora limitava minha liberdade? Foi preciso me encontrar com as mulheres-negras-professoras, que assim como eu entendiam a relação de não lugar na educação. Através de bell hooks (2017) conheci a possibilidade de uma educação transgressora enquanto prática de liberdade. Ela, que foi aluna de Paulo Freire, muito aprendeu com suas teorias sobre educação libertadora, assim como eu, a partir de suas experiências como mulher negra na educação, porém, em um cenário social estadunidense, percebeu que há limitações em sua obra quando pensamos na educação para além da opressão de classes sociais e suas proposições feitas pelas lentes de um homem branco. Percebemos a partir de nossas vivências que para pensar educação é preciso visibilizar, legitimar nossas existências e concepções de mundo para pensar educação e liberdade, visto que a garantia dos dois espaços para nós precede ação e movimento, luta constante.

As transgressões para bell hooks são movimentos que vão contra as fronteiras do aceitável e ir além delas, atravessar. E que fronteiras seriam essas? Fronteiras raciais, de gênero, sexuais e de classe, a fim de alcançar o dom da liberdade enquanto prática. O que uma menina negra pode ser? O que uma mulher negra pode ser? Quais fronteiras elas precisam transgredir? Seus escritos são direcionados a professores e professoras que assim como ela e eu entendem o compromisso de uma educação crítica e comprometida com a liberdade em sua integralidade, que abraçam o educar enquanto um ato extremamente político e transgressor, em que qualquer um pode aprender, por isso ela defende a educação enquanto prática de liberdade (hooks, 2017).

Paulo Freire (2019, p. 127) nos ensina que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Para as mulheres negras que sustentam a base da educação, a concepção de amor, coragem e análise da realidade deve partir das diferenças, sendo assim, diante do cenário educacional de referências majoritariamente patriarcal e branco, é preciso criar e recriar estratégias para pensar e propor uma educação que una a teorização de quem somos com a prática de liberdade, e assim a educação se faça acontecer sem farsas. Neste sentido, para bell hooks (2017, p. 86-87) a teoria se apresenta como lugar de cura, pois:

Quando a nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de liberdade coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, que a experiência mais evidência, é o elo entre as duas, um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.

A minha autorrecuperação é justamente o que apresento nessa escrita como lugar de cura para todo espelho quebrado que um dia me definiu. A minha teorização foi construída ao longo dos anos a partir do acesso à educação enquanto prática de liberdade. A análise social que eu fazia quando era pequena e não sabia nomear, era justamente essa teorização que hoje sei conceituar e sustenta esse elo indissociável entre a teoria e prática por onde passo, e que busco evidenciar para as crianças desde a primeira infância. Ou seja, “a teoria ela não é não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função, quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2017, p. 86).

Essa educação como prática de liberdade, que pode revolucionar, libertar e curar me ensinou que é possível ter outra relação tanto com a educação quanto com o amor. Esses dois campos que pareciam dicotômicos a partir das teorias dominantes, se unem hoje a partir da transgressão que precede a revolução que começou em mim e se estende às crianças negras com quem tanto aprendo. Aprendi com bell hooks em seu livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2020), que o amor é uma construção cotidiana que só se assume no sentido da ação. Que o amor é coletivo, político e base ética da vida. Que o amor é possível para pessoas negras e que mulheres negras podem se amar, amarem e serem amadas sem precisar se sujeitar e usá-lo como moeda de troca, como um dia eu fiz. Que o amor exige coragem, e ele pode estar a serviço da justiça e liberdade da população negra. Acrescento ainda que as crianças negras podem ser amadas pelo que são!

A autora nos convida a pensar o amor não como um substantivo, e sim como um verbo – uma ação que, para existir, precisa de outros ingredientes. “Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes – carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2020, p. 47). Amar é, portanto, um ato genuinamente político e revolucionário, por isso, “o pensamento feminista ensina a todos nós como amar a justiça e a liberdade, de maneira a nutrir e afirmar a vida” (hooks, 2020, p. 61).

Sendo assim, a educação pode ser uma prática de amor, que liberta, cura e revoluciona, principalmente para pessoas negras. Com os instrumentos certos, a partir do ato de transgredir é possível pensar, refletir, construir e conceituar uma educação consciente, crítica e emancipatória desde a primeira infância. É necessário então nos questionarmos: como é possível praticar essa educação transgressora? Quais os saberes necessários precisamos adquirir para que ela não reforce os sistemas de dominação? Em quais bases metodológicas ela pode ser estruturada e praticada? Como ela pode ser ensinada e aprendida? Por quais caminhos podemos seguir?

3.2 A importância do letramento racial para uma educação enquanto prática de liberdade

Só almejamos a liberdade quando temos consciência do que nos aprisiona. Tomar consciência de um estado de dominação ou privação da liberdade é bem complexo, ainda mais em um contexto social neoliberal que nos ensina que todos somos livres para fazer escolhas e alcançar sucesso, com uma receita pronta e meritocrática como a que segui um dia e que a população negra em massa é incentivada a seguir desde a primeira infância. Essa receita não nos ensina nada sobre liberdade e muito menos sobre transgressão, pelo contrário, nos domina ainda mais, como foi apresentado anteriormente. Para almejar a liberdade, existe um longo caminho a ser percorrido em busca da conscientização do que nos aprisiona, e em termos de educação, o letramento racial se apresenta como um caminho de (re)existência que pode nos libertar. Então, o que seria esse letramento racial?

Quando pensamos em educação e o acesso a ela nos primeiros anos de vida, somos levados a reduzi-la a alfabetização e socialização das crianças. Tem-se ainda no imaginário do senso comum que escola serve somente para aprender a ler e escrever, e essa concepção é ainda mais forte para as famílias negras que, como a minha, sabem o valor de aprender as ferramentas de leitura e escrita, uma vez que falta delas foi utilizada durante muito tempo para restringir nosso acesso ao conhecimento formal e até mesmo extinguir a possibilidade de sistematizar nossos conhecimentos, saberes e práticas para além da oralidade.

Na ancestralidade da minha família materna (que não é diferente da paterna), que conheço somente da quinta geração para cá (bisavó, avó, filhos, netos e bisnetos), sei que apenas a partir da terceira geração houve a possibilidade de acesso à alfabetização completa. Meu avô Teobaldo cursou apenas o ensino fundamental anos iniciais, e minha avó Elizete não foi alfabetizada. Seus filhos fizeram ensino médio completo, minha mãe até fez magistério, mas não seguiu na área de atuação da profissão. Dentre os netos, a maioria concluiu o ensino médio e apenas três netas acessaram o ensino superior e o concluíram. Ou seja, diante de um cenário educacional sistematizado desde 1600 no Brasil, não faz nem cem anos que minha família negra teve acesso à educação formal, e não somos exceção nesse contexto.

Paulo Freire (1982) também se debruçou sobre os estudos da alfabetização de jovens e adultos, justamente por existir no Brasil a lacuna histórica de negação de acesso à educação nos primeiros anos de vida dos brasileiros da classe dominada que, em sua maioria, estavam situados em contexto rurais, domésticos e trabalhistas. O autor percebeu, a partir de suas vivências pessoais de criança, que para que essas pessoas decodificassem o mundo da leitura e escrita, era preciso ensiná-los a partir das suas realidades, valorizando as experiências

cotidianas e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que a palavra escrita e lida tivesse sentido. Ele nos ensina que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, estamos inseridos em um mundo com códigos sociais, raciais, morais e éticos que devemos compreender, interpretar e nos situar para que possamos contextualmente aprender a ler e escrever, logo, somente alfabetizar não dá conta dos processos de formação integral dos sujeitos. É preciso então que façamos o exercício de algumas provocações: como aprendemos a ler o mundo? Sobre qual estrutura de mundo estamos inseridos? Qual leitura fazemos dele? Essa leitura reforça sistemas de dominação ou a busca da liberdade? Qual leitura de mundo precisamos fazer para encontrar a conscientização?

Podemos sistematizar essa leitura a partir dos letramentos, que são várias possibilidades de instrumentalização para ler o mundo. Os letramentos podem ser melhor compreendidos para além das habilidades de ler e escrever. Segundo Souza (2011, p. 35), são como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder”. A depender do contexto sociocultural, os valores e práticas dos letramentos são diferentes, pois eles são múltiplos e podem ou não ser críticos.

Logo, qual a diferença entre alfabetização e letramentos? Rojo (2009) busca fazer uma distinção dos termos, esclarecendo que o alfabetismo tem como propósito a aquisição individualizada e escolar das habilidades valorizadas da leitura e da escrita, enquanto o letramento busca valorizar os usos e as práticas sociais que podem ou não envolver a leitura e a escrita. Ou seja, uma pessoa pode não saber ler e escrever convencionalmente, mas pode possuir leitura de mundo a partir de suas práticas de vida, símbolos, elementos culturais, como meus avós possuem, porém isso não é valorizado socialmente pelo mundo ocidental.

O campo dos letramentos, apesar de ser avançado no mundo, ainda está iniciando no Brasil. Temos uma cultura marcada pela alfabetização sem reflexão crítica, fruto ainda da educação tradicional e dominante. Para contribuir com esse campo de estudos, a obra de Street (1984), *Literacy in Theory and Practice*, propõe dois enfoques para o letramento: o autônomo e o ideológico, sendo o primeiro voltado para o indivíduo, onde há o estímulo da forma não crítica do uso da escrita e da leitura.

O enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento [...] no qual essas habilidades resultariam “no pensamento racional

individual, no desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica” (Rojo, 2009, p. 99).

Como apresentei na primeira sessão, o letramento a que tive acesso na infância se deu a partir do enfoque autônomo, que fragilizava minha identidade negra e fortalecia a educação dominante. Eu aprendi uma história única sobre a educação que aprisiona, individualiza, universaliza e domina, além de racionalizar minha relação com a educação a partir do viés meritocrático. Em contrapartida, o encontro com o enfoque ideológico, que valoriza as práticas de letramentos que emergem nos contextos variados da cultura e das relações de poder, me trouxe outra direção, pois ele:

Ao contrário do modelo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” [...] Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (Rojo, 2009, p. 99).

Assim, aprendi a fazer uma leitura racial da sociedade quando aprendi a legitimar outros contextos culturais em que o repertório negro tem suas potencialidades valorizadas e fortalecidas. É preciso compreender então que os letramentos são sempre um ato social e político, por tal, um espaço de disputa, onde é preciso considerar os contextos nos quais são usados e apreendidos, e como estes não são impensados e não variam aleatoriamente, há sempre intencionalidade em suas práticas. Deste modo, os letramentos dominantes aos quais somos submetidos ao longo da vida refletem a racialização inerente à nossa sociedade (Pereira, 2022), e fazer essa leitura só é possível quando reconhecemos e questionamos as estruturas sociais, culturais e de poder nas quais estamos inseridos e são fortalecidas como verdade absoluta, logo, defendo que este movimento deve começar na infância.

Esse viés de letramento dominante está posto desde a colonização e se renova até os dias atuais com a colonialidade. Com o acesso aos estudos decoloniais, pude romper com essa leitura de mundo e me aproximar do enfoque ideológico, através do qual comecei a questionar as estruturas culturais e sociais de poder que me cercavam e percebi o quanto nosso mundo é estruturado por códigos raciais criados para manutenção da existência da branquitude. Iniciados na América Latina pelos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos de 1990, os estudos decoloniais me apresentaram como compreender a formação do mundo, das relações e hierarquias de raça, gênero, sexualidade e território por lentes decoloniais, o que significa dizer que, é a partir do suleamento dos nossos

letramentos, onde “nosso norte, é o sul” (Campos, 1991) que nossas histórias, conhecimentos, ciências, saberes, modos de ser, fazer são evidenciadas, valorizadas e referenciadas. Aprendemos desde crianças a fazer leituras hierárquicas de poder a partir da noção geográfica Norte/Sul, em que compreendemos por lentes coloniais que o norte é desenvolvido, moderno e referência mundial do que é bom e deve ser reproduzido, e o sul é o contrário disso, somos considerados os subdesenvolvidos, atrasados e inferiores.

É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento (Campos, 1999, p. 42).

Quando suleamos nossa educação, nos libertamos da ideia norteadora, ocidental e eurocêntrica que limita nossas narrativas, inferioriza nossas existências e não nos desperta para a necessidade de liberdade, mas sim de reprodução e fortalecimento do poder dominante. O encontro ainda na graduação com a pintura de Joaquim Torres Garcia (1943), intitulada “América Invertida”, impulsionou o Giro Decolonial (Ballestrin, 2013) na minha formação, leituras e interpretação de mundo.

Porém, é importante nos atentarmos que essa divisão norte/sul é marcada também pela divisão da raça branco e o outro, logo, para sulear é preciso racializar. Qual a cor do Sul e do Norte? Como é possível fazer essa leitura de mundo racializada, se somos letrados por uma educação dominante que reforça sistemas de racialização e tem o norte branco como centro global? Encontrei a possibilidade a partir do suleamento racializado de minhas leituras, mas pouco sabia como fazê-las, deste modo, vi a necessidade de ir em busca do letramento racial que não tive acesso na infância e assim aprofundar meus conhecimentos sobre mim e sobre os meus, buscando fortalecer uma educação enquanto prática de liberdade que tem como princípio a leitura de mundo racializada.

O Letramento Racial se apresenta então como:

[...] uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos e [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros (Ferreira, 2014, p. 250).

Sendo assim, é a partir do letramento racial que percebemos a estruturação racial desigual a qual estamos sujeitos socialmente e que historicamente foi naturalizada como regra. Daí a importância de letrar-se racialmente, pois como a ideia de que existem raças superiores e inferiores foi criada e fortalecida ao longo dos anos, hoje aceitamos como normal o lugar da

supremacia branca em detrimento dos outros grupos étnico-raciais. “Esse conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco (Almeida, 2017).

Para sulear nossas leituras e socializá-las é preciso, então, entender como a formação do letramento racial se deu e onde aprendemos os códigos sociais e raciais que reproduzimos socialmente. O filósofo Munanga (2005), em seu livro *Como superar o racismo na escola*, nos alerta que “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (p.15)”. É preciso voltar um pouco à história, na criação da modernidade, que nos traz a um novo marco civilizatório e de “desenvolvimento” mundial. Com a modernidade surge a colonialidade, que classifica e reclassifica a leitura das pessoas no mundo a partir de padrões étnico-raciais. Segundo Quijano (2000, p. 342):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

É neste momento que o letramento racial se inicia mundialmente, ensinando-nos a fazer leituras de mundo a partir da superiorização de uma raça em detrimento de outras. E assim nossos corpos não brancos passaram a ser lidos como inferiores, desprovidos de cultura, beleza, inteligência, perigosos e não dignos de amor, enquanto a branquitude se fortaleceu como sinônimo universal de todas essas características humanas. A racialização, baseada em estudos científicos e determinismos biológicos racistas, categorizou os corpos entre negros, indígenas e o homem branco europeu, se tornando “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123).

É difícil lermos com a profundidade necessária as questões raciais da nossa sociedade brasileira devido à ideia de democracia racial amplamente difundida, segundo a qual ainda se acredita que não há racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil, que há as mesmas oportunidades e privilégios aos grupos étnico-raciais que o compõem, como se vivêssemos em um “paraíso racial”. Clóvis Moura (1988, p. 30) nos diz que “[...] o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas”. A falsa ideia de igualdade entre brancos e não brancos nos leva a pensar que somos todos iguais e que nossas diferenças nos unem, criando

uma leitura de mundo desconexa da nossa realidade, que é estruturada pela racialização e subordinação dos corpos não brancos, e essa leitura se inicia na infância.

Não é um processo fácil tornar-se consciente racialmente diante das feridas e revoluções que podem surgir diante do despertar para a liberdade. Munanga (2005, p. 17) nos diz que há um “longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação”, ou seja, nos libertarmos dessa condição é um processo árduo, doloroso e de muito conhecimento e conexões com nossas origens e quem somos.

Os estudos da antropóloga afro-americana Frances Twine (2004) nos ajudam a compreender um caminho possível para a conscientização racial a partir do letramento. Ao cunhar o conceito “Racial Literacy”, ela nos ensina que o letramento racial é um conjunto de práticas (ações), ou seja, não basta perceber as estruturas raciais, é preciso agir em relação a elas. Essas ações podem ser melhor caracterizadas como uma “prática de leitura”, uma maneira de perceber e responder ao contexto racial e às estruturas raciais que os indivíduos encontram. Incluem o seguinte:

- 1) O reconhecimento do valor simbólico e material da Branquitude; 2) A definição de racismo como um problema social atual e não como um legado histórico; 3) O entendimento de que identidades raciais são aprendidas e são resultados de práticas sociais; 4) Possuir uma gramática racial e um vocabulário que facilitem a discussão sobre raça, racismo e antirracismo; 5) A capacidade de traduzir (interpretar) códigos raciais e práticas racializadas; 6) Analisar as maneiras pelas quais o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine; Steinbugler, 2006, p.344 *apud* Schucman, 2012, p.104 e 105, tradução da autora)

Há um longo caminho a percorrer em busca do letramento racial que tenha um enfoque ideológico em sua leitura de mundo, e nesse movimento de autoatualização, não podemos esquecer de levar as crianças conosco. Não basta apenas termos consciência racial condicionada a fatores fenotípicos e baseada em discursos rasos de que “somos diferentes e é a diferença que nos torna únicos”, pois em uma sociedade racializada, o “ser único” é condicionado a lugares pré-estabelecidos da subordinação de grupos étnico-raciais em detrimento de outros, e quem dita esse jogo é a branquitude. Logo, não é possível pensar em letrar-se racialmente sem racializá-los, pois toda essa leitura de mundo dominadora foi criada por eles para sua própria manutenção.

A partir do letramento racial, na perspectiva negra e crítica, pude iniciar esse movimento revolucionário em busca de uma educação para a liberdade para mim e para as crianças que

ensino/aprendo, que desde pequenas, assim como eu um dia, percebem os códigos raciais estruturados em nossa sociedade. Segundo Almeida (2017), “[...] o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas”, portanto, tomar consciência das estruturas de mundo e letrar-me racialmente foi o primeiro passo para a desconstrução e forjamentos do meu corpo-território de mulher negra e professora das infâncias. Porém, essa conscientização exigiu de mim uma ação crítica para que pudesse transgredir a educação, logo, foi preciso ir além dos muros dominadores através do letramento racial crítico.

3.3 Para transgredir a educação é preciso letramento racial crítico

Para transgredir não se tem uma receita pronta, dependerá muito do obstáculo que se apresenta diante de cada indivíduo e do grau de consciência crítica que este tem, para que assim ele possa ou não romper e atravessar, como nos ensina bell hooks (2017). Durante a minha formação em pedagogia, sempre fui uma estudante inquieta e questionadora, e isso só se intensificou ao letrar-me racialmente e perceber as diversas lacunas que nossa educação apresenta quanto à sua racialização, ainda mais no que tange à educação para as crianças na infância. Todas as experiências de estágio que tive me chamavam atenção para a ausência do debate étnico-racial e de práticas pedagógicas antirracistas para a primeira infância. Apesar de termos um longo histórico de lutas e enfrentamentos que culminaram em legislações educacionais que tornam obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a partir inicialmente das leis 10.639/03 e 11.645/08, após mais de vinte anos da promulgação da primeira delas ainda temos um longo caminho pela frente, com suas flores e seus espinhos nos chãos das escolas brasileiras.

A educação das relações étnico-raciais visa ampliar o repertório de conhecimento das pessoas para além do que a cultura da branquitude (reconhecida como grupo étnico-racial dominador) impõe para a sociedade, pois existe uma vasta e profunda história sobre outros grupos étnico-raciais subalternizados que foram silenciados historicamente. Porém, há um entrave constante quando pensamos na prática dessa educação, que é a linha tênue entre a estereotipação e a sua prática turística. Quando se trabalha na escola questões raciais, há reprodução de estereótipos racistas sobre os grupos trabalhados, e é comum que esse trabalho ocorra somente no mês de novembro (mês da consciência negra). Ambos os caminhos educativos são fortalecidos e alimentados pela ausência do letramento racial crítico das professoras e professores, que só executam essas pautas por haver grande pressão social e não

percebem a importância da postura ética, política e social de se trabalhar esses ensinamentos na escola.

Um estudo de Gomes (2012) revelou que há desinteresse em práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais e que a existência do mito da democracia racial ainda é muito grande no meio dos professores. Falta conhecimento por parte dos docentes sobre história da África e sua cultura, reforçando estereótipos, e assim o uso da referida lei se dá em projetos e práticas isoladas somente durante o mês de novembro, por causa do Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Sendo assim, a autora conclui em sua pesquisa de campo que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. “Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (Gomes; Jesus, 2013, p. 3).

