



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:  
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

**VERONICE FRANCISCA DOS SANTOS**

**EXISTIR E RE-EXISTIR NO CHÃO DA ESCOLA: ESCRIVIVÊNCIAS DE  
PRÁTICAS AFROCENTRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2024**

**VERONICE FRANCISCA DOS SANTOS**

**EXISTIR E RE-EXISTIR NO CHÃO DA ESCOLA: ESCRIVIVÊNCIAS DE  
PRÁTICAS AFROCENTRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Verônica Albuquerque Almeida.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2024**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Santos, Veronice Francisca dos.

S696e

Existir e re-existir no chão da escola: escrevivências de práticas afrocentradas na educação infantil / Veronice Francisca dos Santos. - São Francisco do Conde, 2024.  
107 f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, São Francisco do Conde, 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Verônica Albuquerque Almeida.

1. Escrevivências. 2. Afrocentricidade. 3. Educação infantil. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372.21

---

**VERONICE FRANCISCA DOS SANTOS**

**EXISTIR E RE-EXISTIR NO CHÃO DA ESCOLA: ESCRIVIVÊNCIAS DE  
PRÁTICAS AFROCENTRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Data de aprovação: 26/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Verônica Albuquerque Almeida (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
(UNILAB/Campus dos Malês)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
(UNILAB/Campus dos Malês)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rita de Cássia Santos Barbosa**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
(UNILAB/Campus dos Malês)

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa significa em especial a resistência por aquelas que acreditaram em mim antes mesmo que eu própria: minha mãe e avó. A elas toda gratidão por todo afeto e por me fazerem ter coragem, de ser forte e nunca abandonar a estrada.

Agradeço a Deus e ao Universo pela minha existência e re-existência nos enfrentamentos diários.

A toda minha ancestralidade, especialmente meus avós maternos: Inocência de Jesus e Celso Rodrigues (in memoria), que pavimentaram o caminho para que eu pudesse estar aqui hoje. Aos meus familiares, principalmente meus pais: Antônia Bispo dos Santos e Graciliano Francisco dos Santos, aos irmãos: Edemilson, Ademário, Ionice, Ivonice e Miranice, aos meus sobrinhos: Miguel, Gabriel e Daniel, enfim, minha família que é a minha base, minha alegria, meu suporte e tudo pra mim.

Agradeço as/aos colegas da 1ª turma do mestrado da UNILAB-SFC-BA, as amigas mais próximas, e as/os professores que cruzaram meu caminho durante as aulas dos componentes curriculares, especialmente Sasá.

A minha orientadora, Carla Verônica pelos diálogos e trocas significativas. A Taísa Ferreira, intelectual negra, a qual também dar o aporte a esta pesquisa, uma irmã africana em diáspora que encontrei ao longo da caminhada no processo de diálogos sobre a afrocentricidade.

Aos colegas de trabalho, as amigas e aos amigos da vida, que mesmo distante me dão forças e me apoiam a cada conquista e especialmente a Ceci, minha primeira amiga de trabalho e da vida, que me incentivou a ingressar no Ensino Superior, por acreditar em mim antes mesmo que eu própria.

Minhas vizinhas que apareceram recentemente em minha vida, mas que já fazem parte dela, a Professora Mighían Danae que permitiu fazer o estágio docente em sua turma de graduação, e que é uma inspiração para mim. Ao professor Ricardo Benedicto e as colegas do grupo de pesquisa afrocentricidade pelas trocas e enfim, a todes que indiretamente me incentivaram na construção deste trabalho.

*Da calma e do silêncio  
Quando eu morder a palavra,  
por favor, não me apressem,  
quero mascar, rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano do verbo,  
para assim versejar o âmago das coisas.*

*Quando meu olhar se perder no nada,  
por favor, não me despertem,  
quero reter, no adentro da íris,  
a menor sombra, do ínfimo movimento.*

*Quando meus pés abrandarem na marcha,  
por favor, não me forcem.  
Caminhar para quê?  
Deixem-me quedar, deixem-me quieta,  
na aparente inércia.*

*Nem todo viandante anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio da poesia penetra.*

*Conceição Evaristo (2008)  
Poemas da recordação e outros movimentos.*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central a Escrivivência de uma professora negra sobre práticas afrocentradas na Educação Infantil, entrelaçando o seu “eu-pessoal” com o seu “eu-profissional”, suas memórias ancestrais, suas histórias e suas experiências como coordenadora pedagógica em uma escola situada no município de São Francisco do Conde - Bahia. Neste contexto, a questão investigativa reside na seguinte indagação: de que forma as escrevivências narradas por uma Coordenadora negra da Educação Infantil, corrobora para uma prática pedagógica na perspectiva afrocentrada que estimule a autoestima das crianças em sua itinerância escolar? Tem como objetivo Geral: Analisar a escrevivência da própria pesquisadora acerca das práticas pedagógicas afrocentradas vivenciadas em uma escola da Educação Infantil da rede municipal de educação de São Francisco do Conde – BA. E como objetivos específicos para melhor elucidar os caminhos da pesquisa: a) Refletir sobre as itinerâncias de vida e formação da proponente da pesquisa; b) Problematizar sobre o silêncio que legitima as práticas racistas no cotidiano escolar das crianças negras da Educação Infantil; c) Identificar as contribuições da Lei 10.639/03 para o desenvolvimento de práticas pedagógicas afrocentradas em uma escola da Educação Infantil; d) Observar a autoestima das crianças, considerando as relações entre elas e os profissionais da escola. Para o alcance dos objetivos, se apoia em estudos que fundamentam e embasam a estrutura teórica-conceitual alicerçada por: Cavalleiro (2000; 2001) Gomes (1995, 2001, 2017), Ferreira (2021), Evaristo (2021), Asante (2009; 2019), Nogueira (2010; 2019), Romão(2001), hook’s (2017), Kilomba (2019) dentre outras referências. A abordagem qualitativa trilha o caminho metodológico, tendo como “pano de fundo” a escrevivência, referenciada pela intelectual escritora negra Conceição Evaristo. Reflete sobre as concepções de criança, infância e educação infantil, articuladas a problematização do racismo estrutural e institucional e seus desdobramentos nas práticas racistas para com as crianças negras, a partir das observações da autora, enquanto Coordenadora Pedagógica da instituição. As unidades de análise estão ancoradas nas práticas curriculares afrocentradas e no silenciamento escolar frente as atitudes explícitas e sutis de discriminação racial presentificadas na escola. Como resultados, destaca as experiências positivas que reverberam na autoestima das crianças negras. Conclui apontando que a prática pedagógica curricular afrocentrada coloca a criança negra como protagonista da sua história, a partir do agenciamento dado a elas, por meio de um trabalho de valorização da sua cultura ancestral no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** escrevivências; afrocentricidade; educação infantil.