Na contramão desse cenário, a criticidade se apresenta como grande aliada no processo formativo com letramento racial das professoras e professores, pois quando pensamos em educação das relações étnico-raciais, é preciso ser crítico e ético sobre a história daqueles e daquelas que foram silenciados pela história dominante. Como nos ensina Gomes (2013, p. 83):

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Para que haja esse movimento de mudança de posturas e práticas, a conscientização e a criticidade racializadas são fundamentais ao ato de ensinar a educação das relações étnico-raciais. Paulo Freire nos ensina que “Ensinar exige criticidade”, e a criticidade se dá através da superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, que nos aproxima da ação rigorosa na prática pedagógica (Freire, 1996). Quando assumi uma postura crítica sobre esses estudos étnico-raciais, me conscientizei que era necessário aprofundar, indagar e desvelá-los para que eu rompesse com conhecimentos estereotipados que reforçam o sistema de dominação e pudesse reconstruir minhas ações pedagógicas a partir de então.

Deste modo, o letramento racial crítico se faz necessário para aprofundarmos as leituras racializadas do mundo, pois ele nos convoca a agir/transgredir diante da conscientização das estruturas raciais da nossa sociedade. Neste sentido, Paulo Freire (1979, p.15) nos chama atenção ao dizer que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como

objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Ou seja, para além de racializarmos a leitura de mundo, é preciso sermos críticos diante dela e sempre nos questionarmos se esta conscientização reforça os estereótipos e o mito da democracia racial e, diante disso, contribuir com a construção de uma nova realidade em nossas relações ou em nossa sala de aula em busca de superar os privilégios da branquitude.

Diante dessa necessidade de ação epistemológica, a professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira cunhou, no Brasil, o termo Letramento Racial Crítico, que para ela:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (Ferreira, 2015, p. 138, *apud* Ferreira; Gomes, 2019, p. 125).

Assim, segundo Ferreira e Gomes (2019):

[...] o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. [...] Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. (Ferreira; Gomes, 2019, p. 125)

Para fortalecer em mim o letramento racial crítico que reflete, investiga, propõe e transgredir no cotidiano da sala de aula que é permeada por relações raciais, foi preciso ter acesso a outras leituras de mundo que estão guardadas na cultura e história africana, indígena e afro-brasileira e que foram ocultadas no meu processo formativo desde a infância. Deste modo, os multiletramentos se apresentaram como uma possibilidade de ampliar o meu repertório de conhecimentos, vivências e experiências. e assim transgredir a educação com consciência crítica, ética e política étnico-racial juntamente com as crianças.

Para Roxane Rojo (2012), os multiletramentos possibilitam “[...] a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes ‘coleções culturais’ e seus valores” (p. 30). Foi através do acesso à arte indígena, afro-brasileira e africana, das filosofias desses grupos étnico-raciais, das suas musicalidades, peças de teatro, danças, suas religiões, intelectuais, modos de vida e saberes que comecei a conhecer a nossa

história pelo olhar dos nossos, para assim poder ensiná-las às crianças com criticidade e conscientização, pois os multiletramentos tratam-se de um processo baseado em uma prática situada, que valoriza não apenas a cultura embranquecida, como também a relação com outras culturas. Neste sentido, a autora ainda acrescenta, que:

Tudo isso se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção destes designs e enunciados. Tudo isso visando, como última instância, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (Rojo, 2012, p. 30).

Isto posto, a minha busca por exercer uma prática transformadora que transgrida a educação dominadora exigiu de mim letramento racial crítico e acesso aos multiletramentos de culturas consideradas outras. Neste sentido, em busca de fortalecer, na contramão do sistema racista, um caminho (re)existente para a educação das relações étnico-raciais desde a infância, os estudos de Petronilha Silva (2005, p. 157) me apresentaram reivindicações necessárias para o ensino e aprendizagem crítico das relações raciais que:

valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;

busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;

discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;

encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente; identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outro grupos;

permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;

situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Essas reivindicações só são possíveis de praticar através da leitura racial crítica das nossas ações pedagógicas, pois não é possível transgredir a educação com ingenuidade. A ação crítica precede proposições, questionamentos e reflexões, diante disso, ao letrar-me racialmente foi possível romper com a educação que tive acesso desde pequena e recriar novos instrumentos educativos, em busca de ensinar a educação das relações étnico-raciais para que as crianças

conheçam o quanto antes a esse repertório e não precisem, assim como eu, esperar a chegada da adulez para se conscientizarem racialmente e criticamente. Quais caminhos (re)existentes de revolução a educação transgressora fundamentada no letramento racial crítico eu pude recriar?

Figura 4 – Bell Hooks



Fonte: Maria Rosa (2020)

4 GIRO PEDAGÓGICO: INVENTIVIDADE DA PROFESSORA NEGRA

4.1 Pedagogia é a ciência da educação!

O caminho de formação educacional construído com as crianças na educação básica brasileira se dá a partir do campo de estudos e práticas da Pedagogia. Esta é uma das vias da educação que fundamenta a maior parte da nossa educação escolar, pois desde a creche ao ensino fundamental anos iniciais, toda criança será formada centralmente por uma pedagoga. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que é a principal legislação que rege o sistema educacional brasileiro, nos orienta sobre a atuação desta profissional em diversas esferas da educação. O Artigo 64 da LDB estabelece que a formação para o exercício das funções de administração, planejamento o, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, conforme as normas estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Existem várias outras diretrizes e normativas em complemento a esta que nos apresentam e especificam a atuação do pedagogo dentro do contexto da educação básica.

Entretanto, apesar desta área ser reconhecida como um campo científico e de produção de conhecimento e práticas da educação, a Pedagogia ainda é pouco valorizada socialmente devido a diversos fatores, dentre eles eu destaco: a falta de reconhecimento à educação no país; por esta ser uma área de atuação associada a mulheres; e por suas práticas serem reduzidas a concepções ocidentais de cuidado e amor às crianças. Um bom exemplo disto é que o Projeto de Lei nº 4.746, de 1998, que propõe a regulamentação da profissão de pedagogo, definindo suas atribuições e campos de atuação ainda não tenha sido sancionado. Sendo assim, é preciso refletir que, se a Pedagogia une dois grupos sociais marginalizados historicamente, as mulheres e as crianças, precisamos evidenciar que são as mulheres negras e as crianças negras que compõem o maior público desse campo em questão e em vista do racismo que rege nossa sociedade, é entendível todo esse apagamento.

Este apagamento se dá pela interseccionalidade de opressões que, segundo Crenshaw, (2002, p. 177), “é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. Essas opressões atravessam o corpo-território tanto das mulheres negras quanto das crianças negras, e as vias comuns desses atravessamentos são o racismo, o patriarcado e o adultocentrismo. Eles ditam os códigos sociais que favorecem a branquitude (Bento, 2002), a masculinidade e a adultez, e

desta forma, não pensam as pessoas negras, as mulheres negras e as crianças negras na educação e em suas práticas. Neste sentido, Souza *et al.* (2022, p.12) nos dizem que:

Esta invisibilização também é um posicionamento, pois uma vez que ao excluir as conquistas dessas mulheres, os saberes por elas desenvolvidos e suas histórias, a sociedade entende que as mulheres negras não produzem ciência, não estão e nem devem estar nos espaços formativos, e uma série de outros “nãos” comumente direcionados àqueles que não fazem parte do padrão eurocêntrico. Por isso a importância de se evidenciar as pautas discutidas por estas estudiosas, que possuem não só propriedade acadêmica, mas também a vivência, para falar sobre estas discriminações interseccionais.

Como apresentado na introdução, as mulheres negras são a maioria das professoras que atuam na educação básica e as crianças negras estão em maior número nas escolas públicas, porém não são as mulheres negras que são reconhecidas por sua intelectualidade e produção de conhecimento neste campo e muito menos as práticas e reflexões pedagógicas reconhecidas mundialmente foram pensadas atender as crianças negras e suas infâncias. Deste modo, constatamos que os autores e autoras que se debruçam sobre os estudos pedagógicos e são reverenciados ou citados são massivamente brancos e homens, e boa parte dessa produção de conhecimento foi escrita sem refletir sobre raça, gênero e as infâncias negras, indígenas, ciganas. Basta acompanharmos os referenciais teóricos dos cursos de Pedagogia e, como exemplo, temos: Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, Anísio Teixeira, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, entre outros.

Lembro-me que quando iniciei no curso de Pedagogia em 2017, entrei com esses pensamentos patriarcais, adultocêntricos e embranquecidos. Pensava que aprenderia sobre como ser uma professora que ama a educação e as crianças acima de tudo, e que seria feliz por isso apesar de toda desvalorização e precariedades que o sistema de ensino da educação brasileira nos impõe cotidianamente na escola pública, pois entendia que educar seria uma missão nobre, e assim não refletia sobre raça e nem gênero e classe nesta relação com a Pedagogia. Iniciei os estudos acreditando que aprenderia sobre fórmulas padronizadas de como ensinar e que seria fácil esse processo de ensino-aprendizagem com as crianças. O que eu não sabia e nem esperava é que ser pedagoga exigiria de mim muito mais que o curso da graduação me ofertaria e que quem me convocaria para um Giro Pedagógico seriam as crianças negras e suas múltiplas infâncias.

Sendo assim, diante desse imaginário social que um dia também foi reproduzido por mim, é preciso desconstruir essa concepção estereotipada da Pedagogia e reconhecer a sua grande importância enquanto Ciência da Educação, que contribui para a formação dos sujeitos sociais

a partir da sua produção de conhecimentos e práticas pedagógicas. Este reconhecimento e reflexão são necessários para que possamos desenvolver, através de instrumentos criticamente racializados, outros caminhos (re)existentes na educação das relações étnico-raciais a partir desse campo pedagógico. Neste sentido, refletiremos a partir de alguns autores e autores a conceituação da Pedagogia em geral.

Pimenta (2021, p. 2) nos diz que:

[...] A Pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação em sua dialeticidade. Ciência, porque investiga um objeto que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com intencionalidade própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano.

O autor Libâneo (2006, p. 118) acrescenta que:

[...] a Pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos.

Neste sentido é importante visar que:

À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano – humanizado e humanizador (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

A partir do exposto pelas autoras e autores que são algumas das referências no campo da Educação e da Pedagogia, é possível compreender a importância e influência da área em questão para os processos formativos dos sujeitos na sociedade. Quando as autoras(es) dizem que a Pedagogia parte da investigação e inquietação de problemas educativos, podemos pensar em várias nuances para a questão e, sendo assim, refletir várias formas de responder às perguntas que podem surgir no caminho educativo. Por isso a Pedagogia, sendo a ciência da educação, se atualiza de acordo com o movimento que a sociedade demanda, ou seja, não há uma única forma de fazer educação e nem Pedagogia, pois não há uma única maneira de existir neste mundo, e por mais que vivamos em uma sociedade regida pela colonialidade que tenta nos encaixotar e padronizar a todo tempo, há processos de resistências que tensionam mudanças e que nos trouxeram até aqui para disputar este espaço educacional.

Neste sentido, há várias vertentes pedagógicas para se pensar a prática educacional nas escolas brasileiras. Os autores Saviani (1997) e Libâneo (1990) se debruçaram sobre elas e nos apresentam que existem as tendências liberais e tendências progressistas, todas elas acompanharam o desenvolvimento da sociedade e as demandas que ela apresentava, e é sempre válido lembrar que toda mudança sempre foi fruto de muita luta dos marginalizados. Assim como na educação, a Pedagogia não escapa da disputa de poder e de narrativas das classes dominantes sobre as dominadas, e quando pensamos nas mulheres negras e suas crianças, que são a maioria deste campo, a resistência delas as trouxeram até aqui e apontou os silenciamentos de suas existências na educação. Neste sentido, Arroyo (2012, p. 28) nos diz que “Os coletivos e movimentos apontam que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação a desumanização/subordinação”.

Podemos entender os coletivos como os grupos marginalizados, e racializar estes coletivos é essencial para compreendermos as mudanças de concepções teóricas, práticas, éticas e políticas educacionais que ao longo dos anos o campo da Pedagogia vem desconstruindo/construindo em busca de formar sujeitos a partir de instrumentos equitativos da educação. Os estudos pós-críticos na educação deram origem a diversas pedagogias que questionam as abordagens tradicionais e críticas, enfatizando as multiplicidades, subjetividades e a complexidade dos cenários educacionais. Essas pedagogias surgem como respostas às limitações do pensamento crítico tradicional, buscando integrar perspectivas culturais, sociais e epistemológicas mais amplas (Silva, 1999 2000).

Neste sentido, é necessário assimilar que:

[...] a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 2013, p. 56).

As opressões que atravessam as mulheres negras e as crianças são sustentadas pelo racismo, sexismo e adultocentrismo, e não há humanidade para elas se o modelo pedagógico imposto não as enxerga sem as lentes da colonialidade. Se faz indispensável então, humanizar, evidenciar e valorizar as mulheres negras e as crianças negras nas teorias educacionais, para que deste modo haja avanços e aprofundamentos do campo da Pedagogia para além das teorias universais. Usar a interseccionalidade como lente teórica na Pedagogia permite propor soluções que considerem as experiências específicas de mulheres negras e crianças negras, evitando a generalização e focando em suas necessidades cotidianas.

Para que isto aconteça, é preciso ação e reflexão crítica por lentes letradas racialmente, a fim de compreender que:

[...] a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, que mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais investiga a realidade educacional, buscando explicitar objetivos, e dimensões organizativas do processo de transmissão-assimilação de saberes e modos de ação (Libâneo, 2011, p. 27).

Deste modo, a Pedagogia fundamenta-se na práxis, que podemos compreender segundo bell hooks (2013, p. 26) como o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”. Sem ação não há como se fazer pedagogia, muito menos sem a teoria, ela se sustenta. Em concordância disto, Moreira (2023, p. 137) nos diz que “o seu grande diferencial está justamente no de se constituir como ciência *da e para* a práxis educacional”. O grande questionamento é: sob quais teorias a Pedagogia se fundamenta? E o que suas ações modificam?

Provocada por esses questionamentos, juntamente ao encontro com a educação transgressora, racializada e ética, que me convocou à ação, surgiram outras inquietações que me levaram a questionar sobre quais bases epistemológicas e filosóficas dialogavam com a minha prática pedagógica em sala de aula e quais aportes teóricos e metodológicos eu utilizava para a discussão étnico-racial com as crianças. Em qual pedagogia eu me fundamentaria? Eu tinha um problema educativo que perpassava pelo questionamento de como desenvolver a educação das relações étnico-raciais com as crianças, porém o que eu conhecia sobre a ação limitava meus conhecimentos às práticas eurocêntricas de formação. Diante disso, os caminhos inventivos e arteiros começaram a surgir.

Consequentemente, precisei racializar a Pedagogia que se fundamenta na educação enquanto práxis universal, inviabilizando as mulheres negras, as crianças negras e nossos conhecimentos e tecnologias ancestrais. E quando digo racializar neste campo, estou apontando as ausências que este mantém para fortalecer o pacto da branquitude em detrimento do nosso apagamento histórico. Sendo assim, tensiono as teorias do currículo que é branco, estou tensionando suas concepções didáticas que são brancas e estou tensionando suas metodologias brancas e as teorias da educação que são brancas, que em nenhum momento nos viu como sujeitos de pesquisa ou sujeitos de nossa prática.

4.2 Giro Pedagógico: da Pedagogia Decolonial à autoria pedagógica

Diante das inquietações e reconhecendo a Pedagogia racializada como possibilidade de construção de caminho antirracista com as crianças na escola, precisei conhecer e me aproximar de outras pedagogias para fundamentar minhas ações que tinham intencionalidade para a educação das relações étnico-raciais nas infâncias. Para isto foi preciso entender com quais sujeitos eu construiria este caminho e para qual etapa da educação seria essa práxis. O encontro com as crianças negras e a educação infantil se deu no estágio obrigatório, ainda no quarto semestre do curso de Pedagogia, numa turma grupo quatro, com crianças de quatro a cinco anos. Este encontro me fez reencontrar também com a minha infância e a criança que fui, e assim, diante deste deslocamento do meu corpo-território adultecido, ao me encontrar com a criança que fui diante das crianças negras que são, foi necessário ir em busca de novos aprendizados, novas formas de ensinar, novas formas de ser uma professora de “menino pequeno”.

Arroyo (2012), em seu livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, nos convoca a pensar e refletir que “a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa (p.28)”. O meu reencontro foi com as crianças negras e a partir delas fui convocada a revitalização da minha teoria pedagógica, que chamo de “Giro Pedagógico”, o qual compreendo como uma virada de postura pedagógica e epistêmica, em que tenho as crianças negras e suas infâncias como centralidade, que constrói e desconstrói o caminho de aprendizagens com elas, visando assim o fortalecimento de suas identidades negras e acesso aos conhecimentos, saberes e produções da nossa comunidade negra a partir das lentes decoloniais e das filosofias afro-brasileiras e africanas. Um giro que permite que eu as ouça com integralidade e considere o que elas têm a dizer com suas vozes, seus corpos, gestos e sons. Um giro que tem como base a transgressão e o letramento racial crítico desde a primeira infância. Um Giro Pedagógico que me proporcionou inventar uma pedagogia que rege minhas ações pedagógicas. Um giro que me movimenta, inquieta e desloca cotidianamente, que me leva a reflexão e ação antirracista. Um giro que me levou a inventividade e autoria pedagógica.

O Giro Pedagógico se iniciou na atuação da educação infantil, etapa educacional que é direito das crianças e reconhecida em várias legislações brasileiras. A Constituição de 1988 nos diz que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, Art. 54, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata em seu texto sobre a especificidade da educação infantil enquanto a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Assim como também afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12), a especificando enquanto:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Somado a esse direito da educação infantil às crianças, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) é um dos principais avanços legislativos no Brasil voltados à garantia de direitos das crianças nos primeiros anos de vida, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos. Ele reconhece a primeira infância como uma fase crucial do desenvolvimento humano e estabelece diretrizes intersetoriais para promover políticas públicas que priorizem as necessidades das crianças e suas famílias, buscando integrar ações de diferentes áreas como saúde, educação, assistência social, cultura, justiça e segurança para oferecer um desenvolvimento integral às crianças.

Infelizmente estes ainda não são direitos garantidos a todas as crianças brasileiras, principalmente para as crianças negras. Dados do Censo Escolar 2023 (MEC, 2023) revelaram que 49,7% das crianças matriculadas em creches eram brancas, indicando uma sub-representação de crianças negras nessa etapa educacional, e em 2022, segundo pesquisa da Oscip Todos Pela Educação, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua/IBGE), aproximadamente 248.682 crianças negras de quatro a cinco anos não frequentavam a pré-escola, representando 14% do total de crianças fora dessa etapa educacional. Entretanto, para aquelas que vivenciam a primeira infância na Educação Infantil e têm esse direito garantido, é indispensável, como afirma Gomes (2012), discutir como as práticas educativas na primeira infância precisam valorizar a diversidade cultural e racial, combatendo práticas discriminatórias. A autora enfatiza a importância de construir uma base sólida para que crianças negras reconheçam e valorizem sua identidade desde os primeiros anos escolares.

Diante da convocação das infâncias racializadas, e a partir do Giro Pedagógico, encontrei na Pedagogia Decolonial o sustento teórico inicial que me mostrou outras formas de praticar uma educação transgressora com as crianças. A Pedagogia Decolonial é fruto dos estudos da

pesquisadora Catharine Walsh, participante do grupo de pesquisa Modernidade e Colonialidade, que se preocupou em analisar os processos educacionais a partir da decolonialidade, apresentada no capítulo anterior. Para Walsh (2006), a Pedagogia Decolonial é entendida enquanto uma práxis baseada em uma educação propositiva, que vai além da transmissão de saber, atuando como política social e cultural. Ela tem como orientação a luta anticolonial a partir das pessoas e das práticas políticas, como os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos. Movimentos que interseccionam cultura, educação política e epistemologia, rumo à descolonização (Prette, 2020).