## ABSTRACT

The present research has as its central theme the Writing of a black teacher about Afro-centered practices in Early Childhood Education, intertwining her “personal self” with her “professional self”, her ancestral memories, her stories and her experiences as a pedagogical coordinator in a school located in the municipality of São Francisco do Conde - Bahia. In this context, the investigative question lies in the following question: how do the writings narrated by a black Early Childhood Education Coordinator support a pedagogical practice from an Afro-centered perspective that stimulates children's self-esteem during their school journey? Its general objective is to: Analyze the researcher's own writing about Afro-centered pedagogical practices experienced in an Early Childhood Education school in the municipal education network of São Francisco do Conde - BA. And as specific objectives to better elucidate the research paths: a) Reflect on the itinerancy of life and training of the research proponent; b) Discuss the silence that legitimizes racist practices in the daily school life of black children in Early Childhood Education; c) Identify the contributions of Law 10,639/03 to the development of Afro-centered pedagogical practices in an Early Childhood Education school; d) Analyze children's self-esteem, considering the relationships between them and school professionals. To achieve the objectives, it is based on studies that substantiate and support the theoretical-conceptual structure founded by: Cavalleiro (2000; 2001) Gomes (1995, 2001, 2017), Ferreira (2021), Evaristo (2021), Asante (2009 ; 2019), Nogueira (2010; 2019), Romão (2001), hook's (2017), Kilomba (2019) among other references. The qualitative approach follows the methodological path, having writing as its “background”, referenced by the black intellectual writer Conceição Evaristo. It reflects on the conceptions of children, childhood and early childhood education, articulating the problematization of structural and institutional racism and its consequences in racist practices towards black children, based on the author's observations, as the institution's Pedagogical Coordinator. The units of analysis are anchored in Afro-centered curricular practices and school silencing in the face of explicit and subtle attitudes of racial discrimination present at school. As results, it highlights the positive experiences that reverberate in the self-esteem of black children. It concludes by pointing out that the Afro-centered curricular pedagogical practice places black children as the protagonists of their history, based on the agency given to them, through work to value their ancestral culture in the school environment.

**Keywords:** writings; afrocentricity; early childhood education.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figuras 1 e 2</b>	Localização e vista panorâmica da cidade de São Francisco do Conde - BA	21
<b>Figura 3</b>	Entrada da Cidade de São Francisco do Conde	21
<b>Figura 4</b>	Casa de Câmara e Cadeia	23
<b>Figura 5</b>	Convento de Santo Antônio	23
<b>Foto 1</b>	Entrada de uma sala de aula	82
<b>Foto 2</b>	Mural do corredor da escola	82
<b>Foto 3</b>	Mural externo da Unidade Escolar – Projeto Identidade	83
<b>Foto 4</b>	Painel na entrada da escola	84
<b>Foto 5</b>	Mural área externa da escola	84
<b>Foto 6</b>	Projeto Institucional SEDUC/SFC-BA	85
<b>Foto 7</b>	Painel - literatura negro-brasileira e afro-brasileira	86
<b>Fotos 8 e 9</b>	Atividade do Projeto África / Rainha Africana Nzinga - Angola	89
<b>Fotos 10 e 11</b>	Releitura da Obra:” O cabelo de Lelê” e “Zumbi dos Palmares”	94
<b>Fotos 12 e 13</b>	Cantinho da Pretiniosidade	95

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	17
2.1	ESCREVIVÊNCIA: A ESCRITA DE SI PELA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA	17
2.2	PANORAMA DO CENÁRIO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE	20
2.3	A OBSERVAÇÃO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE: O OLHAR E A ESCUTA APURADOS	24
<b>3</b>	<b>“ESCREVIVÊNCIAS”:</b> CAMINHOS QUE DESCORTINAM QUEM EU SOU...	27
3.1	CRUZANDO FRONTEIRAS ENTRE IRARÁ E SALVADOR: MINHA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	31
3.2	A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO: ONDE A “MINHA VEIA” PULSA MAIS FORTE	36
3.3	SER EDUCADORA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	38
<b>4</b>	<b>A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: ROMPENDO FRONTEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR</b>	44
4.1	CRIANÇA, INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	44
4.2	RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO A ESCOLA	50
4.3	O SILÊNCIO ESCOLAR: CULTURAS HISTORICAMENTE SILENCIADAS	54
4.4	O OLHAR E A ESCUTA PELAS VEREDAS DO ESPAÇO ESCOLAR	59
<b>4.4.1</b>	<b>O que revela as relações das/dos profissionais da escola com as crianças</b>	61
<b>5</b>	<b>AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO: OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL?</b>	66
5.1	A AFROCENTRICIDADE E A LEI 10.639/03: CAMINHOS POSSÍVEIS	70
5.2	AFROCENTRICIDADE E CURRÍCULO: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA!	73
<b>5.2.1</b>	<b>Referencial Curricular Franciscano e o currículo escolar no “chão da escola”: aproximações necessárias</b>	75
5.3	O “CHÃO DA ESCOLA”: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA	79
<b>5.3.1</b>	<b>Práticas afrocentradas e a autoestima das crianças negras: encontros e desencontros na itinerância escolar</b>	91
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	97
	<b>REFERÊNCIAS</b>	101

## 1 INTRODUÇÃO

*[...] povoada quem falou que eu ando só, tenho em mim mais de muitos, sou uma mas não sou só<sup>1</sup> (Sued Nunes, 2020).*

Os versos que abrem esta escrita nos convidam a refletir sobre a força interior que habita em nós e que carrega consigo a nossa ancestralidade, a presença de tantas outras pessoas. Somos “povoada”, não no sentido da relação com a terra, mas como “terra que povoa”, habitada por vozes e memórias que nos acompanham e nos fortalecem. Nossa História se entrelaça com outras histórias, culturas e vivências coletivas. E nesta perspectiva, torna-se fulcral pensarmos em uma educação que não apenas visibilize, mas sobretudo que legitime a raiz ancestral, reconheça, valorize e assuma a identidade africana e afro-brasileira.

Enquanto um direito da pessoa humana, a educação é entendida como um processo amplo, dinâmico e político, considerando os aspectos psicológicos, culturais e sociais e deve ser garantida a todas as pessoas indistintamente, possibilitando-lhes entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do dia a dia, buscar soluções, tomar decisões, agir criticamente diante da realidade e intervir para transformá-la ou mantê-la, transformando a si mesmo enquanto sujeito inconcluso, histórico, crítico e criador. Entretanto, ao longo da sua trajetória a educação tem sido marcada pela negação, pela invisibilidade e por diversas desigualdades que compõem um quadro de exclusão implícita e visivelmente explícita aos nossos olhos, especialmente às pessoas negras.

O apagamento da população negra na produção do conhecimento desencadeou o “epistemicídio” ou seja, “[...] a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (Santos, 2009, p. 183). O autor prossegue ressaltando que “‘o epistemicídio’, ao constituir-se como monocultura (soja), destrói outros conhecimentos, produz o que chamo de a morte dos conhecimentos alternativos” (Santos, 2009, p. 29). O que conseqüentemente incorre no “perigo de uma história única” (Adchie, 2019) contada apenas a partir de uma única visão de mundo (eurocêntrica), a qual silenciou as demais contribuições das principais matrizes que constituíram a formação do povo brasileiro (africana e indígena) e, sob essa ótica, se perpetua até hoje sendo reproduzidas nos espaços educativos e escolares.

Sueli Carneiro (2005, p. 97) tem se aprofundado sobre o “epistemicídio” e o entende

---

<sup>1</sup> Trecho da canção “Povoada” de autoria de Sued Nunes. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/sued-nunes/povoada/letra/>. Acesso em: 12 out. 2022.

como “um fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora”. Na esteira dessas reflexões, Djamila Ribeiro (2019, p. 61) define o termo como “o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos pelos grupos oprimidos” marcado pelo cruzamento das diversas formas de opressão que excluiu a população negra do processo de construção de conhecimento da humanidade.

A escola, enquanto instituição educativa, ainda reforça o silenciamento da cultura negra ao ceder espaço para formulações racistas e preconceituosas que naturalizaram as desigualdades, corroborando a construção de estereótipos em torno de suas imagens e de suas práticas, com a presença marcante de culturas hegemônicas eurocêntricas. O olhar para o “chão da escola” descortina inúmeros desafios a serem enfrentados, marcados por “[...] dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações” (Cabornell, 2002, p. 9) que se entrelaçam no fazer educativo e pedagógico.

Nesse contexto, tornar-se imperioso pensar em práticas educativas e pedagógicas que contemplem a diversidade, que rompam com a visão paradigmática eurocêntrica imposta pelo saber ocidental. Faz-se necessário, portanto, pensar em novas possibilidades e visão de mundo, para evidenciar as vozes que foram historicamente silenciadas e negligenciadas pelo currículo, para anunciar a nossa existência, nossa raiz histórica e trajetória de resistência desde o primeiro dia em que os africanos pisaram nesta terra para serem escravizados, como nos lembra Sueli Carneiro (2022).

Diante desse cenário, esta pesquisa está fundamentada em teorias contra-hegemônicas para desvelar as situações de opressão impostas historicamente às populações negras, repercutidas e presentificadas na vida das crianças através do silenciamento. “[...] muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2019, p. 32). Outrossim, trata da epistemologia afrocentrada no contexto escolar como ato de coragem e transgressão, como sendo um eco dos nossos ancestrais para evidenciar quem somos, partindo da ideia de um eu-coletivo, se apresentando a partir da perspectiva de um “[...] corpo-território como protagonista que aprende a criticar a objetificação imposta pelo sistema” (Miranda, 2020, p. 51).

Assim, na busca por “descortinar” as facetas de uma educação forjada em valores universais de mundo, sob o olhar eurocêntrico, pretendemos dar outros sentidos à história, sobretudo, através do agenciamento da população negra. Neste entorno, como professora e

pesquisadora negra, tomo a Escrivivência, conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo, para entrelaçar as minhas experiências pessoais e profissionais, como espaço tempo do vivido. O meu “EXISTIR E RE-EXISTIR no chão da Escola” em uma Instituição de Educação Infantil, pertencente a rede municipal de educação de São Francisco do Conde - Bahia, diante do silenciamento presentificado, com vistas a uma educação afrocentrada que reconheça e valorize a identidade das crianças negras.