Assim, a Pedagogia Decolonial se fez aliada nesse processo inventivo, pois se apresenta como um importante enfrentamento sistematizado educacional contra as facetas da colonialidade, suas opressões, desumanização e seus desdobramentos na estrutura social. Segundo Walsh (2013, p. 64):

[...] se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

A partir dela, pude refletir que se a escola é o lugar onde são sistematizadas as metodologias e práticas pedagógicas que visam socializar os conhecimentos historicamente acumulados (Saviani, 1983), a educação foi construída dentro dessa lógica fortalecida no colonialismo. Ela é usada como instrumento de manutenção desse sistema, porém a Pedagogia Decolonial vem de encontro a esse modelo e propõe outros caminhos para se fazer educação, e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade, assim como pensam Vera Candau, Luís Oliveira e Catharine Walsh (2018, p. 5):

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

A decolonialidade enquanto pedagogia implica,

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para

voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

Pensando a partir educação infantil, aprendi que a Pedagogia Decolonial tem muito a acrescentar às práticas pedagógicas antirracistas escolares, tendo em vista que toda a estrutura escolar é pautada em currículos eurocêntricos e fundamentada em autores europeus que em nada conhecem as múltiplas infâncias existentes no Brasil. Segundo nos mostra Silva (2010), o currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas de identidade, pois o currículo está ligado àquilo que somos: nossa identidade e subjetividade, e em relação à negritude, pouco se tem, há poucas referências afro-brasileiras e africanas no espaço escolar, o que também faz parte desse projeto colonial.

Em contrapartida, Gomes (2012) discute como o currículo escolar pode ser usado como uma ferramenta de reconhecimento e valorização das identidades culturais. Ela propõe uma perspectiva crítica que questiona os currículos eurocêntricos e defende a inclusão de narrativas e saberes de populações marginalizadas, especialmente negras e indígenas. Neste sentido, Oliveira (2022, p. 258) acrescenta que:

Ampliando estudos com essa temática, as socializações se tornarão frequentes e acessíveis. Exemplos de escolas com currículos afrocentrados ou que incorporam a educação antirracista em suas propostas nos ensinam que retomar a nossa história é construir novos futuros. A retórica principal aqui é a de que, no processo educativo, entendido como dinâmico e colaborativo, sempre haverá algo a aprender e vozes a ouvir na constante luta por justiça social.

A partir da Pedagogia Decolonial, compreendi que é possível fortalecer as identidades negras desde a infância, pois se ela visa, a partir de metodologias, o rompimento com esse sistema que alimenta o eurocentrismo, será possível a partir de novas estratégias afro-referenciadas propor práticas pedagógicas e currículos para uma representatividade negra, de forma orgulhosa e positiva para as crianças.

Neste sentido, para calçar meus pés nessa caminhada em busca de fortalecer minhas práticas pedagógicas decoloniais, foi necessário inicialmente compreender e romper com a lógica monológica da modernidade, a partir da transmodernidade, que segundo Maldonado-Torres (2008, p. 162) é:

[...] um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas

a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico.

Compreendi o fundamento da Pedagogia Decolonial, que segundo Walsh (2007) é a interculturalidade crítica, definida por ela como:

[...] uma construção de/e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (p. 8)

Para que haja uma construção eficaz da interculturalidade crítica na educação é necessário que se faça, como nos dizem Legramandi e Gomes (2019, p. 27), uma “transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista, implicando a concepção de outras premissas de saber, poder e ser que abram horizontes para um cenário de convivência entre as complementaridades das diferenças”.

A Pedagogia Decolonial não é meramente denunciativa e agregadora de culturas esvaziadas ou limitadas em apenas um dos seus aspectos, mas em sua plenitude de representações ela aborda com criticidade e reconhecimento as diversas minorias, para que assim se possa pensar uma escola que parte das múltiplas realidades e corpos-territórios. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo (Candau, 2011), ao contrário do monoculturalismo, que valoriza apenas o eurocêntrico e é vazia em significados para os subalternizados nessa lógica colonial.

Movida por esses ensinamentos decoloniais, comecei a perceber a importância desse embasamento científico, e ele permitiu que eu continuasse o Giro Pedagógico que deslocava toda minha formação e me aproximava das crianças negras, afinal, a pedagogia decolonial nos enxerga e nos potencializa nas teorias pedagógicas. Logo, em busca de colocar em prática essas aprendizagens que me reviraram e deslocaram, produzi com as crianças como produto final da graduação, na monografia defendida em 2021, um Ateliê de Vivências Étnico-raciais, que pelas lentes da Pedagogia Decolonial, trouxe contribuições para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. A partir de então, naquela pesquisa, ainda enquanto graduanda, me comprometi com a educação antirracista em minha formação e atuação profissional.

Esse compromisso com a educação antirracista e decolonial constitui a professora que sou hoje, mas que vem sendo construída e desconstruída continuamente pelos encontros com

as crianças nas rodas do Ateliê Imani¹¹ que hoje faz parte dos projetos pedagógicos da escola em que atuo no sertão da Bahia. O Giro Pedagógico me levou a ter autonomia de pensar, agir e criar as minhas ações pedagógicas, que se constituíram transgressoras e letradas racialmente e criticamente. A Pedagogia Decolonial calça minha caminhada no terreno fértil da educação. A partir dela pude compreender que é possível se fazer educação partindo das vozes silenciadas na construção histórica do mundo, e a voz que escolhi escutar e visibilizar aqui foi das crianças negras.

Compreendendo então, que a Pedagogia Decolonial tem por objetivo discutir sob as lentes decoloniais os processos educativos. Walsh (2006) elabora a ideia de uma Pedagogia Decolonial enquanto uma práxis baseada em uma educação propositiva, que vai além da transmissão de saber, atuando como política social e cultural. Neste sentido, a decolonialidade tem o papel central de nos permitir lutar e construir novos mundos a partir de nossas origens e de quem somos, para além do que já está posto, e assim resgatarmos nossa historicidade e humanidade que foram minuciosamente ocultadas a partir da colonialidade.

Com o espaço privilegiado da Pedagogia racializada, embasada nos ensinamentos da Pedagogia Decolonial a partir do Giro Pedagógico no exercício docente, pude fortalecer o caminho da minha prática para a educação das relações étnico-raciais, e assim construir autonomia, buscando me tornar autora do meu fazer pedagógico. Essa busca me tornou cada vez mais criativa e consciente de que poderia aprofundar ainda mais meus conhecimentos pedagógicos decoloniais e letrados racialmente. Entretanto, para uma mulher negra, que não se vê representada nos espaços teóricos do campo da Pedagogia, não foi um processo fácil acolher a potencialidade inventiva e criativa que poderia estar se fortalecendo em mim a partir das minhas experiências no Imani e, certamente, não foi a partir desse referencial teórico patriarcal, branco e adultocentrado que encontrei a segurança para assumir minha autoria pedagógica que se apresenta como mais uma possibilidade de fazer a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

A autoria pedagógica é entendida, segundo Pontes (2007, p. 10), como “um processo de construção e reconstrução permanente que pode e deve ser desenvolvido na prática docente”. Sendo assim, a autoria pedagógica se apresenta como consequência do meu desenvolvimento profissional enquanto professora das infâncias, que tem compromisso ético, político e social com a luta antirracista desde a primeira infância, e que a partir do Giro Pedagógico transgride a educação com letramento racial crítico. Vale ressaltar que reconheço essa autoria pedagógica

¹¹ Apresentarei mais detalhes nas próximas páginas.

a partir da capacidade inventiva de Nanã, que dá segurança e representatividade às mulheres negras como eu para acolher sua potência criadora em várias maneiras de existir neste mundo.

Uno-me a outras mulheres negras autorais e inventivas, que assim como eu, fizeram um Giro Pedagógico em busca de evidenciar nossa existência, nossa história, cultura, modos, fazeres e saberes, apresentando e tensionando um contraponto ao que é colocado universalmente como Pedagogia. Dentre elas estão: Vanda Machado (2017), que propõe a Pedagogia Nagô como fruto do projeto pedagógico Irê Ayó, e nos apresenta uma outra possibilidade de trabalho étnico-racial a partir da história, cultura e memória dos povos africanos e afro-brasileiros para ensinar as crianças; Narcimária Luz (2000), que propõe em *Abebe: a criação de novas perspectivas epistemológicas em Educação*, a construção de uma linguagem pedagógica fundamentada em buscar um lugar digno para as crianças e pessoas negras onde a identidade negra se preserve nessa sociedade discriminatória; Sandra Petit (2015); com a Pretagogia, que nos apresenta uma forma de trabalhar o pertencimento afro no processo de letramento, e trata-se de um referencial teórico-metodológico baseado na cosmovisão africana; bell hooks (2013), com a Pedagogia Engajada, na qual ela defende que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar; Tiffany Odara (2021), que com a Pedagogia da Desobediência visa contemplar questões de gênero, raça e educação; Carolina Pinho (2022), com a Pedagogia Feminista Negra, que visa oferecer subsídios para a organização do trabalho pedagógico de essência revolucionária, combatendo práticas sexistas, racistas e classista.

A escritora brasileira Conceição Evaristo (2009) salienta que a forma que enxergamos o mundo nos ajuda a escrever, e acredito que as produções acadêmicas de mulheres negras devem ser instrumentos para inventarmos novos mundos, nem tão novos assim. Conforme a autora destaca:

[...] o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. [...] E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (Evaristo, 2009, p. 18).

A partir do acesso às produções dessas mulheres negras escrevíveis e inventivas, que apresentam outros mundos que a Pedagogia universal exclui, é possível concordar com Franco (2010) quando nos afirma que:

Não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia também, orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. É preciso que a Pedagogia produza conhecimentos na direção da superação da fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados (Franco, 2010, p. 32).

Compreendo que a fragmentação dos saberes em nossa sociedade se dá a partir do racismo, machismo e sexismo que a estruturam e é mantida, dentre outras opressões, a partir do pacto da branquitude (Bento, 2022), pelo mito da democracia racial e pelo adultocentrismo. Logo, só é possível superar essa fragmentação historicamente construída, que se inicia na infância, por caminhos (re)existentes de lutas antirracistas, que para mim se fortalecem a partir da decolonidade transgressora, e como esta é propositiva, proponho a Pedagogia Arteira como uma possibilidade de se fundamentar a práxis da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

4.3 Pedagogia Arteira: para quê e para quem?

Quantas vezes já ouvimos dos nossos mais velhos, ou até já falamos para uma criança ou adulto, que ela é arteira ou que procura e caça arte? Aqui no Nordeste usamos muito essa expressão para designar alguém que é esperto, inventivo, foge e burla as regras sociais estabelecidas; é uma pessoa danada! E desta forma, vive “fora da caixinha” da normalidade, abre asas para a criatividade e imaginação e voa, se permite ser e estar nesse mundo de maneiras diferentes da convencional.

Enquanto professora, tenho me visto nesse caminhar arteiro e consolidado minhas experiências pedagógicas desse jeito, caçando e inventando arte. Estar com as crianças e professoras da educação infantil que também se movem de maneira arteira e criativa me instigou ainda mais a consolidar essa maneira de ser. Porém, para aprender a se deslocar dessa maneira arteira, é preciso estar em estado de infância¹², como o filósofo Renato Nogueira nos ensina. Logo, é necessário a seguir apresentar essa Pedagogia Arteira que infancializa para ensinar a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Por isso é preciso questionar: para quê e para quem é a Pedagogia Arteira?

A Pedagogia Arteira nasceu do meu encontro com as crianças negras na educação infantil. Ela partiu do Giro Pedagógico que iniciou com a Pedagogia Decolonial, mas não se limitou a

¹² Aprofundaremos o conceito e seus desdobramentos na próxima sessão.

ela, pelo contrário, aprofundou seus conhecimentos ao abaixar para ouvir, falar e aprender com as crianças negras e suas infâncias. A professora Marta Alencar dos Santos (2024) nos ensina que as crianças negras são “mensageiras da ancestralidade negra”. A autora nos diz que “Como mensageiras da ancestralidade negra, as crianças negras trazem a continuidade. Elas não são velhas, não são novas e não são futuras. Elas são no presente, no aqui e no agora. Elas vão! Seguem em invenções, fissuras, insurgências e desobediências” (Santos, 2024, p. 24). A partir dessa afirmação, com a qual concordo plenamente, assumi o compromisso ético e político de visibilizar suas existências e potencialidades no cotidiano da educação infantil a partir das epistemologias e filosofias negras, afro-brasileiras e africanas, pois para se entender a mensagem ancestral que as crianças negras nos passam é preciso estar atento e letrado racialmente e criticamente por lentes decoloniais, a partir do princípio de Sankofa.

Esta pedagogia se aprende com as crianças negras e sua sapiência ancestral ao reconhecê-las enquanto sujeitos integrais, de direitos, que são inteligentes, criativas, bonitas e ancestrais. Ela rompe com os estereótipos racistas, eugenistas e sexistas que tentam nos subjugar e inferiorizar desde a primeira infância, transgride a matriz colonial pedagógica que as invisibiliza e as coloca no lugar de marginalização e busca libertá-las e instrumentalizá-las o quanto antes das marcas que a colonialidade e o racismo podem nos causar. Na Pedagogia Arteira, as crianças negras são a centralidade das ações pedagógicas, elas assumem o protagonismo no meu olhar de professora das infâncias. E por sua vez, a Pedagogia Arteira tem como objetivos celebrar com as crianças que compõem a educação infantil a ancestralidade negra e suas potencialidades desde a primeira infância, a partir do letramento racial crítico (Ferreira, 2019) e decolonial (Walsh, 2006), pelas vias dos multiletramentos (Rojo, 2012), a fim de promover a autonomia, fortalecer a identidade negra positivamente e assim, tendo o amor enquanto um ato político, enfraquecer os códigos raciais da branquitude tão latente nesta fase inicial da vida.

Deste modo, a Pedagogia Arteira assume enquanto princípio ético, político e social a equidade racial nas ações pedagógicas, a partir da criticidade (Freire, 1996) e da interculturalidade crítica (Walsh, 2006), visando o fortalecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a autonomia e emancipação dos sujeitos desde a primeira infância. Ela reverência as ciências, os saberes, fazeres e modos de vida guardados na ancestralidade negra que são anunciados pelas crianças negras, e aprende com elas para ensinar/evidenciar. A Pedagogia Arteira reivindica a educação transgressora (hooks, 2017) com letramento racial crítico (Ferreira, 2019) como terreno fértil de possibilidades para a educação das relações étnico-raciais na primeira infância, e tem como marca política em seu nome a criatividade e a invenção,

além de ser uma pedagogia que reconhece as mulheres negras como produtoras de conhecimento e cientistas da educação com toda sua potência feminina que também é ancestral.

Vale ressaltar que a pedagogia proposta não reivindica um estatuto de verdade absoluta ou titularidade, mas assume uma postura transgressora de se reconhecer como possibilidade inventiva, crítica e anunciadora de outros mundos a partir do resgate da infância enquanto produção de conhecimento antirracista e decolonial. Portanto, os desafios enfrentados pela Pedagogia Arteira estão basicamente nos engessamentos provocados ao nosso corpo-território adulecido pela colonialidade, pelo racismo e sexismo e pela falta de letramento racial crítico em nossa formação. E, por mais que ela reivindique uma educação transgressora letrada racialmente e criticamente desde a primeira infância, sabemos que há modos vigentes forjados intencionalmente para que práticas como as defendidas aqui sejam inviáveis de se consolidar no cotidiano escolar. O que é proposto aqui é o compromisso com a transgressão que reconhece, defende e ensina a partir do princípio de Sankofa a nossa história, cultura e potencialidades negras a todas as crianças no ambiente escolar.

A Pedagogia Arteira é, antes de qualquer coisa, uma resposta responsável à ordem vigente do adultocentrismo, do racismo e sexismo, que assume uma postura de ação e invenção antirracista e decolonial a partir da referência educacional, cultural, histórica, social, sociológica, antropológica e filosófica da população negra que tanto tem a nos ensinar. Assim, ela é um agir ético, que ressalta a educação das relações étnico-raciais a partir da criatividade e invenção, e revela também bases de uma teoria social e do fenômeno educativo assentado na infância. As perspectivas propostas por essa pedagogia deslocam tanto a adulta e o adulto da fixação do adultocentrismo, quanto as crianças da fixação da infantilização. Ela revela-se na dimensão lúdica da vida e do caráter cruzado das invenções e peraltices provocadas pela retomada e valorização das infâncias negras.

Nunes (2021) nos diz que:

Quando enfatizamos aqui a escuta de crianças negras é porque entendemos que, no momento que conseguimos, enquanto sociedade, ouvir o que dizem as crianças que fazem parte dos grupos sociais alijados de poder econômico e político, ou seja, quando conseguirmos alcançar as crianças negras, significará que, em certo sentido, que teremos já criado estratégias de escuta bastante sofisticadas para a tarefa de ouvir as crianças, que com certeza incluirá outros grupos sociais brasileiros. Ouvir e considerar, fazer parte e tomar parte (Nunes, 2021, p. 67-8).

Portanto, uma educação infantil que rejeita o estado arteiro intercultural crítico de suas ações pedagógicas está fadada ao engessamento dos corpos-territórios que a compõem e à manutenção da colonialidade e suas opressões desde a primeira infância. Deste modo, essa

educação não produz transgressões, rupturas, pois é ausente de efeitos criativos e tensionadores. Essa pedagogia é para quem, assim como eu, compreende e pratica cotidianamente o que o princípio Sankofa nos ensina em seu adinkra, quando o pássaro em sua volta ao passado carrega consigo um ovo (as futuras gerações), nos mostrando que só é possível voltar e pegar o que ficou para trás quando levamos as crianças conosco. Cabe então o questionamento: como produzir, fortalecer e praticar uma Pedagogia Arteira?

4.3.1 Adulto pode ser arteiro?

Após concluir a graduação, comecei a atuar no município de Feira de Santana com o grupo 04 da educação infantil no ano de 2022, e junto comigo levei a proposta desenvolvida na minha monografia: o ateliê que tinha feito naquela mesma escola como campo de pesquisa. A referida pesquisa foi intitulada *Pelas lentes da Pedagogia Decolonial: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*. Como foi encantador poder viver na prática, cotidianamente, a minha pesquisa, que se deu pela necessidade de desenvolver experiências antirracistas no chão da educação básica e contribuir com a educação das relações étnico-raciais na primeira infância. Em cada roda, um novo aprendizado, descoberta, reflexão e arte, muita arte. Permitia a mim estar ali toda sexta-feira, o dia inteiro, fazendo seis rodas por dia com os grupos 4, grupos 5 e primeiros anos, discutindo sobre negritude, cultura afro-brasileira e africana, cotidiano, sentimentos, famílias, muitas pautas e temas, todos racializados criticamente, com muito afeto e responsabilidade.

A cada mês que passava, eu fortalecia minha convicção de que era possível praticar uma educação antirracista e decolonial, e a vontade de compartilhar, aprofundar, estudar esses conhecimentos só crescia. Perceber que não estava sozinha nesse barco que inicialmente era comandado por mim e Luisa, minha ex-coordenadora, era animador. Juntas, após quase um ano de vivências, demos o nome ao ateliê de Imani, que significa fé em Iorubá, uma língua africana do povo Iorubá que é muito presente em nossa linguística, formando o nosso pretuguês¹³. Escolhemos esse nome pelo seu significado e pelo que esse trabalho significava, pois temos fé nas crianças, fé nas infâncias.

A partir do caminhar no Imani percebi o quanto precisaria estudar, conhecer e reconhecer sobre a cultura negra afro-brasileira e africana para poder proporcionar para as crianças esse espaço de formação antirracista na escola, ao qual a maioria não tem acesso por conta do

¹³ Termo cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez para se referir à influência que os idiomas de origem africana têm no português falado no Brasil.

racismo que nos cerca e da política de branqueamento que sofremos ao longo dos anos. Porém, tudo que eu tinha lido e estudado sobre relações étnico-raciais falava de conceitos acadêmicos e dores que o racismo causa na infância, então comecei a me questionar o que sabia sobre o repertório histórico e cultural deste campo. Onde estava a potencialidade negra? Seus saberes, fazeres e modos de vida? Hoje, após o Giro Pedagógico, consigo reconhecer o repertório da negritude que nos cerca e me acompanhou silenciosamente durante a minha formação, mas cresci sem evidenciá-los, pois a história colonizada que nos contaram sobre nós não tem beleza e nem do que se orgulhar. Então, nesse processo de fortalecimento do Ateliê Imani, percebi o quão pouco eu conhecia sobre essa história para que eu pudesse ensinar as crianças, logo, precisei ampliar meus conhecimentos, e desde então os meus caminhos arteiros começaram.