Dito isto, busco através das experiências de práticas afrocentradas responder a questão central desta investigação: *O que as escrituras da autora da pesquisa, revelam sobre as práticas afrocentradas em uma escola da Educação Infantil da rede municipal de educação de São Francisco do Conde - Bahia*? Tal inquietação se desdobra em outros questionamentos, a saber: de que maneira o racismo se apresenta na escola de educação infantil e como ele se manifesta com crianças pequenas? De que forma a prática pedagógica curricular, sob uma perspectiva afrocentrada, pode contribuir de maneira significativa para a construção identitária da criança negra? Qual é o papel do(a) professor(a) em relação ao trabalho numa perspectiva afrocentrada para o enfrentamento do racismo institucional e como sua postura pode contribuir tanto positivamente, quanto de forma negativa, para a autoestima das crianças negras em sua itinerância escolar?

Destacar “o silêncio curricular” nos possibilita refletir sobre estratégias pedagógicas que não reconhecem as diferenças raciais, como um marcador importante para problematizar as desigualdades dentro do espaço escolar. Para hook’s (2017, p. 40), “Não haveria necessidade de falar sobre o oprimido e o explorado encontrarem a voz, articulando e redefinindo a realidade, se não houvesse mecanismos opressivos de silenciamento, submissão e censura”. Nesta perspectiva, minha escritura neste estudo, coaduna e faz eco ao que a autora prossegue afirmando: “Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar” (hook’s, 2017, p. 55).

Diante destas problematizações iniciais, a abordagem epistemológica deste estudo, se fundamenta especialmente em intelectuais negras e negros que alicerçaram o processo de construção dessa escrita, dentre elas: bell hooks (2019), Sueli Carneiro (2005), Ângela Davis (2017), Eliane Cavalleiro (2001; 2005), Nilma Lino Gomes (2017, 2001, 1995), Neusa Santos Souza (2021), Cidinha da Silva (2001), Carla Verônica Almeida (2019), Taísa Ferreira (2021), Molefi Asante (2009; 2019), Renato Nogueira (2010; 2019) dentre outras referências negras e não-negras que me apoiaram ao longo da produção desse trabalho.

Enredo-me pois, na trama desta tecitura, com o Objetivo Geral de: Analisar a

escrevivência da própria pesquisadora acerca das práticas pedagógicas afrocentradas vivenciadas em uma escola da Educação Infantil da rede municipal de educação de São Francisco do Conde - Ba.

Pensar nesse contexto amplo requer, com certeza, o delineamento dos objetivos específicos: a) Refletir sobre as itinerâncias de vida e formação da proponente da pesquisa; b) Problematizar sobre o silêncio que legitima as práticas racistas no cotidiano escolar das crianças negras da Educação Infantil; c) Identificar as contribuições da Lei 10.639/03 para o desenvolvimento de práticas pedagógicas afrocentradas em uma escola da Educação Infantil; d) Observar a autoestima das crianças, considerando as relações entre elas e os profissionais da escola.

Para o alcance dos objetivos propostos, a abordagem qualitativa foi eleita para trilhar o caminho dessa pesquisa, tendo como “pano de fundo” a escrevivência. Uma inspiração para eu escrever, escrever-viver e narrar aspectos da minha história de vida, vivências e experiências profissionais... Itinerâncias do vivido que me constituíram como professora negra que busca incessantemente caminhos para o enfrentamento dos conflitos raciais, como possibilidades outras de enxergar e escutar os sentidos e os significados presentes no cotidiano escolar com vistas à prática pedagógica curricular afrocentrada.

Caminhando a partir de então por meio da minha Escrevivência, ornada por histórias, experiências, construções teóricas, reflexões, observações e escutas, embaso a tecitura desta escrita em cinco seções alicerçadas nas dimensões de discussão e análise em que se configurou esta elaboração.

A *primeira seção* é esta *Introdução*, na qual apresento um panorama geral do estudo, problematizo a construção do objeto, destacando o rompimento do silêncio curricular frente ao racismo institucionalizado pela escola, para evidenciar o protagonismo das crianças negras, a partir da valorização da sua história e cultura ancestral. Pauto também a abordagem epistemológica afrocêntrica, direcionando um caminho para uma educação afrocentrada, no dia-a-dia do fazer no “chão da escola” – expressão utilizada pela pedagogia para o trabalho cotidiano dos profissionais que estão no fazer diário das práticas pedagógicas no espaço da escola. Destaco os objetivos e a opção teórico-metodológica alicerçada pela Escrevivência.

Na *Segunda Seção*, discorro sobre o *Percurso Metodológico da Pesquisa*, alicerçado na abordagem qualitativa e na Escrevivência, ressaltando a sua importância neste tipo de abordagem. Apresento um breve panorama do município em que a pesquisa foi desenvolvida, e como a observação, enquanto técnica de análise, contribuiu a partir do olhar e da escuta voltados para a ambiência da escola, onde a experiência foi vivenciada, considerando as

narrativas da própria pesquisadora e os registros fotográficos alusivos ao objeto do estudo.

Na *Terceira Seção*, intitulada “*Escrevivências*”: *caminhos que descortinam quem eu sou...*, discorro sobre as minhas Escrevivências, trago a minha história de vida, através dos “recortes de mim”, os quais elegi como importantes para narrar as minhas memórias, tecendo inicialmente os fatos vividos pela experiência de criança-negra em meu processo de escolarização. Reflito sobre a minha trajetória de formação como educadora, destaco o meu papel enquanto coordenadora pedagógica do município de São Francisco do Conde, refletindo como se dão as práticas numa perspectiva afrocentrada na unidade escolar e quais os desafios para a implementação de tais práticas hoje, considerando o contexto político-social.

Na *Quarta Seção: O Silêncio Escolar*, problematizo como se dão as formas de resistências das práticas escolares que pautam um trabalho de enfrentamento dos diversos silenciamentos presentificados no contexto escolar. E como a escola reforça os estereótipos que desumanizam as crianças negras nas relações e interações sociais dentro e fora desse ambiente. Discorro sobre as escre(vivências) do “chão da escola”, através do meu próprio olhar e escuta, os atravessamentos do racismo e do silenciamento escolar e como estes se ancoram comprometendo de forma negativa a identidade da criança negra na sua itinerância escolar. Destaco também as categorias de “criança”, “infância” e “educação infantil”, enfatizando o processo histórico a que remontam tais conceitos e como estes se entrecruzam ao marcador racial. Aponto ainda os marcos legais dos direitos das crianças no Brasil e como esses foram se configurando ao longo da história, refletindo sobre os processos relacionais dos episódios cotidiano de discriminações e racismos no contexto escolar da Educação Infantil.

Na *Quinta Seção, Afrocentricidade e educação: outra escola é possível?*, apresento reflexões sobre as práticas propostas pelo paradigma afrocêntrico, chamando a atenção para ausência da problematização das relações étnico-raciais no currículo oficial e na estrutura curricular Franciscana, principalmente após a implementação da Lei 10.639/03. Destaco as observações e proposições, sob um olhar descolonizador, a partir do meu trabalho na coordenação pedagógica da Unidade Escolar, trazendo as experiências sobre a falta de elementos identitários, principalmente, para trabalhar a autoestima das crianças negras em sua trajetória escolar. Sublinho os desafios para implementação de uma prática pedagógica curricular que atenda as particularidades das crianças, na perspectiva de uma educação afrocentrada. Nesse sentido, aponto caminhos para as possibilidades, considerando uma postura política de comprometimento social com as crianças e a comunidade escolar como um todo.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, aponto os resultados da pesquisa, a partir das contribuições da perspectiva de práticas afrocentradas no cotidiano escolar da educação infantil, para o enfrentamento do silenciamento escolar frente aos comportamentos de preconceitos, discriminação racial e racismo permeada no cotidiano da instituição pelos profissionais que lidam diretamente com as crianças. Destaco, sobretudo, a importância das minhas escrituras para compreender como a minha itinerância de vida e formação, refletem em minhas práticas pedagógicas escolares e como tais reflexões reverberam na autoestima das crianças negras. Enfim, proponho uma nova forma de pensar a escola, a partir da abordagem afrocentrada no espaço da escolar, que se apresenta como uma transgressão ao currículo posto, para que possamos ecoar as vozes daqueles que historicamente foram silenciados.

Como mulher e negra tenho hoje a consciência da ameaça que representa minha voz, mas sobretudo do barulho que posso fazer ao ecoá-la para “os meus”, para “os nossos” para “muitos e muitas”, ratificando então a premissa de que “[...] quando uma mulher negra se movimenta, ela movimenta toda uma estrutura social junto a ela” (Davis, 2016), agenciando múltiplas possibilidades de construção do Eu e do Nós enredado em diferentes coletivos nos quais está imersa para “erguer a voz” e poder libertar tantas vozes silenciadas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 ESCRIVIVÊNCIA: A ESCRITA DE SI PELA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA

*Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso (Evaristo, 2020, p. 38).*

A epígrafe que abre esta seção me faz refletir sobre a minha própria história, minha escrevivência [...] que não se limita a uma história solitária, narcísica [...], posto que remete a minha ancestralidade, e desta forma, compõe um “nós-coletivo”, a todas as mulheres negras que me antecederam, atravessadas pelos marcadores de raça, gênero e classe social.

É deste lugar de investigar e compreender a própria realidade através da narrativa pessoal, que escolho a Escrevivência como caminho metodológico desta pesquisa, estabelecendo uma conexão de sentidos com o tema investigado. Para contar a minha história, minhas experiências de vida e formação como criança, mulher e professora negra; o que se constitui como importante recurso para melhor compreender os processos educacionais envolvendo a criança negra, refletir sobre os mesmos e ressignificá-los.

A abordagem qualitativa, alicerça este estudo, uma vez que, articulada à realidade do objeto pesquisado, permite uma compreensão mais completa dos fenômenos educacionais. Na visão de Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 21), trata-se de “[...] um conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Ao se articular com o campo autobiográfico no âmbito das pesquisas qualitativas, Rocha e Azevedo (2021, p. 10) acreditam que “[...] o uso de escritas autobiográficas diferenciam-se por serem intrinsecamente compostas pelo protagonismo daquelas que contam suas histórias. São pesquisas que ao invés de falar sobre escolhem politicamente falar com [...]”. O que diz muito, segundo as autoras, sobre o que a pesquisa encontrará pelo caminho, pois “[...] são narrativas de si que recuperam a história daquelas que saíram das senzalas para ocuparem a contemporaneidade em uma sociedade”. Destacando o marcador raça, para dar lugar as vozes insubordinadas historicamente.

Nesta perspectiva, as referidas autoras, asseveram que o conceito de escrevivência coaduna com a autobiografia, uma vez que essas escritas são também um dispositivo de discussão e reflexão sobre as trajetórias de vida, possibilitando a pessoa, evocar suas

memórias, dando-lhes novos sentidos. Ademais, as autoras problematizam que “Em tempos sombrios de silenciamento é que se torna inadiável que compreendamos cada vez mais como os usos de caminhos metodológicos autobiográficos contribuem para pesquisas acerca da formação de professoras negras, em uma abordagem qualitativa de suas histórias” (Rocha; Azevedo, 2021, p. 9). O que se constitui como um recurso importante e contemporâneo para a escrita repleta de vivências e ancestralidade.