Foi através do acesso ao repertório da história negra, da arte negra, das filosofias africanas, do repertório cultural, musical, do teatro, das danças, saberes e fazeres ancestrais que comecei a ampliar minhas vivências antirracistas e decoloniais. Tive que conhecer a nossa história pelas lentes enegrecidas do nosso povo, para que eu pudesse ensinar às crianças. Se fez necessário então, retomar a infância como produção de conhecimento, em contrapartida à lógica do adulecimento que é fruto da colonização/colonialidade que nos cerca, para que assim, eu pudesse me ver, rever e me enxergar nos pares negros. Ser professora das infâncias me permitiu isso. Estar com as crianças celebrando a cultura afro-brasileira e africana me mostrou a potencialidade do pertencimento negro positivo que dá orgulho. Sendo assim, para me apropriar da negritude que existe em mim e retomar o que foi tirado, precisei vivenciar, experienciar, sentir, me permitir, assim como as crianças fazem, por isso infancializei a partir da concepção da afroperspectividade para ensinar. Vivenciei tudo isso e vivencio até hoje, através do que chamo de Pedagogia Arteira.

A Pedagogia Arteira bebe na fonte das Filosofias Afro-brasileiras e Africanas para fortalecer suas raízes. Ela se fundamenta a partir da afroperspectividade, que é uma abordagem filosófica pluralista, formulada por Noguera (2016), que segundo o autor se configura como uma perspectiva africana:

A afroperspectividade tem muitas referências, vários registros, englobando várias vozes, trazendo à tona racionalidades distintas, considerando o universo como parte de um pluri verso bem mais amplo do que aquilo que nos rodeia. Por isso, não trabalhamos com a ideia de universalidade, tampouco com a noção de uma racionalidade padrão. [...] Em poucas palavras, assumimos que existem sistemas distintos de racionalidade e que nenhum deve se sobrepor ao outro. O que não tem nada a ver com relativismo (Noguera, 2016, p. 283).

De maneira geral, a afroperspectividade é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a Sociologia da Infância), baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico, que têm na infância um conceito-chave. Em termos afroperspectivistas, reconhecemos as infâncias em várias camadas, tal como diversas teorias e estudos evidenciam (Nogueira; Alves, 2019). Neste sentido, Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018, p. 627) nos dizem que “infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida”, escapando de um discurso adultocêntrico que percebe as crianças como incapazes justamente por não serem adultas, e no qual os adultos são engessados, justamente por não serem crianças. Infancializar, então, é convidar o sopro brincante do estado de infância existente em nós, de dentro para fora, mesmo quando deixamos de ser crianças.

Sendo assim, é necessário que logo se evidencie a diferença entre infancializar e infantilizar, visto que, nós mulheres negras e as crianças, a partir da colonialidade, fomos vistos e colocados nesse lugar de infantilização que retira de nós a autonomia, causa dependência e subjuga nossos conhecimentos e saberes. Logo, as duas palavras têm significados antagônicos. O que defendo na Pedagogia Arqueira é o infancializar, que se caracteriza por se deslocar do adultecimento e engessamento compulsório, e então validar, experienciar e conhecer os conhecimentos e saberes da população negra, e deste modo, nos permitir inquietar, investigar de maneira autônoma, inventando possibilidades longe dos engessamentos e estereótipos, tanto para ensinar as crianças, quanto para que nós adultos possamos aprender, visto que tivemos poucos conhecimentos evidenciados e aprendidos durante a nossa formação sobre as relações étnico-raciais. E para que se busque aprender, é preciso retornar ao estado de infância, que questiona e inventa.

É importante refletirmos sobre o porquê nossos corpos-territórios são enrijecidos durante nossa formação e como a escola têm um papel fundamental nesse processo, além de evidenciarmos como esse engessamento compulsório se dá especificamente nos corpos negros e femininos desde a primeira infância. Somos e fomos adultizadas ainda crianças, pois o racismo não nos reconhece como tal. O racismo e a colonialidade nos fazem enrijecer mais cedo, pois nos tira a chance de vivenciarmos uma infância plenamente segura e com direitos básicos garantidos. Essa sociedade nos ensina logo nos primeiros anos de vida o que é a marginalização. Na intrassubjetividade, os efeitos do racismo foram tecendo uma teia complexa, comprometendo a espontaneidade e criatividade no corpo negro, enquanto o corpo branco na sua branquitude se recolhe numa bolha cômoda de privilégios, sentindo-se isento de

responsabilidade, protegendo-se naquilo que chamamos de “pacto narcísico” (Bento, 2022 p. 17).

Há diversas camadas possíveis para se aprofundar essa discussão entre a adultez, a infância e as marcas do racismo. O que proponho com a infancialização é a recuperação da nossa capacidade de sermos aprendizes, criativos e brincantes.

Neste sentido, Nogueira (2019, p.137) nos diz que:

Ora, adultidade é a chave para entender o que devemos evitar politicamente, um modo de vida que abandona o mistério da vida como algo inescapável. Numa análise panorâmica, adulescer é justamente um percurso de adulteração da biointeratividade que faz da vida uma experiência sem rótulos, radical e marcada pelo mistério de existir. Em termos afroperspectivistas, adulescer significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adulescer é abrir mão da mais-valia da vida. Adulescer é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador.

Para caminharmos em contrapartida a esse adulescimento, precisamos então aprofundar o conceito de infância que sustenta a infancialização defendida nessa Pedagogia. No jogo da educação, precisamos sempre fazer esse movimento de ida ao passado para entendermos os tensionamentos de mudanças no presente. A partir das lentes da colonialidade, a ideia de infância e a categoria infância universal foi criada a partir da invenção da modernidade (Ariés, 1981; Rousseau, 2017) para temporalizar a dita primeira etapa da vida do ser humano, os primeiros doze anos, e é marcada pela condição de ser criança, em um tempo cronológico pautado nas primeiras experiências de um modo de ser e estar no mundo que é permitido socialmente sentir, experienciar, tocar, criar, fazer, brincar, descobrir. Esse é o tempo em que mais estamos ligados à nossa condição natural de ser humano enquanto natureza, em relação direta e profunda com ela, mas que logo passa e se esgota com a adultez. Essa concepção de infância é construída e fortalecida pela cosmovisão europeia, que resume tudo ao visual e assim cria e legitima as diferenciações etárias (Oyèwùmí, 2021).

Diferentemente dessa concepção, a partir das lentes da afroperspectividade é possível compreender que “o conceito de infância emerge como um milagre brincante que restabelece a mais-valia da vida” (Nogueira; Alves, 2019, p. 4), isto é, a infância parte de práticas cotidianas que incorporam modos lúdicos de viver a vida. A partir dessa concepção de infância é que a Pedagogia Arqueira se fundamenta. Deste modo, é preciso se deslocar pelas lentes enegrecidas e aprender com as filosofias africanas e afro-brasileiras, as quais nos ensinam que não existe essa categoria infância cronologicamente, pois o tempo é vivido de outra forma que não é a ocidental, e assim sendo essa dita infância não é vivida apenas pelas crianças em idade

cronológica, mas é parte da condição humana de existência neste mundo. O filósofo queniano John Mbiti (1969, p. 23) ressalta que “o tempo tradicional africano se move mais para trás que para a frente e que o que acontece hoje, sem dúvidas se desdobra em futuro, mas só o presente nos atravessa e nos passa: o futuro não é, senão como potência”.

Assumir a infância enquanto condição humana tem relação direta em compreender a relação do corpo, da mente e do espírito com integralidade, sem dicotomias, em que a infância está presente em toda nossa vida cronológica, não apenas no início dela como aprendemos no ocidente e no curso de Pedagogia, além de romper a ideia de crianças enquanto futuro. A partir dessa concepção, a infancialização permite que resgatemos a criança que há em nós, fomentando nossa capacidade inventiva nas ações pedagógicas. Ao retomarmos a infância como produção de conhecimento, iremos contra a lógica do adulecimento, o que para nós, professoras da educação básica, especificamente da educação infantil, é primordial, pois deste modo podemos possibilitar vivências que acessem as crianças por diversas linguagens e possibilitem a elas explorar e aprofundar o que elas têm de melhor, além de proporcionar às professoras e professores novas aprendizagens e novas formas de aprender. Neste sentido:

A Infância opera pelos desígnios da transformação, da produção de realidades porque reconfigura através de sua potência criadora. Um olhar infantil é capaz de se espantar diante do que é corriqueiro e enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias (Nogueira, 2019, p. 135).

Por que defendo a infancialização como ponto de partida para propor a educação das relações étnico-raciais na educação infantil? Ora, se nós, adultas e adultos, fomos formados por uma educação dominadora e por uma pedagogia tradicional, como iremos aprofundar nossos conhecimentos, aprendizagens e experiências numa perspectiva intercultural crítica se não fizermos um Giro Pedagógico de conhecer e vivenciar os repertórios históricos, sociais, culturais e políticos para além do que a branquitude nos ensina cotidianamente? É preciso então romper com a centralidade da adulez que nos engessa e a partir da capacidade arteira e inventiva, que é consequência da infancialização, buscar, aprofundar, estudar, vivenciar a história e a cultura por lentes decoloniais e antirracistas.

Renato Nogueira e Luciana Alves (2019), em diálogo com estudos sobre crianças e infâncias, defendem que as categorias criança e infância não devem ser tomadas como iguais, visto que “estamos diante de uma condição historicamente e socialmente construída por práticas institucionais, o que desloca a infância de uma natureza biopsíquica para uma dimensão histórico-cultural e socialmente produzida” (Nogueira; Alves, 2019, p. 4). Assim, para alguns

estudiosos a noção de infância é a experiência vivida pelas crianças com até 12 anos, e para outros/outras, a categoria infância se refere a uma dimensão histórico-cultural produzida socialmente.

Entretanto, para a Filosofia Afroperspectivista, é preciso somar mais um elemento a essa dupla (noção e categoria): o conceito de infância “é filosófico-espiritual e baseado em sentidos de mundo afroperspectivistas” (Nogueira; Alves, 2019, p. 4), e não está restrito a uma determinada idade. Entendendo isso, nesse meu processo formativo, convidei a infância que habita em mim para andar junto comigo novamente e assim propor novos caminhos (re)existentes para a educação das relações étnico-raciais. Por isso infanciarizar é importante para alicerçar a Pedagogia Arteira, essa práxis que se ensina e se aprende por caminhos inventivos e ancestrais.

Logo, não podemos perder de vista neste debate de infanciarizar a prática pedagógica que nós, professoras e professores, estamos inseridos em um sistema capitalista que nos desumaniza, e assumir uma postura na perspectiva africana demanda de nós um compromisso maior do que o lucro do capital exige. Podemos e devemos questionar e tensionar sobre o quão difícil é despertar e permanecer em um estado de infância, de criatividade e invenção diante de cargas horárias de trabalho exaustivas, falta de reserva de carga horária para planejamento e execução de atividades extraclasse, baixa remuneração, falta reconhecimento à nossa profissão e até a falta de materiais pedagógicos para se efetivar as ações pedagógicas criativas. Por isso demarco aqui que a Pedagogia Arteira, além de compromisso ético e político com a luta antirracista e decolonial, é sobretudo um enfrentamento ao sistema racista e adultocêntrico que espera de nós o fracasso das ações pedagógicas e, conseqüentemente, o fracasso da formação com equidade racial de nossas crianças, que são em sua maioria negras. Sendo assim, é importante nos atentarmos que:

[...] afirmar que frequentar a Infância não é uma panaceia que acaba com os conflitos. A Infância nos ajuda a conviver com os conflitos, com a generosidade de quem assume que o mistério da vida não precisa ser resolvido por meio de controle, mas, tão somente aceito como somente uma dádiva (Nogueira, 2019, p. 138).

Neste sentido, em busca de fortalecer a infanciarização da prática pedagógica antirracista e decolonial, que nos convoca a seguir em novos caminhos (re)existentes com as crianças negras, em diálogo com Miguel Arroyo (2003, p.31), que nos ensina em seu artigo *Reinventar e formar o profissional da educação básica*, é preciso evidenciar que:

A qualificação técnica deve completar-se na capacidade crítica e ética de fazer escolhas pedagógicas sobre o que convém fazer, sobre os saberes e a cultura a escolher, sobre o que é possível e como fazê-lo dentro da realidade social e cultural dos educandos, dentro de sua “diversidade” de classe, gênero, raça, ritmo de construção de conhecimento, e de suas identidades”.

Neste sentido, a Pedagogia Arqueira nos convida a repensar nossa formação profissional e educacional que é baseada em modos europeus de ser e estar no mundo, e isso reflete o modo como construímos nossas ações pedagógicas, como enxergamos as crianças e nos relacionamos com a educação. Essa Pedagogia busca o resgate dos conhecimentos, dos saberes e dos modos culturais afro-brasileiros e africanos, que estão presentes no nosso dia a dia e não são evidenciados. Ela busca a transgressão de nossas ações e a busca pelo letramento racial crítico para fundamentar a educação das relações étnico-raciais na primeira infância. Essa pedagogia pede benção aos mais velhos e abaixa para falar com as crianças, reverenciando tudo que representam para nosso povo negro, além de aprender como os conhecimentos e saberes deles para ensinar.

A Pedagogia Arqueira é fruto do que eu aprendi com bell hooks (2013), que evidenciou que meu modo de ensinar a educação das relações étnico-raciais é o que ela chama de Pedagogia Engajada. Para a autora a pedagogia engajada é:

mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar seus alunos. (p. 28)

Meu corpo-território de professora negra antirracista das infâncias está em todo tempo se autoatualizando por caminhos arqueiros, inventivos, para aprender e ensinar sem reforçar sistemas de dominação desde a primeira infância. Neste sentido, a Pedagogia Arqueira se apresenta como uma pedagogia que inventa arte, se desloca, provoca, inquieta, movimenta, investiga, infancializa e tem as crianças negras como centro de suas práticas pedagógicas, que as potencializa e as compreende como seres integrais e de profundos conhecimentos, que legitima seus conhecimentos e se coloca sempre em estado de aprendizagem, brincante, através das cosmopercepções (Oyěwùmí, 2021), sem dissociar corpo e mente, razão e emoção, que se desloca na contramão do adultecimento. Essa pedagogia compreende que “A adultidade é entendida como a rival da Infância que habita tudo que vive” (Noguera, 2019, p. 138).

Na busca da autoatualização, bell hooks (2013, p. 36) ainda acrescenta que:

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

Assumir uma postura de autoatualização pedagógica exige vários giros pedagógicos de nós professoras e professores das infâncias. A infancialização de nossas ações pedagógicas desestabiliza a lógica de centralidade da adultez nas relações educacionais e propõe outras maneiras de se fazer educação a partir da inventividade, tendo o estado lúdico e brincante como fundamento dessa infância em modos afroperspectivistas, e deste modo alcançará as crianças de maneira mais respeitosa e integral.

A Pedagogia Arqueira, em modos afroperspectivistas da infancialização, nos ensina a manter viva a ludicidade do sujeito que brinca e se reinventa. Para isso, compreende-se o lúdico como:

[...] um tipo de experiência subjetiva, interna ao sujeito que brinca. Não é o brinquedo que contém a ludicidade, apesar de convidar a ela. É o indivíduo que a traz como possibilidade e a materializa quando se encontra plenamente envolvido na vivência lúdica, seja ela um jogo, uma dança ou qualquer coisa que mobilize suas forças criativas. Experiência que permite uma flexibilidade e uma alegria produtivas, não em sentido econômico, mas individual e social, porque possibilita o estabelecimento de novos patamares de convivência, baseados na alegria de estar vivo e de partilhar um mundo com os outros (Cunha, 2016, p. 14-15).

Manter viva a ludicidade que cria e partilha novos mundos em tempos de mercantilização da educação é, sobretudo, outra maneira (re)existente enfrentarmos a dificuldade que ainda temos em efetivar a educação das relações étnico-raciais na primeira infância sem reproduzir estereótipos racistas, pois a partir do Giro Pedagógico de infancializar nossas ações pedagógicas, conseguiremos despertar em nós modos arceiros de transgredir a educação, com curiosidade de conhecer e vivenciar a partir do letramento racial crítico a história daqueles e daquelas que foram marginalizados na história única. Como discutido anteriormente, é preciso se ter ética e fundamentação teórica e prática para aprender e ensinar histórias outras.

Somado a isso, o campo da arte-educação se apresenta como mais um aliado nessa caminhada arqueira de fortalecer as práticas antirracistas a partir da Pedagogia Arqueira, que infancializa para ensinar a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, pois “caçar arte” é a sua base. A arte-educação está presente em toda essa etapa da educação das crianças, e deve ser usada criticamente no fortalecimento de práticas antirracistas. Estando sensíveis ao estado de infância brincante e criativo, em que o lúdico resiste, estaremos atentas e atentos às linguagens das artes que estão presentes em nosso cotidiano e que muito tem de contribuição da cultura negra. Compreende-se que:

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, tem grande potencial e é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Pela arte é possível ampliar a percepção e a imaginação, apreender sobre a realidade do meio em que está inserido, desenvolver-se criticamente, permitindo ponderar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade (Araujo, 2010, p.45).

A arte e suas experiências não são somente para as crianças. Nós, adultas e adultos, podemos e devemos vivenciá-las a partir do despertar da infancialização que habita cada um de nós. A arte, com a riqueza de sua simbologia, “possibilita ao ser humano uma forma de suspensão da realidade, a partir da qual retorna ao dia a dia transformado e enriquecido, ou seja, com a sua compreensão da realidade humana ampliada” (Trojan, 1998, p. 113). Isso “faz com que o indivíduo singular se identifique com a humanidade em geral” e possa se perceber, “particularmente mais humano, ao mesmo tempo em que compartilha esse significado e se sente parte da humanidade” (Trojan, 1998, p. 113).

Pela arte-educação racialmente letrada, podemos humanizar aquelas e aqueles que tiveram sua humanidade retirada pela colonialidade e o racismo, e deste modo retomar nosso estado humano de sentir, conhecer e criar. Neste sentido, Araújo (2019) nos ensina que “A pessoa ao desenvolver um trabalho artístico experimenta, pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala e toca, passa por todo o corpo, pela mente, pelos olhos, pelo coração, pela garganta e pelas mãos” (p. 46). É preciso então estar em um estado de infância para que esses atravessamentos aconteçam. Defendo assim, a partir da Pedagogia Arqueira, que a educação das relações étnico-raciais na educação infantil deve ser movida por essas sensações que atravessam o corpo-território, tanto da professora que infancializa para ensinar, quanto das crianças em estado de infância, e deste modo, aprendem por diversas linguagens que têm seu corpo como centralidade. Pois, do mesmo modo que vivenciamos o racismo, o sexismo e as diversas opressões pelo corpo, é por ele que devemos também promover a educação antirracista desde a primeira infância. Não podemos perder de vista que:

[...] as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (Zilma Oliveira, 2010, p. 6).

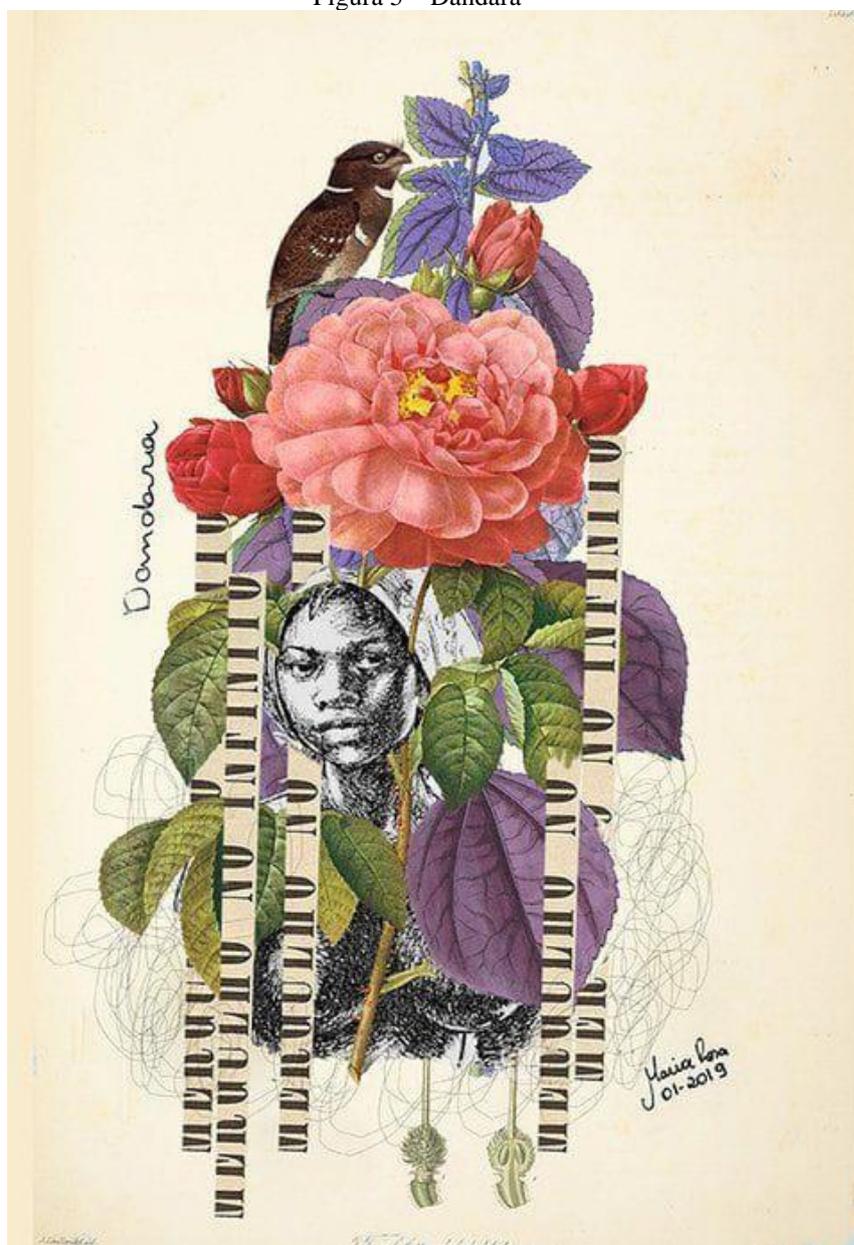
Através da arte-educação racialmente letrada, podemos fortalecer a Pedagogia Arqueira, que caça arte, é curiosa, está em estado de infância, é decolonial e antirracista e têm as crianças negras como centralidade. As linguagens do corpo e das artes são fundamentais para que essa pedagogia se fortaleça e só podemos acessá-las longe dos engessamentos ocidentais, a partir da infancionalização, em modos afroperspectivistas. Sendo assim:

O poder da Infância sugere politicamente a construção de uma sociedade que se assemelhe aos moldes das organizações indígenas e quilombolas, em que o tempo livre intensifica a mais-valia de vida (Nogueira, 2019, p. 139).

A partir da infancionalização, podemos e devemos construir e fortalecer a Pedagogia Arqueira como mais uma possibilidade do ensino da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Esta visa construir caminhos (re)existentes que possam resgatar, dentro do espaço privilegiado da escola, a história negra outra contada pelos nossos, que deve ser contada tanto para os mais velhos (as professoras e professores), quanto para os mais novos (as crianças). Essa pedagogia que é fruto do Giro Pedagógico decolonial e antirracista de uma professora negra, que inventa e caça arte com as crianças negras, que tendo como base a transgressão, o letramento racial crítico no exercício docente, se desloca, propõe e apresenta caminhos introdutórios de uma metodologia para a educação das relações étnico-raciais com crianças na educação infantil, em que a partir de Sankofa, busca o enegrecimento de suas práticas antirracista e decoloniais e fortalecimento de suas raízes ancestrais.

Portanto, essa Pedagogia Arqueira faz um convite às professoras e professores, negras e brancas que se identificam com as infinitas possibilidades de invenções e artes na jornada antirracista, a aprofundar esse debate teórico-prático que inicio com essa pesquisa. Vislumbro, a partir dessas escrevivências, alçar novos voos com um possível doutorado onde eu possa exercitar academicamente essa proposta apresentada. A Pedagogia está longe de se reconhecer enquanto estática, ou como verdade absoluta e única maneira possível de se praticar a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Ora, se a Pedagogia Arqueira se fundamenta em modos afroperspectivistas e de infancionalização, esta aprende e se aprofunda, assim como as crianças fazem em suas vivências, a partir das trocas de experiências que cada corpo-território-arteiro que a produz e experimenta, pois ninguém, nem adulto e nem criança, caça arte sozinho.

Figura 5 – Dandara



Fonte: Maria Rosa (2019)

5 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS: AKILOWANA – A ARTE DE AKILOMBAR COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a prática que sustenta o fazer da Pedagogia Arqueira se faz necessário para que essa assuma seu fundamento de práxis educativa das relações étnico-raciais na educação infantil. Neste sentido, esta possibilidade pedagógica defendida aqui deve corresponder ao que essa etapa da educação exige e tem regulamentado entre seus objetos e metas de aprendizagem para as crianças. Assim, é importante frisarmos que toda criança na educação infantil deve aprender sobre sua origem, sua família e sua árvore genealógica, para construir e fortalecer sua identidade, sendo esse um dos objetivos presentes nos documentos oficiais que regem essa etapa da educação básica.

A educação infantil, como já apresentado, foi inserida como primeira etapa da Educação Básica e, com isso, diversos marcos legais nacionais foram criados para regulamentar esse processo, dentre os quais podem ser mencionados: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; e os Planos Nacional de Educação (PNE) de 2001 e 2014, dentre outros.

Neste sentido, as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) nos dizem sobre a importância do incentivo de vivências que:

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais”; que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”; que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita”; permitindo “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais”; que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento”; que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010).

Já a Base Nacional Comum Curricular (2018) – o documento mais atual que rege a Educação Básica e se fundamenta nas referidas Diretrizes – apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O primeiro deles é o de “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2017).

Sendo assim, é imprescindível repertoriar as crianças negras e não negras a partir da história negra e saberes produzidos pela sua comunidade para fortalecermos a autoimagem

positiva que tanto queremos que elas tenham desde a primeira infância. Além disso, ampliar o repertório das crianças brancas sobre quem realmente somos fora da lente da colonialidade desconstrói os estereótipos negativos que contam sobre nós logo no início de suas vidas. Se a cultura branca moldou essas concepções de diferenças e privilégios, é preciso conhecer e validar culturas outras que foram apagadas da cena principal, mas que nem por isso deixaram de existir, e se reconstruem a partir da resistência de seus povos que as sustentaram até aqui.

Nossa história e cultura negra estão em Sankofa, e religar as crianças com sua identidade negra a partir desse repertório positivo é seguir o princípio africano tão caro para nós e que sofre apagamento cotidiano nas infâncias, principalmente as negras. Como nos ensina Neusa Santos Souza (2021), no Brasil não se nasce negro, torna-se. Nos tornamos negros a partir das experiências que temos no nosso cotidiano, relações, aprendizagens, e como a maioria delas não são boas por conta dos atravessamentos racistas, que a autora chama de “mito negro”, nos recusamos a ser, a parecer, e as crianças inteligentes como são percebem e criam a negação, a defesa ao que dizem que são, já que isso lhes é apresentado como ruim em diversas esferas sociais.

Portanto, a Educação das relações étnico-raciais “é um caminho para que as crianças construam identidades positivas, de si e de seus pares, e, também, um meio de estar em contato com a cultura afro-brasileira e africana visando ampliar seus saberes” (Silva, 2020, p.70). Ela está garantida a todos os níveis de educação – da educação infantil ao ensino superior – por meio de legislações brasileiras como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08); a resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); dentre outras legislações estaduais e municipais.

Diante disso, o Ateliê de Vivências Étnico-Raciais (desenvolvido desde 2022 no Centro de Educação Básica da UEFS) foi construído a partir da premissa de fortalecer as identidades das crianças negras e repertoriar também as crianças brancas para além da branquitude. O Ateliê, inicialmente, foi desenvolvido dentro da caixinha metodológica do Ateliê italiano da abordagem de Reggio Emília, que no curso de Pedagogia conheci como possibilidade metodológica de pesquisa e trabalho com as crianças. Porém, por ser de origem europeia, entendi logo de início que ele não daria conta dos nossos corpos não brancos, ainda mais das outras infâncias que podem ser negras, quilombolas, indígenas, ciganas, periféricas e estão presentes nas escolas públicas de educação infantil brasileiras e sul-americanas. Logo, fortaleci esse espaço do ateliê com discussões étnico-raciais pelas lentes da Pedagogia Decolonial

(Walsh, 2008), a partir da afroperspectividade, que é uma abordagem filosófica pluralista, formulada por Noguera (2015).

A afroperspectividade tem muitas referências, vários registros, englobando várias vozes, trazendo à tona racionalidades distintas, considerando o universo como parte de um pluri verso bem mais amplo do que aquilo que nos rodeia. Por isso, não trabalhamos com a ideia de universalidade, tampouco com a noção de uma racionalidade padrão. [...] Em poucas palavras, assumimos que existem sistemas distintos de racionalidade e que nenhum deve se sobrepor ao outro. O que não tem nada a ver com relativismo. (Noguera, 2015 p. 283)

A escolha da Afroperspectividade se justifica pelo seu reconhecimento e legitimidade às formas distintas de produções de conhecimento e pensamentos das sociedades, etnias e grupos chamados de “minoritários”, violentados pela supremacia branca, eurocêntrica. Isso inclui os saberes e fazeres das mulheres negras, das crianças, das pessoas LGBTQIAPn+ por exemplo, reconhecendo-as como sujeitos. A afroperspectividade é uma maneira de fazer filosofia que recusa a verticalidade edificada. Ela nos convida a pensar em termos de horizontalidade, como é o caso do uso da roda como método. A roda é um projeto de construção colaborativa na qual tudo ocorre em espaços intersticiais, território de conflitos e negociações (Noguera, 2015).

Dentro desta abordagem afroperspectivista, juntamente com a metodologia validada academicamente do ateliê europeu, e que também é reconhecida nos documentos oficiais que regulamentam a educação infantil no Brasil, como as DCNEI (2010) e a BNCC (2017), foi possível naquele momento propor este espaço como contribuição à educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Contudo, a partir das minhas vivências no exercício docente, percebi que os métodos europeus do ateliê começaram a se fragilizar conforme este espaço se enegrecia a cada roda com a oralidade, com a ancestralidade que os encontros despertavam nas crianças, através de suas falas, reflexões, na maneira que elas faziam suas produções artísticas, em como os elementos culturais afro-brasileiros, africanos e indígenas se entrelaçaram nas vivências e como todos esses elementos atravessaram o meu corpo-território arteiro. Então percebi que aquele não era mais apenas um espaço de disponibilização de materiais e convites à criatividade como a abordagem metodológica dos ateliês nos ensina, havia uma espécie de mandinga¹⁴ metodológica acontecendo ali, que me era familiar, mas não soube inicialmente identificar e nomear.

Neste sentido, a professora Marlene de Araújo (2015) nos diz em seus estudos que é possível identificar uma escassez de pesquisas que entrelaçam as relações étnico-raciais, a

¹⁴ Ato ou efeito de mandar; feitiço, feitiçaria.

Educação Infantil e a discussão com foco nos recursos didáticos-pedagógicos. “No trabalho com crianças encontra-se outro desafio sobre como abordar o conteúdo, quais metodologias, quais recursos entre outras indagações” (Araújo, 2015, p. 89). Mesmo não estando em pesquisa acadêmica, a partir da autoria pedagógica, que é pesquisadora e caça arte no seu fazer docente, outras inquietações surgiram sobre o que realmente seria este espaço através do meu Giro Pedagógico na Pedagogia Arteira, e para responder a isto, apresentar neste capítulo os caminhos introdutórios desta metodologia se fez necessário. Aqui apresentarei os primeiros passos teóricos sobre a metodologia e prática da Pedagogia Arteira. Assim como no mito da criação do homem pela perspectiva dos Orixás¹⁵ apresentado na seção metodológica, em que houve muitas tentativas para que o homem fosse feito de uma maneira que desse certo, os caminhos metodológicos desta proposta também seguiram e seguem se construindo e desconstruindo em busca de seu fortalecimento.

A partir da Pedagogia Arteira, que é fruto do Giro Pedagógico, foi necessário rever em quais bases metodológicas essa possibilidade pedagógica sustentaria suas práticas antirracistas e decoloniais. Questionava-me então como unir esse arcabouço teórico/cultural/ancestral africano e afro-brasileiro às metodologias eurocêntricas, pensadas pela branquitude e que não tiveram as experiências de crianças não brancas como centralidade na educação infantil. Muitas dúvidas e questionamentos permearam meu caminho até entender que seria enegrecendo os passos metodológicos que entenderia que mandinga seria essa.

Nesse caminhar de idas e vindas metodológicas, a partir da Pedagogia Arteira e das inquietações que este espaço me proporcionou, no encontro com as mulheres negras que me permitiram a reconexão com a minha capacidade inventiva, que é própria do feminino enquanto potência ancestral, pude reformular as bases epistemológicas desta proposta metodológica. Diante disso, propus como um dos objetivos específicos desta pesquisa apresentar os caminhos introdutórios da prática pedagógica da Pedagogia Arteira, que chamo de *Akilomwana: a arte de Akilombar com crianças na educação infantil*, pois é a partir do akilombamento que nós resistimos até aqui, e essa estratégia ancestral deve ser ensinada e mantida por nossas crianças negras. Sendo assim, espelho-me em Nanã burucu com as armas que tenho (pedagógicas e acadêmicas), partindo do princípio de Sankofa para retornar ao nosso passado e reivindicar tudo que o repertório africano e afro-brasileiro nos ensina e, desta maneira, propor esta abordagem teórico-metodológica para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

¹⁵ São divindades africanas que vieram para o Brasil na diáspora dos povos da África para as Américas.

5.1 Akilombar: uma tecnologia ancestral

Akilombar é uma estratégia que foi desenvolvida por nossos ancestrais africanos em territórios brasileiros como tecnologia de resistência à escravidão e a todo apagamento compulsório do arcabouço histórico, social e cultural que carregavam com eles. Sim, uma tecnologia! E esse termo não se apresenta somente a partir do mundo digital e de ferramentas tecnológicas que compreendemos na contemporaneidade como moderno e sempre atualizado em forma de “progresso”. O significado da palavra tecnologia, segundo o dicionário virtual Oxford Languages, é uma teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana.

Em busca do conceito desta palavra, os autores Estéfano Veraszto, Dirceu da Silva, Nonato de Miranda e a autora Fernanda Simon (2009) realizaram um estudo que apresenta outra interpretação de tecnologia, que podemos associar à demanda social, produção tecnológica, política e economia ao enfatizar o processo que conduz o desenvolvimento tecnológico e ao incorporar a ele os aspectos culturais e organizacionais, além dos aspectos técnicos. Segundo os autores e a autora, a tecnologia é concebida em função de novas demandas e necessidades sociais, sendo uma resposta, uma solução desenvolvida para resolver os problemas práticos de uma comunidade, o que não se aplica somente à elaboração de utensílios e ferramentas, mas também à capacidade de desenvolver tecnologias simbólicas, como a linguagem e a escrita. Sendo assim:

Na medida em que muda padrões, a tecnologia também cria novas rotas de desenvolvimento. Portanto, trabalhar com tecnologia é trabalhar com algo dinâmico. O que hoje é ponta, amanhã é obsoleto, exigindo novos procedimentos, conceitos e atitudes para inovar. A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo, por isso existe na forma de conhecimento acumulado, e por essa mesma razão está em contínua produção. A tecnologia em si constitui-se, portanto, como uma forma de conhecimento e todas as tecnologias são produtos de todas as formas de conhecimento humano produzidas ao longo da história (Veraszto; Silva; Miranda; Simon, 2009, p. 78).

Logo, a estratégia de akilombamento utilizada pelos nossos ancestrais africanos em território brasileiro foi utilizada a partir da demanda de sobrevivência e resistência daqueles povos de diversas etnias africanas – dentre eles os bantos da África Centro-ocidental, que inclui as regiões do Congo, Angola e Moçambique e os iorubás “sudaneses” (oeste-africanos), onde atualmente são os países Togo, Gana, Nigéria, Costa do Marfim e Benim – que forçosamente

foram trazidos para as américas e tiveram seu modo de vida totalmente alterado pela ganância europeia em construir riqueza e explorar “novas terras” a custo de muito sangue e suor.

O surgimento dos quilombos então se deu pela necessidade das pessoas escravizadas de retomarem a condição de humanidade que lhes fora roubada e se reconstruir enquanto povo em terras desconhecidas do outro lado do oceano. Os quilombos podem ser entendidos hoje como uma tecnologia simbólica desenvolvida tendo como referência os aspectos culturais e organizacionais guardados na memória africana. A palavra quilombo tem origem no idioma quimbundo ou kimbundo. Essa é uma língua africana derivada do bantu (ou banto), falada principalmente pelos povos da região na qual fica atualmente Angola. Segundo Munanga:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. [...] Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63).

Como estamos no caminho de reivindicar e evidenciar a partir da premissa de Nanã, escolhemos grafar “Kilombo” com K para nos referir a este espaço que, na língua portuguesa do colonizador, é escrito como “quilombo”. Segue-se a mesma lógica escolhendo a grafia com K para “aquilombar”, em vez de “quilombar”, pois entende-se que estas palavras apresentam significações opostas quando escritas pelas lentes africanas e pelas lentes portuguesas colonizadoras. Nosso compromisso com esta abordagem teórico-metodológica não é reforçar a ideia que de quilombo e aquilombar pelas lentes de criminalização e do estereótipo, mas de enaltecer o quilombo e a quilombagem em toda potência tecnológica ancestral de memória coletiva.

Os estudos desenvolvidos pela pesquisadora Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2020) nos aproximam da compreensão da influência linguística das línguas africanas, especificamente dos povos bakongos (que apresentaremos na próxima sessão) e Ambundu no português que falamos no Brasil, principalmente no português falado pelos baianos no baixo Sul da Bahia, território quilombola em que ela desenvolveu a pesquisa e reconstruiu a ponte entre nós e os povos do Kongo/Angola.

A pesquisadora Beatriz Nascimento, ainda nos anos de 1970/1980, em seus estudos que contribuíram bastante com o que conhecemos hoje sobre quilombos e quilombamentos no Brasil enquanto espaços de resistência, produção de saberes e guardiões de nossa verdadeira história,

localiza o surgimento do quilombo enquanto instituição no continente africano do século XVII, identificando a formação social criada pelo povo bantu Imbangala, comunidade guerreira de homens nômades. Em seus textos a autora demarca também a escrita da palavra Kilombo por lentes africanas. Considerando a natureza diversa das línguas bantu, o termo quilombo assumia, nesse contexto, significados diversos, nomeando o rito de iniciação que assimilava guerreiros de etnias diversas ao grupo Imbangala, o espaço sagrado onde o ritual era realizado, o acampamento desses homens ou mesmo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala. Ou seja, a palavra quilombo, de origem bantu, está ligada à própria prática guerreira deste povo e aos processos que lhe constituíam.

E se eles estavam em guerra nessas terras que lhes eram estranhas, a única saída que lhes restara foi recriar este espaço de batalha que conheciam a partir da memória africana e das novas condições que agora viviam. Os quilombos, segundo a autora, se apresentavam como uma possibilidade nos dias de destruição, sendo a maioria deles liderados por mulheres. Sim, mulheres africanas e afro-brasileiras como Dandara dos Palmares, do quilombo Palmares; Aquatune, do quilombo Palmares; Tereza de Benguela, do quilombo de Quarterê; Zeferina, do quilombo Urubu; Akotirene, do quilombo de Palmares; Rainha Tereza, do quilombo de Quariterê; Maria Aranha, do quilombo de Molas, dentre diversas outras.

Para Raquel Barreto (2018), a partir a obra de Beatriz Nascimento (2018),

[...] o quilombo é hoje uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção de saberes do corpo, do intelecto e da alma. O quilombo hoje habita em nós. Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como uma episteme negra, elaborada a partir do acúmulo de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos. Dentro de cada quilombado está o imperativo de reinterpretar a tradição e segui-la (Barreto, 2018, p. 37).

Graças a essa tecnologia refinada de resistência, nós, comunidade negra, chegamos até o século atual sendo maioria populacional neste país eugenista, pois, mesmo que a configuração colonial em que os quilombos foram criados tenha sido “desfeita”, a colonialidade segue nos afetando e demandando de nós novas configurações de resistência e quilombamentos simbólicos na contemporaneidade, seja nas áreas remanescentes de quilombos que seguem em luta pela garantia e certificação de suas terras, ou nas lutas cotidianas contra as diversas formas de racismo que nos atravessam e tentam nos subalternizar nessa sociedade ocidental e em suas estruturas.