A pesquisa de Oliveira e Sampaio (2018, p. 276), sobre *A expansão da noção escrevivência*, revela por meio de uma revisão bibliográfica, que enquanto método de investigação no campo das ciências humanas e sociais, “[...] o conceito surgido por Conceição Evaristo no âmbito da literatura brasileira tem ganhado espaço nas demais áreas do conhecimento, apresentando, de maneira significativa, outras óticas e, portanto, novos sentidos à referida expressão”. Na esteira dessa consideração e a partir das inúmeras possibilidades do conhecimento, os autores acrescentam que “[...] a pesquisa faz uso da escrevivência, deslocando-a da literatura, para problematizar na pedagogia questões referentes às práticas docentes de professores e alunos negros [...]”, e ratificam que,

Embora este tenha sido difundido (in)conscientemente pela autora entre 1994 a 1995 para nomear o ofício de escrita de mulheres negras, nos estudos contemporâneos essa expressão vem se alargando de maneira abrangente, subsidiando, portanto, novas pesquisas, sobretudo no campo das ciências humanas e sociais que, por sua vez, a reconhece como espaço promotor de discussões políticas, étnicas e de gênero. (Oliveira; Sampaio, 2018, p. 273)

Nessa direção, compreendemos que a escrevivência ganha outras dimensões, para além do campo da literatura, se expandindo e se tornando objeto de investigação de estudiosas/os em diferentes áreas do conhecimento. Importa destacar neste trabalho a relevância do conceito para o campo da educação, especialmente na área de formação de professoras e de professores, em que ganha total sentido para uma prática docente refletida.

Freire (2019, p. 161) acreditava que a educação não é neutra, pois trata-se de “um ato político que liberta os indivíduos por meio de uma consciência crítica, transformadora e diferencial”, como prática de libertação dos sujeitos. Ludke e André (2013) corroboram com o autor ao afirmarem:

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois, está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (Ludke; André, 2013, p. 5).

Souza (2008), a despeito da relação do pesquisador com o envolvimento nos objetos das pesquisas, em relação a área de formação de professores, concorda com os autores citados, ao destacar:

A minha prática de trabalho tem evidenciado que as inter-relações entre as dimensões pessoal e profissional se constroem concomitantemente ao processo identitário, visto que é indicotomizável a relação entre “o eu pessoal e o eu profissional” (Nóvoa, 1992, p.15). Insiro-me neste lugar – pessoal e profissional – porque desde cedo recordo-me da minha trajetória pessoal e dos ensaios lúdicos de ser professor, quando brincava e projetava no meu desenvolvimento a gênese da profissão que me faz ser, cada vez mais, pessoa e contribuir para a construção de novas pessoas e profissionais” (Souza, 2008, p.16)

Depreendemos que a dimensão pessoal e profissional são inseparáveis e constituem concomitantemente a identidade docente, sobretudo por ser a profissão de professor(a) impregnada de valores, de histórias e de ideais, na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que se revela como espaço de construção, de trocas de experiências, de desejo e de devir.

É nesta perspectiva que escrevo e me inscrevo neste trabalho, autorizando-me o “lugar de fala”, termo problematizado por Djamila Ribeiro (2017), para demarcar esse local da escrita, através das minhas experiências de vida e profissão, enquanto mulher negra. É neste movimento que emerge o presente estudo, como possibilidades outras de reescrever as histórias na trilha da construção do conhecimento acadêmico, transgredindo aos padrões hegemonicamente impostos, ao apresentar a minha escrevivência, trazendo na bagagem: revivências, dores, lutas e ao mesmo tempo conquistas, alegrias e força ancestral.

Concordo com a professora e pesquisadora Sabrina Balsalobre (UNILAB), que “Este trabalho transcende o campo acadêmico, pois, ele é também e principalmente um trabalho de militância”, de movimento, de ação, de anúncio de uma nova forma de pensar as práticas pedagógicas e de transformação, que se propõe a uma subversão da lógica excludente, para a emancipação de todas as pessoas.

Pensar em um projeto epistemológico afrocêntrico, refletido pelas minhas escrevivências, está diretamente ligado à necessidade de me encontrar na história, tecendo as trajetórias históricas dos que me antecederam, para pensar quais narrativas gostaríamos que fossem contadas ou recontadas às nossas crianças. “Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade

hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade” (Evaristo, 2020, p. 30)

Destarte, a minha escrevivência tem um significado muito particular nesta pesquisa, onde (re)afirmo meu EXISTIR e RE-EXISTIR, a partir do lugar de coordenadora pedagógica da Educação Infantil, posto que, deste mesmo lugar, a história já está sendo mudada, contada sob outras perspectivas e por outras vozes. Acredito que convidar os profissionais da escola, bem como a comunidade, a revisitarem suas práticas, para reivindicar o lugar de sujeitos agentes das crianças negras, como protagonistas da sua própria história de vida, é um ato de transgressão que provoca mudanças significativas para o currículo escolar e consequentemente para a efetividade das práticas pedagógicas no chão da escola.