Para Abdias Nascimento (1980), os quilombos resultaram do pungente esforço dos africanos escravizados de “resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga do cativo e da organização de uma sociedade livre” (Nascimento, 1980, p. 255). Segundo o autor, o quilombismo é uma “afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo” (Nascimento, 1980, p. 255). Sendo assim, entendemos que a práxis afro-brasileira que deu origem aos quilombos de resistência contra a escravidão negro-africana, como o autor intitula, está para além da questão geográfica e da luta armada em si.

O quilombismo se estruturava de várias formas, os quilombos poderiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, o que facilitava sua defesa e sua organização, como também assumiam modelos de organizações permitidas ou toleradas, com diversas finalidades, fossem elas religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo, sendo essas organizações também em sua maioria chefiada por mulheres. Este é o caso da Irmandade da Nossa Senhora da Boa Morte em Cachoeira, Bahia, uma confraria religiosa afrocatólica que, na sua origem e por muito tempo, foi responsável pela alforria de inúmeros escravos. Atualmente o grupo continua com a missão social, mas dedicada principalmente à educação. Não importam as aparências e seus objetivos, fundamentalmente todas as líderes quilombolas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, tendo um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e espiritual (Nascimento, 1980, p. 255).

Nestes contextos hostis de existência, nunca houve nos caminhos da população negra em diáspora brasileira um momento em que articular estratégias de resistência, sobrevivência e existência não fosse uma necessidade básica. O ato de se quilombar, então, atravessa o tempo não apenas como memória, mas como metodologia de organização social, capaz de se adaptar às diferentes situações vivenciadas pela população negra ao longo da história. Nessa travessia, é possível observar a passagem do quilombo enquanto instituição em tempos coloniais para o quilombo como tecnologia conforme os padrões da sociedade ocidental mudam. A essa tecnologia podemos chamar de quilombamento, ou seja, o ato ou efeito de se quilombar em diferentes circunstâncias está presente até os dias atuais (Souto, 2021).

O censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que pela primeira vez incluiu os povos quilombolas e seus territórios, nos informou que no Nordeste residem 68,19% dos quilombolas do país, sendo que na Bahia concentra-se 29,90% desta população. Foi verificada a presença de quilombolas em 7 de cada 10 municípios baianos:

308 das 417 cidades do estado (73,9% do total). Metade dos 10 municípios brasileiros com maior número de quilombolas está na Bahia: Senhor do Bonfim, com 15.999 quilombolas, lidera o ranking nacional, seguido por Salvador (15.897) e Alcântara/MA (15.616). Campo Formoso (8º lugar, com 12.735 quilombolas), Feira de Santana (9º, com 12.190), o município em que essa pesquisa está sendo desenvolvida, e Vitória da Conquista (10º, com 12.057) eram as outras cidades da Bahia presentes no “top-10”.

Esses dados nos ajudam a visibilizar a existência dessa tecnologia ancestral presente atualmente em nosso território brasileiro, que apesar da invisibilidade resiste e está perto de nós, principalmente nós, povos nordestinos e baianos. Feira de Santana ocupar a 9ª colocação nacional, com 12.190 pessoas que se autodeclaram quilombolas, nos ajuda a constatar que o nosso município também tem muito saber ancestral para evidenciar.

Esta sociedade ocidental criou e regulamentou várias formas de opressão contra nós, sendo uma delas vigente até hoje através da instituição educação, que em suas modalidades de ensino básico, médio e superior atua como uma ferramenta da colonialidade para moldar nossos corpos a partir de seus saberes eurocêntricos, muitos deles apropriados, distorcidos indevidamente de nossa ancestralidade, e desta forma tenta reproduzir as violências que por muito tempo perpetuaram a nossos ancestrais africanos e povos tradicionais indígenas que aqui já viviam. É nessa escola que as nossas crianças estão. Esta escola que desde cedo entende que é no início da vida que se molda os corpos em padrões aceitáveis para servir a esta sociedade e não se rebelarem, como um dia fizeram seus ancestrais akilombados.

No tocante à experiência das crianças negras, Abdias Nascimento, em seu sexto princípio quilombista reconhece que:

[...] a criança negra tem sido a vítima predileta e indefesa da miséria material e moral imposta à sociedade afro-brasileira. Por isso ela constitui a preocupação urgente e prioritária do quilombismo. Cuidado pré-natal, amparo à maternidade, creches, alimentação adequada, moradia higiênica e humana, são alguns dos itens relacionados à criança negra que figuram no programa de ação do movimento quilombista (Nascimento, 1980, p. 276).

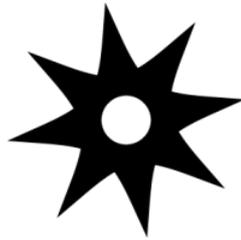
Não é à toa que a narrativa oficial contada sobre essa tecnologia de resistência ancestral foi forjada através de estereótipos negativos e criminalizantes, para afastar as próximas gerações de compreender o poder da coletividade em prol da liberdade, que um dia foi roubada através de algemas e algozes, e hoje é através das prisões psíquicas e estruturais. À tentativa de apagamento desta tecnologia soma-se o fato de nossas crianças serem bombardeadas por informações sobre o mundo na velocidade 5G, e pouco saberem de suas origens e de sua

potência enquanto crianças, condição pouco valorizada neste mundo adultocêntrico/europeu, que apenas há pouco tempo começou a enxergá-las como seres integrais e de direitos.

Para boa parte de nossos ancestrais africanos, as crianças sempre foram importantes e fundamentais para manter forte o seu povo, por isso convém a nós aprofundar a concepção de criança a partir da cosmovisão dos povos bakongos (bantus e kongos), para compreendermos a necessidade de construir uma metodologia que pense as crianças negras no centro do ato de resistência que é a tecnologia simbólica de aquilombar, em um espaço que não foi pensado para elas (a escola), mas no qual, como seus ancestrais, elas existem e resistem. Como diz Danae (2016), elas estão vivas e têm muito a nos contar!

3.2 Mwana: Sol Vivo

Figura 6 – Adinkra NSOROMMA (SOL), significando “Criança dos céus [estrelas]”



Fonte: Google Imagens (2025)

Mwana quer dizer criança no idioma Xona, falado em Moçambique, Zimbábue e Zâmbia. O Xona (grafado algumas vezes como Xhona) pertence ao tronco linguístico bantu – origem de diversas línguas africanas que existem ao sul da linha do Equador no continente e que marcaram fortemente a língua portuguesa falada no Brasil (Lima, 2017). Escolho apresentar as crianças como centralidade nesta metodologia utilizando essa palavra em sua origem africana, mwana, pois nesse caminhar metodológico é preciso que se evidencie nossa ancestralidade e memória para calçar nossa andança inventiva. E o adinkra apresentado na figura 6 é um lembrete da potência que nossas mwanas são para a continuidade da vida. Ele representa símbolo da fé e da crença na tutela e dependência de um ser supremo: “Uma criança do ser supremo. Eu não dependo de mim, minha luz é apenas um reflexo de sua” (Carmo, 2016, p. 70). Um lembrete de que Deus é o pai e cuida de todas as pessoas. Como já apresentado inicialmente gosto muito de ter imani (fé) nas crianças e em suas infâncias.

Na formação acadêmica em Pedagogia aprendi que as categorias criança e infância eram recentes para a sociedade a partir da modernidade, pois a criança por muito tempo foi vista como um miniadulto que fazia coisas de adulto. Quando se começa a pensar, refletir e conceituar crianças como pessoas e sujeitos de direitos, o fazem a partir das crianças brancas, burguesas, em prol do capital, com a surgimento da modernidade, como nos apresentam alguns autores considerados cânones das teorias educacionais, tais como Comenius (2001), em sua *Didática Magna*, Rousseau (1762), em *Emílio ou a Educação*, e Ariès (1973), considerado pioneiro nos estudos da infância. Perceberam que legitimar aquelas existências tão pequenas seria lucrativo, enquanto as outras que não se encaixavam nos padrões hegemônicos os enriqueciam pela sua desumanização/adultização. Como bem pontua a professora Míghian Danae Nunes (2017), a lógica da norma se alia

[...] a ideologias que retiram a humanidade não apenas das crianças, mas também de tudo que não é considerado norma ou padrão, a saber: o homem, branco, heterossexual e de classe média. As crianças negras economicamente desfavorecidas são, então, tornadas invisíveis por uma lógica adultocêntrica e ocidental a partir do momento em que, não sendo, porque crianças e negras, nunca se tornarão, porque negras. (Nunes, 2017, p. 338, grifos da autora).

Porém, nunca questionamos durante o curso para qual modelo social era recente a ideia de criança como sujeito. A partir das leituras e aprofundamentos com as cosmovisões africanas e afro-brasileiras entendi que nas aulas faltou adicionar “ocidental” para aquela sociedade que reconhecia há pouco tempo apenas suas crianças como pessoas. Pude mais uma vez aprender a partir da filosofia de Sankofa que meus ancestrais e os povos tradicionais nunca deixaram de enxergar suas crianças como gente, até porque essa ideia de desumanização foi o ocidente quem criou.

No encontro com a cosmologia bakongo (bantu e Kongo), a partir da obra *Kindezi: a arte de cuidar de crianças do Kongo*, de Bunseki Fu-Kiau e A.M. Lukondo-Wamba (2017), fui apresentada a uma cosmovisão africana em que as crianças são consideradas como Sol vivo para sua comunidade, e me encantei com essa concepção tão sábia que entende as crianças como seres tão importantes e fundamentais para o desenvolvimento de sua sociedade, que são correlacionadas à estrela que rege a manutenção da vida neste planeta. Pensar que esse conceito tem suas origens em território africano nos ajuda a compreender que as crianças são vistas e valorizadas antes mesmo do mundo ocidental iniciar esse processo de reconhecimento de suas crianças, como conta a história única, e aqui reitero que esses sóis vivos eram africanos, e minha

intenção com a invenção dessa metodologia é retomar esse princípio de realeza para pensar/pesquisar/ensinar com nossas crianças negras em diáspora nas escolas.

A infância que conhecemos é colonizada. Por isso ainda temos tanta dificuldade em pesquisar e ensinar/aprender com as crianças, ainda mais as que não correspondem ao padrão ocidental. Neste sentido, Nunes (2017) nos diz em um trecho da sua tese:

Colonizar a infância seria, assim, validar uma infância que corresponde à ideia de infância formatada pela modernidade, desqualificando as experiências vivas, múltiplas e pulsantes das infâncias que existem e impondo às crianças um modelo único de ação para seguirem sendo crianças. Essa interpretação sobre o termo colonização da infância se torna mais complexo quando estamos pensando em crianças negras, um dos grupos sociais que, no Brasil, sofreu diretamente as agruras de uma colonização histórica, econômica e política. [...] Assim, importa pensar que o processo de colonização da infância aludido pelos/as autoras/es supracitadas/os torna invisível as infâncias vividas por todas as crianças e aniquila as experiências das crianças negras, que, por conta da raça, têm sua humanidade retirada (Nunes, 2017, p. 339).

Fomos na contramão disso nesta pesquisa, e para tanto precisamos compreender essa definição de crianças como Sol vivo em que nossos ancestrais acreditavam. Sendo assim, é necessário resgatar a concepção de ser humano (muntu), que para os povos bantu-kongo influenciava na maneira de se relacionar com o mundo. Para nós em diáspora é um princípio ainda mais caro e urgente de se recuperar, visto que com o processo de colonização tivemos roubado de nós o direito de sermos vistos como seres humanos, e essa noção é mantida até os dias atuais como estratégia de manutenção dos racismos que tentam nos desumanizar. Vale ressaltar que esse processo se inicia na nossa infância, quando ainda somos crianças e as crianças negras são atravessadas por essa tentativa de esvaziamento de sua humanidade desde cedo.

Segundo Santos (2019):

O termo muntu, em língua kikongo, com variantes, tais como mutu e ntu, em outras línguas bantu, vem a significar “pessoa”. Mu-ntu indica ‘dentro da cabeça’, ‘por cabeça’, ‘o que se manifesta e/ou é, a partir da cabeça’. A ideia de pessoa, entre os bantu-kongo, está totalmente associada à concepção de que a cabeça (ntu) determina o “ser de modo humano” (Santos, 2019, p. 122).

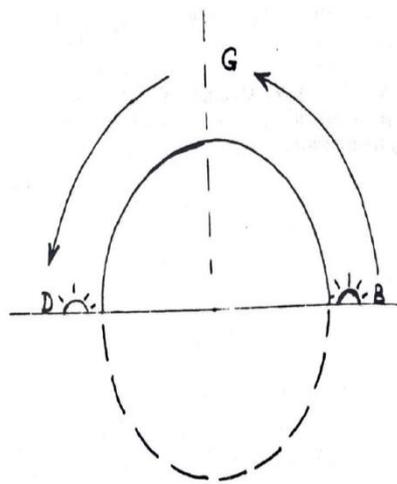
Longe da dicotomia razão/emoção, corpo/mente, para os povos bakongo a integralidade o torna (muntu) ser humano. As dimensões física e espiritual andam juntas e tudo se inicia na cabeça, por isso ela é sagrada. Não há a divisão que aprendemos na escola desde cedo, que nos engessa entre uma mente e um corpo. A ideia de tempo deste povo nos ensina que o muntu vive

um ciclo semelhante ao ciclo percorrido pelo Sol e, como tudo aquilo que existe, já existiu e ainda há de existir, deve passar por processos de nascimento, amadurecimento e morte.

Como o ciclo solar, que não se esgota, mas se renova a cada novo amanhecer, o ser humano vive um eterno estado de transformação, em que a morte não é o fim da vida necessariamente, mas uma passagem, que dá rumo a um outro modo existir. Como explica Fu-Kiau (2001 *apud* Santos, 2019, p. 20) “para um Muntu africano, os mortos não estão mortos: eles são apenas seres vivendo além da muralha esperando pelo seu provável retorno à comunidade, ao mundo físico (ku nseke)”. Nesse sentido, a partir da cosmologia bakongo, o ser humano é considerado a própria materialidade do Sol na Terra, que nasce e se põe continuamente (Fu-Kiau, 2001 *apud* Santos, 2019, p. 23).

Se o muntu está dentro desta dinâmica solar, as crianças também estão. Para os povos do Kongo, cada criança que nasce dá corpo e forma física a um novo Sol vivo. Cheias de força vital, as crianças começam seu ciclo solar nesse mundo, o mundo físico, desde o momento de seu nascimento, como ilustram Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (figura 7):

Figura 7 – Nascimento



Fonte: Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2000, p. 6).

Diferente da temporalidade ocidental, que conta o nosso valioso tempo no sentido horário, como chamam, criado a partir da lógica cartesiana, para esses povos africanos em sua relação integral enquanto natureza, nossa passagem pelo mundo acontece como o movimento do Sol. Como ilustra a figura 7, seguindo na direção que para o ocidente é anti-horária, da direita para a esquerda, o ponto B representa o nascimento de uma criança, seguindo para o ponto G, que é seu desenvolvimento, amadurecimento, e chegando ao ponto D, o pôr do Sol, a mudança, o falecimento. Não é à toa que a primeira maneira de medir a passagem do tempo surgiu em

África com o relógio solar, e sua cosmologia seguia o mesmo princípio para pensar sobre sua passagem pela Terra.

Evidenciar a filosofia dessa comunidade, que potencializa as suas crianças africanas, nos dá instrumentos para refletir sobre nossas crianças negras em diáspora que não são vistas e acolhidas de tal forma em nossa sociedade por conta do apagamento que a colonização causou à nossa história, e que é mantida e sustentada atualmente pela colonialidade que perpassa suas experiências infantis. Olhar para nossas crianças em um contexto escolar a partir dessa premissa, enquanto potências, forças vitais, fundamentais para a existência como o Sol vivo, nos dá possibilidades para reverter a lógica em que a escola as vê e constrói suas concepções sobre elas, e assim abrir novos caminhos epistemológicos e metodológicos com/sobre/para elas.

5.3 Akilomwana: uma proposta teórico-metodológica para a Educação Infantil

A partir do entendimento da importância de akilombar como metodologia tecnológica ancestral de resistência e sobrevivência do nosso povo, costurado com a concepção das mwanas enquanto sóis vivos, energias vitais e potências da nossa continuidade, ambos regidos pelo princípio de Sankofa, resgatando nossa ancestralidade e memória africana e afro-diaspórica, chegamos à mandinga metodológica de Akilomwana, que se apresenta como uma proposta teórico-metodológica de akilombar com crianças na educação infantil. Ela é entendida como um possível espaço de akilombamento para crianças, um lugar de aprendizagens ancestrais, de fortalecimento de suas identidades, que ampliará seu repertório cultural e sociopolítico acerca da história negra, indígena, a partir das linguagens que acessam a infância, um espaço de resistência à lógica ocidental das escolas, que é um dos mecanismos que fortalecem a narrativa da colonialidade e legítima, a partir de seu currículo e práticas pedagógicas, diversas experiências atravessadas pelo racismo.

Então, cabem os questionamentos: como akilombar com crianças na educação infantil? A partir de quais métodos podemos desenvolver esta metodologia? Aprendemos desde cedo sobre os kilombos e akilombamentos por uma perspectiva adultocêntrica, pensando nos adultos e suas necessidades de resistência frente ao sistema racista que nos rodeia, mas as crianças também não são atravessadas pelo mesmo sistema? E pior, não estão em condição de aprendizagens iniciais sobre quem são, de onde vieram, para onde vão? É o tempo dos primeiros raios de sol, de descobertas, autoconhecimento, vulnerabilidades. Não seria importante também desde pequenas já conhecerem o poder da união em prol da liberdade? Não seria interessante que pudessem ter um espaço de afeto, segurança e representatividade de quem são? Um lugar

que permita que sua energia vital circule, seu povo se evidencie e assim como potência de Sol vivo possam se perceber?

Inicialmente, para construir esse espaço que possibilite um akilombamento com mwanas, sóis vivos, na escola, precisamos reivindicar outra forma de construir aprendizagens com as crianças. Então, a partir novamente da filosofia de Sankofa e da epistemologia de Nanã, nos inspiramos em Kindezi, que é considerada “a arte de cuidar das crianças para os povos bakongos”. Numa sociedade ocidental que desvaloriza mulheres e crianças não brancas, cuidar das crianças é um trabalho considerado inferior, por isso é delegado às mulheres na esfera familiar e à creche e educação infantil na esfera educacional escolar, que também é ocupada majoritariamente por mulheres. Ambos os contextos são precarizados e sua importância diminuída, não são vistos com seriedade e não recebem o investimento social e financeiro que deveriam ter. Então precisamos entender o que o Kindezi significa para costurar esta metodologia.

Segundo Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2000, p. 4):

A palavra “Kindezi”, um termo da língua “Kikôngo”, deriva do verbo raíz Ieia, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais. Cuidar de crianças – Ieia, ou seja, dar cuidados especiais- é, antes de tudo, uma forma de transferir padrões sociais para os membros mais jovens da comunidade. E, em segundo lugar, é a orientação da criança para a vida que compreende orientações muito bem determinadas de acordo com as normas e valores comunitários. Com tal, os Kindezi/Kindesi podem variar de uma sociedade para outra em relação aos sistemas individuais e seus valores. Kindezi, a arte de cuidar de crianças, também oferece a oportunidade de testemunhar uma experiência de vida pessoal ao longo do processo de desenvolvimento do estágio mais delicado da vida: a infância.

Estando nossas mwanas em diáspora brasileira no espaço legitimado para desenvolverem suas aprendizagens que é a escola, retomar o princípio de Kindezi para pensar o cuidado com elas para além da dimensão física nesses espaços é fundamental para construirmos Akilomwana. Estudos de Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010) apontam que as crianças negras são as que recebem menos cuidados nas instituições escolares, menos carinho e atenção. Além disso, os padrões sociais, normas e valores de vida que são ensinados para elas se dão a partir do repertório cultural da história dos caçadores, tida história única.

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 221-2).

As autoras apontam que, em relação às crianças brancas, foram relatadas situações de exagerados elogios, muitas vezes evidenciando aspectos físicos associados à brancura. As meninas brancas, especialmente, recebiam muito mais colo e elogios recorrentes, comparado às meninas negras. Assim, cabe comentar que, se os meninos negros, na maioria das vezes, apareciam demasiadamente para serem repreendidos, cerceados ou receberem comentários cotidianos e estereotipados, a invisibilização aparecia de forma gritante às meninas negras por não serem nunca as princesas ou raramente merecedoras dos colos das docentes. Durante minha pesquisa de monografia realizada em 2021, pude perceber isso em um episódio do campo em que a criança branca não aceitou que existia uma boneca “Preta da Neve”, que ela estaria usando apenas uma fantasia, e se recusou a brincar com ela. Para além dos processos de paparicação apontados pelas autoras, o racismo se articula com as questões de gênero e idade, produzindo uma menor tolerância perante os comportamentos das crianças negras e fomentando maiores punições, além da ausência de cuidado.

Por isso, o cuidado se apresenta como palavra-chave na abordagem *akilomwana*, o cuidado é centrado em todos da comunidade, principalmente os mais velhos e os mais jovens. *Ndezi* é quem pratica a arte *Kindezi* para estes povos. Nas escolas temos uma comunidade em prol da educação das crianças, ainda que os ensinamentos mais valorizados sejam das professoras, há uma equipe de serviços gerais, estagiárias, porteiros e comunidade externa (seus familiares), que estão em relação direta com elas e ensinam/aprendem cotidianamente juntos. Sendo assim, viabilizar esses grupos que formam a escola é imprescindível para pensarmos uma educação arqueira, antirracista e decolonial.

Neste sentido, os autores acrescentam que:

cuidar de crianças é uma experiência requerida por todos os membros da comunidade no mundo africano, independente de seu estado físico. Compreender o *dingo-dingo* (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos e mais importantes na compreensão do valor e respeito da vida. *Walëmbwa leia kalëndi bakula ntoko za môyo ngātu za buta mu zola ko*. “Quem jamais cuidar de um bebê” – diz um provérbio Kôngo, “nunca entenderá a beleza da vida nem a de educar com amor”. (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2000, p. 5)

Precisamos nos atentar aos fatores que nos afastam desse entendimento de cuidado com as crianças com ética e respeito. Aprendemos que crianças são fardos, que sua criação/educação é responsabilidade dos pais, da mãe e todo resto é isento de responsabilidade. “Quem pariu Mateus, mantenha e balance”, “fez porque quis, agora assumo a responsabilidade” são algumas das falas que reproduzimos no coletivo. Ainda há fatores raciais, de gênero, capacitistas e de território que interferem na maneira como cuidamos das crianças, e aprendemos isso com a

colonização. Diversos experimentos sociais nos mostram como crianças brancas e negras são tratadas com diferença em variadas situações, por exemplo, em casos de abandono nas ruas, nosso olhar se habituou a ver crianças negras em situação de vulnerabilidade social e todo cuidado e atenção é dado para crianças brancas, lugar socialmente construído para elas as custas do racismo. Ao defender o amor e o cuidado com as nossas mwanas, não quero romantizar a precariedade e sobrecargas que temos na criação e educação das crianças, seja em âmbito privado ou público, mas a intenção é reelaborar a maneira que entendemos o cuidado a elas que são tão marginalizadas, pensando pela perspectiva de bell hooks, que nos ensina o amor enquanto ato político.

Em uma das rodas da construção do Projeto Irê Ayó, de Vanda Machado (2021), Ebomi Detinha, em seu terreiro, disse em uma das rodas “[...] a família africana é diferente. Todos os mais velhos de uma comunidade são considerados pais. Todas as mais velhas são consideradas mães. Todos os irmãos mais velhos são responsáveis pelos mais novos” (p.84). Numa sociedade ocidental, individualista, não existe essa concepção de cuidado em comunidade. Os terreiros, que guardam esses saberes ancestrais de Kindezi, aprenderam com seus mais velhos que cuidado com as mwanas é dever de todos.

Tendo Kindezi, o cuidado, como ponto de partida, é necessário pensarmos no lugar onde desenvolvemos o akilombamento, pois estamos inseridas no universo escolar e este, a partir das lentes da colonialidade, nos limita o modo que desenvolvemos as atividades e cuidados com as mwanas. Temos ainda na realidade da primeira infância nas escolas do Brasil a concepção de que se aprende em sala de aula, lugar fechado, com pouca atuação do corpo, pouco movimento, pouca oralidade, pouca inventividade (apesar dos avanços nos debates sobre educação infantil e infâncias baseados em modelos europeus). Isso ocorre por diversos fatores, seja por falta de formação continuada das professoras, seja por falta de infraestrutura escolar, seja por expectativas e metas de aprendizagens em prol da alfabetização que engessam e limitam suas experiências. Sem contar que, as experiências positivas que temos de mais liberdade e experimentos na educação infantil imitam modelos europeus, como é o caso dos Ateliês já citados aqui.

Fugindo dessa lógica, a partir da Pedagogia Arteira, reivindicamos o Sádulo como concepção de espaço para o Akilomwana. Segundo Fu-Kiau e Lukondo-Wamba (2000, p. 12):

O sádulo (o local onde acontece o cuidado das crianças) não possui um quadro para escrever ou um livro para ler. No entanto, as crianças no sádulo “leem” e recebem muito das mentes de seus Ndezi e assim aprender a “escrever” e assimilar muita informação sobre a vida na comunidade do passado, do presente e do futuro também. O ensino é oral e prático.

Nós, em diáspora, imersos em um sistema educacional europeu, não construímos nossas aprendizagens por caminhos arteiros na escola. A maioria de nós tem lembranças do quintal, da rua dos avós, pais ou familiares que exploravam o mundo dessa maneira livre e aberta, mas o ensino formal, a escola, o pouco que proporciona desses espaços reproduz uma lógica a partir de uma visão europeia “adaptada” sobre essas aprendizagens, que são tão antigas quanto o continente europeu. Desta forma, não tem em suas raízes a origem verdadeira africana e até mesmo indígena sobre o sândalo.

Por isso, atentar para o espaço em que desenvolvemos o akilombamento é importante, pois não temos objetivo de reforçar estereótipos sobre a história negra, indígena, sua cultura e contribuições sócio-políticas à sociedade, mas temos o interesse de possibilitar às mwanas o encontro e fortalecimento de suas identidades de sóis vivos a partir de experiências orais com a literatura afro-brasileira e africana e o convite à experiências práticas sobre diversas questões étnico-raciais que estão em seu cotidiano e devem ser apresentadas e evidenciadas.

O Akilomwana, enquanto metodologia, faz uso da arte-educação, da ludicidade e da infancialização letradas racialmente e criticamente para que as crianças transgridam, acessem e vivenciem conhecimentos acerca de diversas questões étnico-raciais. Nesse sentido, utiliza espaços esteticamente organizados a partir da proposta dos contos da literatura afro-brasileiras e africanas que discutem e refletem, dentre outras coisas, sobre cotidiano, representatividade, identidade, família, convivência, em busca de explorar toda potencialidade de criatividade, imaginação, referentes às experiências sociais, emocionais, relacionais, corporais, sensoriais, expressivas e cognitivas do corpo-território-criança (Santos, 2024), para que então se acesse as vivências e memórias delas despertadas através da literatura e das propostas artísticas das rodas de akilombamento.

Entende-se o conceito corpo-território-criança formulado pela professora Marta Santos (2024) como as formas e maneiras que as crianças vivenciam a infância que as constitui a partir da integralidade do corpo. A autora, em sua tese, nos apresenta episódios vividos pelas “Pequenas Mahins”, que são meninas negras na educação infantil de Salvador, e nos mostra como a relação do corpo em sua integralidade e ancestralidade negra estão presentes em cada momento da rotina na escola. Deste modo, para akilombarmos com as mwanas é necessário evidenciar e fortalecer essa categoria corpo-território-criança, pois a proposta é que se vivencie a educação étnico-racial a partir do corpo das crianças.

Neste sentido, Miranda (2014, p. 71) enfatiza que:

Na cosmovisão afro-brasileira, o corpo não é concebido a partir de uma dicotomia, ao contrário, o corpo é a peça principal de todas as articulações com os homens, animais, com toda a natureza. É um corpo que carrega os símbolos, o imaginário, os mitos, os saberes, valores, enfim, toda relação com o real do seu grupo e conseqüentemente é um corpo-território.

Uma das linguagens do corpo se faz na oralidade e, nesse sentido, a literatura afro-brasileira e africana se apresenta como disparador pedagógico e elemento essencial nessa base ancestral que visamos construir na educação infantil com este espaço, pois como nos apresentam Araújo e Morais (2014, p. 01):

A literatura infantil afro-brasileira, se usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, pode ser uma importante aliada na desconstrução de estereótipos racistas que permeiam a sociedade brasileira desde os primórdios da construção do Brasil.

Tal literatura potencializa a oralidade e a percepção do corpo-território-criança, podendo promover autoestima, altivez, representatividade e referências positivas sobre ser negro. Oportuniza também às crianças brancas construir um olhar positivo sobre a negritude e culturas outras, além de descentralizar as vivências perpetuadas pela colonialidade cotidianamente, evidenciando as diferenças da nossa sociedade. Por meio da literatura afro-brasileira, com histórias que estimulam o imaginário infantil, é possível potencializar que as crianças expressem sua percepção e conhecimento do mundo através das trajetórias que demarcam seu corpo-território-criança, e de forma criativa e contemplativa, conhecer a riqueza cultural de outros povos além da história branca a qual têm acesso na escola.

Este espaço busca aguçar as problematizações, inquietações e criticidade das mwanas quanto às questões étnico-raciais em nossa sociedade. Deve ser um espaço que sempre questiona: o que as crianças pensam, experienciaram, ouviram, quais são as suas dúvidas e angústias, em relação às vivências étnico-raciais? Quais literaturas elas conhecem? O que compreendem das histórias? Quais percepções têm dos personagens? Este deve ser um espaço que abrace essas inquietações para que elas possam, a partir de quem são, se constituírem enquanto mwanas antirracistas. Por isso, recriar o sândalo em diáspora, valorizando as linguagens do corpo, das artes e da literatura é fundamental para se trabalhar as reflexões das questões étnico-raciais junto às nossas mwanas nas escolas.

Este ensino oral e prático, proporcionado por Akilomwana, terá o uso dos Artefatos Culturais De Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB) como mediadores das discussões e aprendizagens. Este conceito foi criado pela pesquisadora negra Marlina Oliveira Schiessl

(2023) para pensar o cotidiano da Educação Infantil e a educação das relações étnico-raciais nesta etapa da educação. Para ela os ACMAB:

parte do entendimento constitucional de patrimônio cultural – que, de modo geral, refere-se a todo e qualquer bem, material e imaterial, portador de referência à memória, identidade e/ou ação dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira – atrelando à ideia de materialidades, utilizadas como recursos didáticos-pedagógicos no contexto da Educação Infantil, permeados pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. (Schiessl, 2023, p. 38)

Sendo assim, os ACMAB possuem três dimensões que, ao se complementarem entre si, podem ser caracterizadas e identificadas em:

- a) Primeira dimensão: são bens materiais e imateriais portadores de referência, logo, tanto pode ser um utensílio de cozinha, uma música, um alimento ou a história de vida de uma personalidade negra que resgate os Valores Africanos e Afro-brasileiros.
- b) Segunda dimensão: constituem as materialidades compreendidas como recursos didático-pedagógicos presentes no contexto da Educação Infantil, podendo remeter às imagens que circulam na instituição, lápis de cor, literatura infantil, brinquedos estruturados e não estruturados ou brincadeiras;
- c) Terceira dimensão: elementos imbuídos pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, ou seja, carregam consigo valores que traduzem a herança e a influência dos povos Africanos e de seus descendentes, na constituição do povo brasileiro. (Schiessl, 2023, p. 38).

A autora defende que esses artefatos, que podem ser materiais e imateriais, devem estar presentes no cotidiano da educação infantil visando a concretude de práticas antirracistas com as crianças, através da disposição deles nas práticas do dia a dia (Schiessl, 2023). Este conceito dialoga com a proposta de *akilombar* com as *mwanas* visto que o objetivo é criar um espaço que evidencie a potência de quem são, de seu povo e de histórias sobre o mundo para além da história única. Assim, pode-se utilizar os ACMAB presentes na nossa cultura através da linguagem da arte-educação, que acessa as crianças pelas materialidades, por meio literatura africana e afro-brasileira e das diversas expressões artísticas.

Assim como a proposta de ACMAB utiliza os valores civilizatórios afro-brasileiros como uma dimensão de seu conceito, em *Akilomwana* eles também são convocados em sua costura. Para a intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade (2005), estes valores são considerados caros para as vivências das crianças na educação infantil, ela nos ajuda a refletir sobre dimensões da aprendizagem a partir da nossa ancestralidade e memória para consolidar experiências antirracistas e decoloniais que serão desenvolvidas nessa metodologia. Para a autora:

os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros se trata da herança que os povos Africanos e seus descendentes implantaram, marcaram e instituíram no Brasil: A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (Trindade, 2005, p. 30).

A autora cunhou e sintetizou os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como um conjunto de valores que orientam os modos de ser, agir, existir, pensar e se fazer presentes no cotidiano do povo brasileiro. Ao apresentar a circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e a ludicidade como elementos que tecem nossa existência e resistência em diáspora, Azoilda os apresenta como essenciais para a construção de uma educação infantil respeitosa, representativa e sem fragmentações.

[...] a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver – LUDICIDADE. (Trindade, 2007, 14).

Esses são valores que se integram e nos fortalecem ao caminhar com as crianças. Quem vive o chão da educação infantil sabe que tudo está integrado e a legislação nos incentiva a olhar com integralidade para nossas ações e mediações, e se buscamos fortalecer uma educação antirracista na primeira infância é necessário evidenciar os passos de quem veio antes. A mandinga de Akilomwana está em visibilizar processos educacionais e de aprendizagens a partir de uma lógica decolonial de aprender, ensinar e evidenciar as mwanas e suas infâncias em sua totalidade.

A escola é o lugar ideal para se fomentar e desconstruir concepções racistas alimentadas socialmente, e as crianças são capazes de romper com as amarras da colonialidade se a elas for

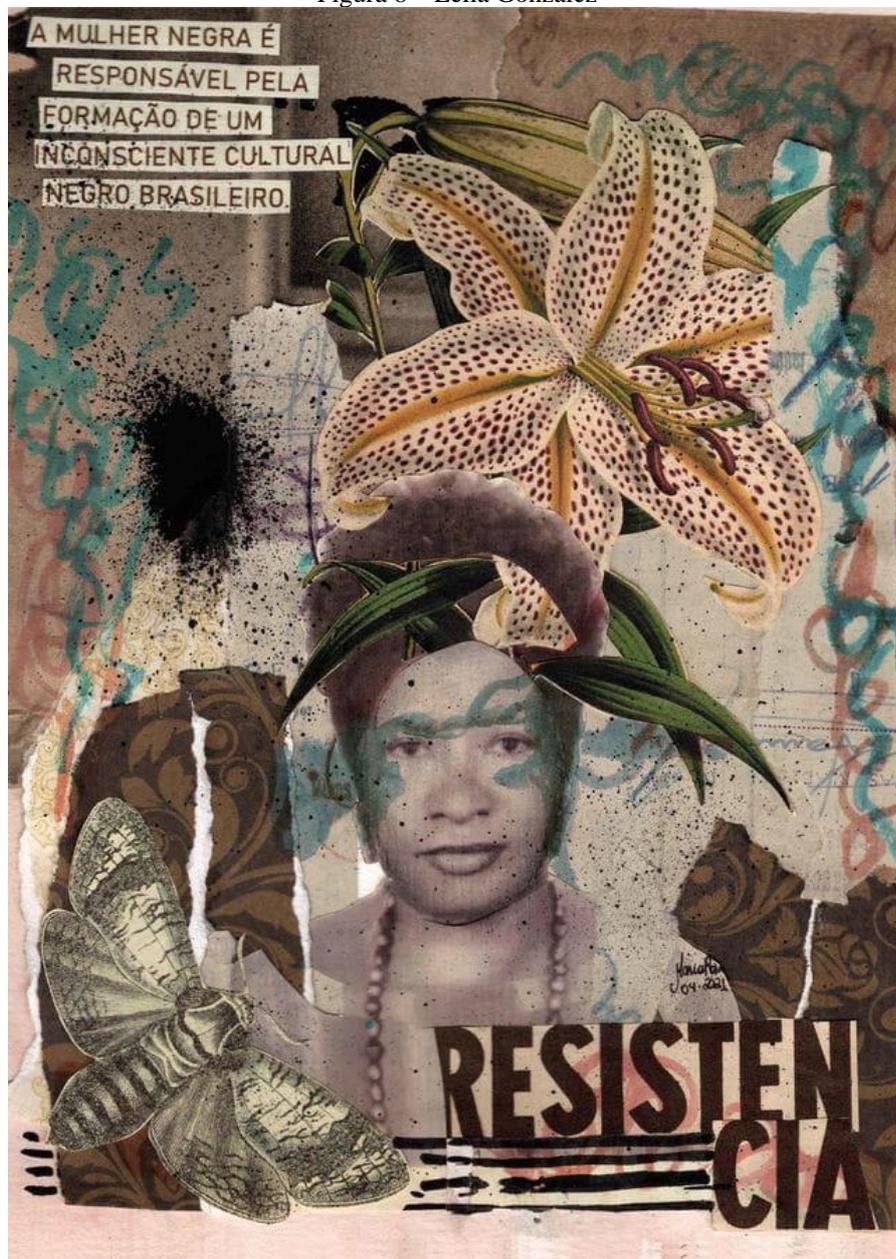
dada a oportunidade através de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Dessa forma, é preciso atentarmos para a ideia do racismo como um sistema que permeia todas as instituições, o que exige uma pedagogia arteira, antirracista e decolonial. As referências positivas são fundamentais para o resgate da autoestima do negro e para o combate ao racismo, pois contribuem para a resistência e a decolonização cultural.

Nesse sentido, a pesquisadora Trinidad (2015) ressalta a importância que a Educação Infantil tem no processo de mudança das crenças sociais de que o negro é inferior e o branco superior, a partir de práticas pedagógicas que valorizem positivamente as pessoas. A autora também fala sobre a importância do professor na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Ela afirma que os docentes devem “assumir o compromisso de combater as visões depreciativas sobre os negros – expostas e veiculadas – na e pela sociedade, particularmente, pelos meios de comunicação” (Trindade, 2015, p. 380).

Já Cavalleiro (2006) expõe como a falta de representatividade da cultura negra no espaço escolar faz com que as crianças negras busquem identificação com a cultura branca apresentada, sendo assim, o trabalho a partir da temática decolonial possibilita às crianças atribuir valores positivos aos corpos negros, “não como objeto, como domésticos, um grupo sem cultura, mas sim, como sujeitos participativos de todo o processo de construção social, política e econômica e da sociedade brasileira” (Trindade, 2015, p. 380).

Tendo em vista “estabelecer uma ponte entre a cultura da comunidade e a criação de vivências pedagógicas que, ao mesmo tempo, possam estar associadas à construção de uma identidade ancestral e a formação de cidadãos autônomos coletivos e solidários (Machado, 2021, p.37)”, assim como nos ensinou Vanda Machado em seu Projeto Irê Ayó, acredito, que Akilomwana pode problematizar a lógica adultocêntrica/eurocêntrica e racista em que vivemos ao abaixar para escutar as vozes das mwanas, que se expressam por diversas linguagens, fazendo valer “a ideia de que as crianças também são capazes de falar sobre o mundo que as cerca (Nunes, 2017, p. 44)” e deste modo, fortalecer a educação das relações étnico-raciais na educação infantil. A possibilidade proposta pela Pedagogia Arteira se fortalece ao compreender que Akilombar com mwanas é um caminho arteiro de (re)existência ancestral.

Figura 8 – Lélia Gonzalez



Fonte: Maria Rosa (2021)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS ARTEIROS NÃO SE FINDAM, ELES RESISTEM E SEMPRE SE RECRIAM!

Resistir e se reinventar são habilidades muito bem forjadas pelas mulheres negras que me antecederam, e de mãos dadas com elas cheguei ao final dessa pesquisa inventiva que está apenas começando. A partir das minhas escrevivências de professora negra das infâncias, que reflete, questiona e “caça arte”, apresentei como o meu corpo-território forjou a Pedagogia Arteira como fruto de um Giro Pedagógico, que se iniciou através do encontro com as crianças negras e suas múltiplas infâncias. Essa dissertação apresentou modos inventivos, éticos e políticos de um compromisso firmado e que agora está ainda mais fortalecido com a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A construção da minha trajetória até aqui se constitui por caminhos arteiros e enegrecidos, e sendo assim, não é à toa que me reconheço como uma Professora “Negrona” (utilizo a palavra negra no aumentativo como forma de demarcar e reafirmar minha identidade docente enegrecida). Eu exalo negritude por onde passo!