## 2.2 PANORAMA DO CENÁRIO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE

O cenário empírico, deste estudo, está situado em São Francisco do Conde – município pertencente a região do Recôncavo Baiano, uma área petrolífera, entre as cidades de Santo Amaro e Candeias, e a Ilha de Madre de Deus, cercada por belezas naturais, reservas de Mata Atlântica e manguezais, que contribuem para a biodiversidade da região. O recôncavo baiano abriga uma riqueza singular herdada das tradições culturais decorrentes do contato entre africanos escravizados e portugueses colonizadores, o que resultou em formas de expressão que particularizam os costumes, os valores, as crenças, práticas culturais e os hábitos regionais; patrimônios que evidenciam o rico universo cultural dos afro-descendentes.

São Francisco do Conde tem uma população estimada em 37.732, segundo os dados do IBGE – Censo (2022), o que representa um aumento de 8,72% em comparação com o Censo de 2010. Por sua importante posição fisiográfica, limita-se a outros municípios, áreas e distritos, a saber: Ao *Norte*, com os municípios de Santo Amaro e São Sebastião do Passé; ao *Sul*, com a Baía de Todos os Santos; a *Leste*, com os municípios de São Sebastião do Passé e Candeias; a *Oeste*, com o município de Santo Amaro. Os distritos integrantes do território franciscano são: a Sede, o Monte Recôncavo e Mataripe. Conta ainda com os povoados de Paramirim, Santo Estevão, Engenho de Baixo, Socorro, Caipe, Jabequara, dentre outros.

**Figuras 1 e 2** - Localização e vista panorâmica da cidade de São Francisco do Conde - BA



Fonte: site da câmara de vereadores de SFC-BA.

A cidade possui um rico patrimônio histórico, político e cultural, herança de um passado de lutas frente ao colonialismo português, que remonta aos séculos XVI ao XIX<sup>2</sup>. Sua estrutura imponente, relembra a arquitetura barroca e faz manter viva uma parte importante da história do Brasil. A cidade é rica em sobrados, igrejas e engenhos, construídos durante a administração portuguesa no país.

**Figura 3** - Entrada da Cidade de São Francisco do Conde



Fonte: site da câmara de vereadores de SFC-BA.

De acordo com Schwartz (1988), esta região, inicialmente denominada vila de São Francisco da Barra do Sergipe do Conde, foi ocupada pelos povos indígenas, formando um grande mosaico sociocultural, sobretudo a partir da chegada de africanos que vieram para trabalhar na condição de escravizados e dos portugueses invasores que vieram para explorar

<sup>2</sup> Informações extraídas do acervo da prefeitura municipal e pela Câmara de Vereadores de São Francisco do Conde-Bahia. Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/historia/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

as riquezas naturais, que sustentavam a coroa portuguesa na Europa. Em 1618, por ordem do Conde de Linhares, foi construído no alto de um monte, no Recôncavo Baiano, um convento e uma igreja, onde, mais tarde, em 1698, surgiria a cidade de São Francisco do Conde. O nome homenageia o padroeiro da cidade e o conde Fernão Rodrigues, que herdou o terreno do 3º governador-geral do Brasil, Mem de Sá. A região onde fica a cidade foi conquistada pelo império português através de guerras travadas contra os índios que viviam nas margens dos rios Paraguaçu e Jaguaribe.

Ainda sobre a construção histórica do município, o Referencial Curricular Franciscano (RCF/2019), documento organizado pela Secretaria Municipal de Educação, com a participação de representantes da sociedade civil e da comunidade Sanfranciscana, e dos diversos setores da educação, construído pelos Grupos de trabalhos, no ano de 2019, dispõe que:

Com uma posição estratégica na geografia econômico-política do nordeste brasileiro ao longo dos séculos XVI ao XIX, São Francisco do Conde sempre teve um caráter cosmopolita. A primeira Vila que ligava Salvador ao recôncavo da Bahia foi palco de considerável percentual da produção açucareira no Brasil colonial, bem como cenário de diversos movimentos de resistência ao regime colonial e à estrutura escravocrata instalada pelos portugueses no Brasil (RCF/SFC-BA, 2019, p.15).

A imensa quantidade de engenhos de açúcar que “[...] existia nesta região, constituía nela um papel crucial no escoamento da principal mercadoria produzida no Brasil e exportada para a Europa, como também no abastecimento da capital da colônia” (Schwartz, 1988, p. 394). A larga produção de açúcar demandou mão de obra escravizada para trabalhar na lavoura e nos engenhos, tornando o município de São Francisco do Conde, um importante polo econômico, durante o século XIX. Posteriormente, com o declínio da produção de açúcar, a economia sofreu alterações, cedendo espaço para o processo de extração, beneficiamento e distribuição de petróleo e seus derivados para todo o país. Cabe destacar, neste contexto, as lutas engendradas pela população negra, como forma de resistência e ruptura ao sistema altamente repressor, ao qual estava submetida, por tantos anos. O que resultou na soberania baiana durante as lutas pela Independência do Brasil na Bahia, movimento iniciado em 19 de fevereiro de 1822 e com desfecho em 2 de julho de 1823, com a participação da vila de São Francisco. As imagens 04 e 05 retratam construções históricas da cidade.

**Figura 4** - Casa de Câmara e Cadeia**Figura 5** – Convento de Santo Antônio

Fonte: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br>

A cidade é guardiã de uma diversidade cultural e de etnias, cujas riquezas foram preservadas por meio da história, transmitida de geração para geração. As manifestações culturais se constituem como heranças do período colonial, com influência e elementos marcantes da cultura negra. As principais são o Bumba-meu-boi e a Nega Maluca, além de outras produções como: Lindroamor, Capabode, Mandus e os Meninos da Lama. Tradicionalmente, a festa mais comemorada no município é o São João, com suas danças populares: o forró e a quadrilha, além das bebidas e comidas típicas da região<sup>3</sup>.