Deste modo, a Pedagogia Arteira se apresenta como uma possibilidade (re)existente de prática da educação das relações étnico-raciais na primeira infância, visto que ela se compromete com uma prática antirracista e decolonial que tem as crianças negras e suas infâncias como centralidade. Ela busca discutir e evidenciar todo repertório cultural, político, social, filosófico e ancestral da nossa história por vias de uma educação transgressora, letrada racialmente e criticamente, dialogando desta forma a partir do akilombamento com crianças (Akilomwana) que pode acessar todas as crianças pelas diversas linguagens lúdicas da arte-educação.

A Pedagogia Arteira forja a Arte de Akilombar na Educação Infantil (Akilomwana), e evidencia até onde a minha inventividade de professora negra das infâncias me trouxe. Ela é mais um fruto da movimentação de mulheres negras que abalam as estruturas. A partir dela retornei ao meu passado, aprendi com meus mais velhos e mais novos e recriei estratégias arteiras e modos inventivos de resistência na educação que perpassam todas as minhas formas de existir. A Pedagogia Arteira calçou meus pés nessa caminhada até aqui e como o título dessa seção sugere, ela não se encerra, pelo contrário, resiste e sempre se recria.

Deste modo, a minha resistência se inicia na infância e se reinventa na adultez através do encontro das crianças negras, e assim me faz (re)existir enquanto um corpo-território-arteiro, que transgride e infancializa para aprender e ensinar a educação das relações étnico-raciais com ética e compromisso político desde a primeira infância. Deste modo, o que defendo com essa escrita é que:

A emancipação propõe libertação, transformação social, política, cultural e educação afroancestral encantada é um caminho para essa realização, pois implica-se com a desconstrução de currículos monorreferenciados, eurocentrados, propondo perspectivas plurais, descolonizadas, criação de metodologias e didáticas diversas, tecidas em nós, por nós, pois que a descolonização do conhecimento emancipa por ser tricotada por conhecimentos/saberes/viveres plurais, ancestrais e encantados, posto que a potencialização da vida é seu propósito maior (Machado, 2021, p.399)

Nós mulheres negras, quando retomamos e acolhemos nossa capacidade inventiva a partir da premissa de Nanã, podemos mover o mundo, e quando digo o mundo não o defino pela perspectiva eurocêntrica e dominadora de enxergá-lo apenas pelas lentes do poder e do capital, estou dizendo que podemos movimentar o mundo de possibilidades que se apresentam para nós quando nos encontramos com nossa potência ancestral feminina negra, e que os frutos dela criam fissuras neste mundo do poder. Assim como nos ensina Lélia Gonzalez, que abre lindamente e politicamente essa sessão, “nós somos responsáveis pela formação inconsciente cultural negro brasileira”, e ela só continuará inconsciente se continuarmos a nos esconder e fugir das nossas potencialidades, acreditando na história única que contaram sobre nós.

Neste sentido, utilizar as Escrevivências como aporte teórico-metodológico contribuiu para que eu abraçasse e confiasse em minha potência inventiva e intelectual, que é feminina e ancestral. Deste modo pude desenvolver um trabalho acadêmico que desobedece a linearidade eurocêntrica deste espaço, que tenciona suas relações patriarcais de poder e que desestabiliza sua ordem adultocêntrica e racista, estando de mãos dadas com as crianças negras e suas infâncias.

Saliento que: a vida das crianças negras importa! A vida e trajetória das mulheres negras importam! Com elas aprendi muito e de mãos dadas com elas ensino o que aprendo. Elas me dão “régua e compasso” para continuar caminhando por caminhos arteiros, inventivos e transgressores. Sendo assim, dialogo com bell hooks, (2017, p. 23-24), quando ela conclama:

[...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Constituir-me enquanto uma professora-negra-arteira exigiu de mim pensar, repensar e criar novas visões que permitam transgressões, tanto do meu corpo-território adultecido, quanto dos corpos-território-crianças que são a própria transgressão. Essa dissertação celebra a criatividade, a ancestralidade negra e a nossa (re)existência. Ela se apresenta enquanto uma

resposta ao sistema racista, sexista e adultocêntrico que insiste em invisibilizar e diminuir nossas potencialidades, mas como nos ensina Conceição Evaristo, “Eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer (2015)”, e desta forma resistimos e nos reinventamos, e de diversas maneiras.

Portanto, ao propor essas invenções pedagógicas, dialogo com Fernanda Silva (2020, p. 169-170) quando ela nos diz:

coadunando com a ideia de se rever a colonialidade do saber, entendo que faço parte de um conjunto de intelectuais que trazem o ativismo para sua prática cotidiana de transformação dentro da universidade, o que cria um pacto de transgressão e empatia com os estudantes que antecede a sala de aula, que se concretiza na interação e troca cotidiana de saberes [...] Além disso, é necessário sinalizar que esse movimento transcende os muros das universidades, e encontra eco, também, na educação básica, já que possuímos algumas gerações de professoras e professores, já formados sob o signo da Lei nº 10.639/03, comprometidos e empenhados em uma educação antirracista.

O meu compromisso intelectual e pedagógico antirracista e decolonial está firmado com as crianças negras e suas infâncias, que deslocam o chão da educação infantil com suas artes e peraltices. Defendo e exalto suas existências nesta etapa da educação a partir do fortalecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08e através das invenções e reinvenções que o Giro Pedagógico produz na Pedagogia Arteira, pois a educação das relações étnico-raciais se inicia na infância e com todas as crianças e adultos que dela participam.

Mas este compromisso não deve ser somente meu, por isso, as artes e inventividades antirracistas e decoloniais possibilitadas pelo Giro Pedagógico podem se estender a todas professoras e professores que atuam na educação básica e buscam praticar uma Pedagogia Arteira com suas crianças. Nessa pesquisa apresentei como se deu o meu movimento arteiro em busca de fortalecer e evidenciar o debate das relações étnico-raciais na educação infantil, e a partir do que foi refletido, problematizado e criado, espero contribuir para que outros Giros Pedagógicos possam acontecer a partir das especificidades dos corpos-territórios-arteiros que se arrisquem em caçar novas artes e invenções.

Dessa forma, nos fortaleceremos enquanto comunidade antirracista, e tendo o princípio de Sankofa como estratégia de resistência, não esqueceremos em nenhum momento que o movimento arteiro, antirracista e decolonial se faz com as crianças e suas múltiplas infâncias na ação de Akilombar.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Geledés Instituto da mulher negra**, [s. l.], 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-dealmeida>. Acesso em: 17 out. 2024.
- APENAS metade das escolas públicas têm projetos para combater racismo no Brasil. **Todos pela Educação**, [s. l.], 24 jul. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/apenas-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-para-combater-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- ARAUJO, Marlene. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Orientadora: Nilma Lino Gomes. Coorientador: José Eustáquio de Brito. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AQQFT4>. Acesso em: 17 out. 2024.
- ARAUJO, Tânia Cristina Buzatto de. **A importância da arte-educação na educação infantil**. 2010. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/118100>. Acesso em: 17 out. 2024.
- ARAUJO, Tânia Cristina Buzatto de. **A importância da arte-educação na educação infantil**. Orientadora: Maria Isabel Nogueira Tuppy. 2010. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b8da2d54-2458-4570-b206-d98454511b83/content>. Acesso em: 7 maio. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981. 224 p.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A., SILVA JUNIOR, C. (org.). **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, 1996. (vol. 1).
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, maio/ ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 17 out. 2024.
- BARBOSA, Lícia Maria de Lima. **“Eu me alimento, eu me alimento, força e fé das iabás buscando empoderamento!”: expressões de mulheres negras jovens no Hip-hop baiano**. Orientadora: Paula Cristina da Silva Barreto. 2013. 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23782>. Acesso em: 17 out. 2024.

BARRETO, Raquel. Introdução. *In*: NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias de destruição. São Paulo: Editora Filhos de África, 2018. 488 p.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BOLA de meia, bola de gude. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. *In*: Miltons. Intérprete: Milton Nascimento. [S. l.]: CBS Records, 1988. Faixa 9.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.746, de 13 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências. [1998].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [2001]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância [...]. [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** [Brasília, 2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2015. (Série legislação, n. 193). E-book. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se. *In*: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). **Interação museu-comunidade pela Educação Ambiental:** manual de apoio a curso de extensão universitária. Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. SULEAR vs NORTEAR: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia II (Capítulo 2). In GOMES DA SILVA, Walesson e OLIVEIRA, Heli Sabino de (Orgs.). **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana:** desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. 1. ed. Belo Horizonte: Saramê, 2021, p. 36-68. E-book. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2021/10/SILVA-WG-OLIVEIRA-HS-Edu-Decol-e-Ped-Freireana-2021-eBOOK.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. 215 p.

CARDOSO, Cíntia. Branquitude na Educação Infantil. Curitiba: Appris, 2021, 209 p.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:** os adinkra. Salvador: Artegraf, 2016. 192 f. Ebook. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Dissertações/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Orientadora: Roseli Fischmann. 2005. 340 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 17 out. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117–132, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 286-337. (História do negro no Brasil).

CARNEIRO, Sueli. Ideologia tortuosa. **Revista Caros Amigos**, [s. l.], 2003. Disponível em: http://equipemultilondrina.pbworks.com/w/file/etch/48266496/Ideologia_Tortuosa.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Sueli Carneiro**. Entrevistadores: Mano Brown; Semayat Oliveira. 26 maio 2022. Episódio de podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000. 112 p.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 139-170, 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos. Didática magna. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. **Estudos Feministas**, jan. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016. 117 p.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Crianças negras pequenas e suas infâncias: produção de conhecimentos a partir do Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE)**. Orientadora: Rosângela Janja Costa Araujo. 2018. 241 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7131161. Acesso em: 04 nov. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016, 248 pp.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Orientadora: Denice Barbara Catani. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=j94JZi4AAAAJ&citation_for_view=j94JZi4AAAAJ:wE8AsS3ykUMC. Acesso em: 18 abr. 2024.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21108>. Acesso em: 17 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado Nunes (org.). **Escrituragem**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-54.

EVARISTO, Conceição. Destaque: Conceição Evaristo. Entrevistador: Ademir Pascale. **Conexão Literatura**, [s. l.], n. 24, jun. 2017. Disponível em: <https://revistaconexaoliteratura.com.br/entrevista-com-conceicao-evaristo-por-ademir-pascale/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 18 jun. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014. 116 p.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **De Angola à Nilo Peçanha**: traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos Kongo. Orientadora: Jaci Maria Ferraz de Menezes. 2020. 260f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/e1c681c8-8d3c-46ec-86ac-384e76bf955e>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./ out. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269395243_Teoria_Racial_Critica_e_Letramento_Racial_Critico_Narrativas_e_Contranarrativas_de_Identidade_Racial_de_Professores_de_Linguas_Critical_Race_Theory_and_Critical_Race_Literacy_Narratives_and_Counter. Acesso em: 18 jun. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento Racial Crítico: falta representatividade negra em materiais midiáticos. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, jan./ jun. 2019. DOI: 10.5212/Uniletras.v.41i1.0008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825/209209213092>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, abr./ jun. 2016. P. 539-553. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Disponível em: FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./ jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. Orientador: José Wellington Marinho de Aragão. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11019>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FU-KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. Kindezi: **The Kongo Art of Babysitting**. Baltimore: Black Classic Press, 2000. 41 p.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul./ set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49715>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 17 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-89.

Gomes, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [s. l.], 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 27 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./ abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n.47, p. 19-33, jan./ mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 41–91, 26 dez. 2009. DOI: 10.12957/periferia.2009.3428. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3428>. Acesso em: 12 ago. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 270 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 27 ago. 2024.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020. 272 p.

<https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 4 nov. 2024.

LEÃO, Ryane, **Tudo nela brilha e queima**: poemas de luta e de amor. São Paulo: Planeta Brasil, 2017. 192 p.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329964625_Insurgencia_e_resistencia_no_pensamento_freiriano_propostas_para_uma_pedagogia_decolonial_e_uma_educacao_emancipatoria. Acesso em: 5 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 13, n. 31, p. 743–774, 14 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1189>. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LIMA, Monica. Mwana. **Conversa de historiadoras**, [s. l.], 23 out. 2017. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2017/10/23/mwana/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe**: a criação de novos valores na educação. Salvador: SECNEB, 2000. 236 p.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana do Encantamento tecida por mulheres negras: poéticas de re-existências para descolonização do conhecimento. **Revista de Filosofia: Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 398–416, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992010/html/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô**: educando pela cultura. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MACHADO, Vanda. Prosa Nagô: educando pela cultura. Salvador: Edufba, 2021. E-book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rybxj>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MBITI, John. **African Religions and Philosophy**. Londres: Pearson Education Limited, 1969.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287–324, 2008. Disponível em: https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. The idea of coloniality. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES; Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020. 207 p. E-book.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. "**O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**": os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Orientador: Luiz Vitor Castro Júnior. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/97>. Acesso em: 17 out. 2024.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. Habitar a profissão docente na roça. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. e25/1-24, 2024. DOI: 10.5902/1984644470758. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70758>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p. E-book. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103321. Acesso em: 22 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 3 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 14 set. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância panafricanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUERA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. Entrevistador: Tomaz Amorim do Negro Belchior. **Portal Geledés**, [s. l.], 12 jul. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 15 set. 2024.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, jan./ abr. 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i1.8806. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/88>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. e88362, 15 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688362>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s6MZxwSx8PGL9hppMfP6FPF/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625–644, set./ dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872018000300625&lng=pt. Acesso em: 12 ago. 2024.

NOGUERA, Renato; SILVA, Wallace Lopes; MORAES, Marcelo J. D. A fazenda, 13 de maio e seus espectros: racismo e resistência em afroperspectiva. In: SILVEIRA, Ronie Alessandro Teles da (org.). **A Fazenda e a filosofia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, Maceió, Brasil, v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.28998/lte.2016.n.2.2616. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 27 jun. 2024.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79002>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano**: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. Orientadora: Cynthia Pereira de Sousa. 2012. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2012.tde-04072012-125319>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-125319/pt-br.php>. Acesso em: 4 nov. 2024.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Orientadora: Maria Letícia Barros Pedroso do Nascimento. 2017. 431 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/en.php>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador, Editora Devires, 2020. 130 p.

OLIVEIRA, Bernardete Rodrigues; OLIVEIRA, Paula Grasiela dos Santos; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educar na e para a diversidade: o trabalho com a literatura afro-brasileira na educação infantil. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 058-075, maio./ago. 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/9842/5648>. Acesso em: 3 nov. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfW9WVgvj/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.58244>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=58244&idi=1%20class=>. Acesso em: 26 jul. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Portal do MEC**, ago. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2024.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 324 p.

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa: discurso, raça e a luta na linguagem pela democracia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS, 12., 2022, virtual. **Anais [...]**. [s. l.]: COPENE, 2022. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YTToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSVZPIjtzOjQ6IjYyNTYiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiYmUxZTQ0ZjQ1ZWY0ZDgwZWRRhMTcwZjMwYWMxOWVjNTAiO30%3D>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./ mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 5 dez. 2024.

PINHO, Carolina. Pensamento Feminista Negro como orientação teórico-metodológica de uma Pedagogia revolucuinária. *In*: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayna (org.). **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Serpente, 2022. 288 p.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A construção da autoria pedagógica na formação de educadores**. Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 2007. 188 f. Dissertação

(Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/231>. Acesso em: 4 jun. 2024.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 591 p.

PRETTE, Mariana Cardoso. **Por uma educação antirracista na Educação Infantil: crianças, docência e arte contemporânea de mulheres latino-americanas**. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. 2020. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=KAHffssAAAAJ&citation_for_view=KAHffssAAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acesso em: 12 mar. 2024.

QUEIROZ, Gleice Melo Silva. **Escrevivências de professoras negras: caminhos insurgentes para as questões étnico-raciais na escola**. Orientador: Eduardo Oliveira Miranda. 2023. 203 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1641>. Acesso em: 4 nov. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores; Ecuador: FLACSO; Palma de Mallorca: Libre Mundi, 1992. p. 437-449

ROJO, Rosane. Pedagogia dos multiletramentos. diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Maria. **Bell Hooks**. 2020. Pôster colagem. Disponível em: <https://br.pinterest.com/artedemariapapelaria/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ROSA, Maria. **Dandara**. 2019. Pôster colagem. Disponível em: <https://br.pinterest.com/artedemariapapelaria/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ROSA, Maria. **Escrevivências negras**. 2020. Pôster colagem. Disponível em: <https://br.pinterest.com/artedemariapapelaria/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ROSA, Maria. **Lélia Gonzalez**. 2021. Pôster colagem. Disponível em: <https://br.pinterest.com/artedemariapapelaria/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

ROSA, Maria. **Ruby Bridges**. 2020. Pôster colagem. Disponível em: <https://br.pinterest.com/artedemariapapelaria/>. Acesso em: 27 fev. 2025

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradutor: Laurent de Saes. Cambuci: Edipro, 2017.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivo e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03**.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/181>. Acesso em: 26 out. 2024.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador**: um olhar sobre as políticas educacionais. Orientador: José Albertino C. Lordelo. 2008. 164 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9022>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Pequenas Mahins**: culturas infantis das meninas negras na Escola Comunitária Luiza Mahin em Salvador, Bahia. Orientador: Pedro Rodolpho Jungers Abib. 2024. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39744>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SANTOS, Sandy Emanuele Sampaio; SANTOS, Marta Alencar dos Santos. Contribuições para educação das relações étnico-raciais na educação infantil: vivências de um ateliê. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras, 3., 2024, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Editora FE-Unicamp, 2024. p. 343-359. Disponível em: <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/2024-pos-colonialismo>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki FuKiau**: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Orientador: Álvaro Silveira Faleiros. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-30042019-193540>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-30042019-193540/pt-br.php>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983. Saviani, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil**: uma análise da produção científica (2003-2021). Orientadora: Lucimar Rosa Dias. 2023. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/85810>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Orientador: Leny Sato. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São

Paulo, SP. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Fernanda Felisberto da. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosad (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

SILVA, Fernanda Felisberto da. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosad (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

SILVA, Fernanda Felisberto da. **Escrivivências na Diáspora**: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston. Orientadora: Maria Aparecida Ferreira de Andrade Silva. 2011. 154 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/6077>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, Flávia Carolina. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 12, n. 33, jun./ ago. 2020, p. 66-84. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1003>. Acesso em: 3 nov. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172. E-book. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103321. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07-31, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/612>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOARES, Lissandra Vieira. **Escrivivências sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica**: uma perspectiva interseccional. Orientadora: Paula Sandrine Machado. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182451>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOUTO, Stéfane. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 142–159, jul./ dez.

2021. DOI: 10.9771/pcr.v14i2.44151. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/44151>. Acesso em: 12 ago. 2024. SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Dávila Carolina Inácio de; KOEHLER, Isisleine Dias; HOEPERS, Idorlene Da Silva. Pedagogia Feminista Negra: caminho para a liberdade das senzalas modernas. **Dialogia**, São Paulo, v. 42, n. 42, p. e22469–e22469, set./ dez. 2022. DOI: 10.5585/42.2022.22469. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22469>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171p.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 256 p.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **América Invertida**. 1943. Desenho a caneta e tinta. Disponível em: <https://historiasdasamericas.com/america-invertida/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 30-36.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula.; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. 123 p. (A cor da cultura, v.5).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 366–383, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v6i4.9750>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/9750>. Acesso em: 17 maio 2024.

TROJAN, R. M. **O trabalho como categoria fundante da necessidade estética: reconstruindo a função educativa da arte**. 1998. Dissertação (Mestrado). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1998.

TWINE, France Winddance. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878–907, nov. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141987042000268512>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0141987042000268512>. Acesso em: 15 set. 2024.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **PRISMA.COM**, n. 7, p. 60–85, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266374098_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Technology_Looking_for_a_definition_for_the_concept. Acesso em: 15 set. 2024.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica Y Pedagogía decolonial**: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. 2007 Disponible em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em: 5 ago. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, 2009, La Paz. **Anais [...]**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 2009. Disponible em: <https://pt.scribd.com/document/608834969/Interculturalidade-critica-e-educacao-intercultural>. Acesso em: 4 nov. 2024.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. (Tomo I).

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La paz: Convenio Andrés Bello: Instituto Internacional de Integración, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine; Oliveira, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, [s. l.], v. 26, n. 83, jul. 2018. Disponible em: <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/walsh-c-oliveira-l-f-candau-v-m/>. Acesso em: 15 set. 2024.