No que concerne à Educação Básica, o município de São Francisco do Conde contempla a universalização da oferta de vagas nos âmbitos estadual, municipal e privado. Segundo dados do IBGE (2022), a rede de ensino municipal é composta por 53 escolas em pleno funcionamento, contabilizando as localizadas na sede da cidade e nas regiões distritais, ofertando o Ensino Fundamental – contemplando a Educação de Jovens e adultos (EJA), e a Educação Infantil para crianças em idade entre 4 e 5 anos (Pré-escola). Contudo, atende a uma parcela mínima da demanda na faixa etária de 1 ano e 8 meses a 3 anos em creche.

É neste cenário que se localiza a instituição de Educação Infantil<sup>4</sup>, palco das observações resgatadas pelas memórias e registros da autora deste estudo, a qual atuou como coordenadora pedagógica, entre os anos de 2017 à 2019. Um período marcado por inquietações e desafios que exigiu de mim determinação diante de situações implícitas e

<sup>3</sup> Rotas Culturais - Disponível em: <https://rotasciags.wordpress.com/category/historia/historia-sao-francisco-do-conde/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

<sup>4</sup> Por questões éticas, o *lôcus* da pesquisa NÃO será revelado.

explícitas que expunham comportamentos racistas vivenciados pelas crianças negras. O que demandou o meu compromisso de recriar a escola, tomando como referência epistemologias educacionais afrocentradas, construindo uma pedagogia insurgente e afroafetiva para estas crianças.

### 2.3 A OBSERVAÇÃO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE: O OLHAR E A ESCUTA APURADOS

O olhar atento e a escuta apurada se constituíram como elementos fundantes, lançados ao campo empírico deste estudo, quando da minha atuação como coordenadora pedagógica em uma escola da Educação Infantil. Neste sentido, a coleta das informações se deu a partir da técnica de observação, a qual se desenvolve por meio do contato “[...] do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais e dos eventos em seus próprios contextos, o que transmitem, o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (Minayo, Deslandes e Gomes, 2016, p. 107). Na observação participante, o/a pesquisador/a produz as informações por meio de sua inserção e participação no cotidiano do grupo, comunidade ou organização que estuda. Ele/a observa os indivíduos selecionados para verificar as situações com que se deparam habitualmente e como se comportam diante delas.

Sendo assim, além do levantamento bibliográfico acerca da temática pesquisada, foram utilizadas as pastas da coordenação pedagógica, constando os registros feitos pelas observações diretas na escola investigada, as quais foram realizadas entre os anos de 2017 e 2019, ainda sem a intenção de compor esta pesquisa, posto que, naquele momento tinha o intuito apenas de justificar a importância dos Projetos desenvolvidos no período em questão, mas que foram resgatados para compor esta pesquisa. Para Ludke e André (1986, p. 26), “[...] Na medida em que o observador acompanha “in loco” as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”. Minhas observações, enquanto sujeito-participante desta pesquisa, lançaram o olhar e a escuta para as salas de aula e os espaços de convivência e de circulação, comuns da escola. O que possibilitou a colheita de dados sobre as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas para com as crianças negras da educação infantil, bem como os diversos silenciamentos que legitimavam tais práticas: seja pela permissividade através do silêncio do professor, seja pela ausência de materiais educativos que contemplassem a identidade das crianças negras, seja pelas relações abusivas entre os seus

pares (crianças com os coleguinhas) ou ainda pela convivência de tais atitudes por parte dos demais funcionários da escola, comungados pelo “racismo recreativo<sup>5</sup>”.

Ao observar o cotidiano da educação infantil e os processos relacionais das crianças negras, ao mesmo tempo em que me causou estranhamento por tais práticas serem perpetuadas na contemporaneidade, por outro lado, me fez acionar um lugar outrora conhecido por mim mesma, quando das práticas experienciadas em minha infância na escola. Perceber que aquelas crianças negras, que passavam por práticas constrangedoras manifestadas por diversas formas, seja de forma sutil ou explícita, tinha um eu-coletivo, me fez entender o quanto as minhas escrituras fazem sentido para repensar novas práticas pedagógicas curriculares.

As crianças negras podem não ter certeza ainda do que querem, mas elas têm certeza do que não querem. E elas não querem ser discriminadas, violentadas, invisibilizadas e excluídas dentro do seu próprio contexto educacional. Ouso dizer que eu sei o que elas querem: serem respeitadas nas suas diferenças, serem livres para brincar e se desenvolverem plenamente, terem seus direitos básicos garantidos, de poder existir humanamente e com dignidade, sem ter que se preocupar com olhares negacionistas e excludentes, escutar piadas preconceituosas e sem resistir todos os dias por fazer parte de uma cultura estruturalmente racista.

Na pesquisa intitulada “Lutas antirracistas: a voz de meninas negras da Educação Infantil”, Soares, Feital e Melo (2023, p. 160), identificam que:

Quando pesquisamos os repertórios culturais e estéticos africanos e afro-brasileiros presentes nas múltiplas infâncias das crianças brasileiras, quando concebemos e reconhecemos a criança como ser integral que “elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo a sua volta” (Araújo; Dias, 2019, p. 4) podemos perceber que há atravessamentos e formas de socialização que marcam a forma com que as crianças vivenciam suas experiências e constroem suas visões de mundo na relação com seus pares, com adultos e familiares.

A partir de tais afirmativas, destaco aqui um provérbio presente em algumas culturas africanas que diz que “enquanto a história da caça for contada pelo caçador, o leão será sempre visto como perdedor”, para reforçar a afirmativa de que as crianças são sujeitos históricos, que ela constroem e produzem histórias, e que estas precisam ser vistas a partir das

---

<sup>5</sup> De acordo com Adilson Moreira (2017), **Racismo recreativo** designa um tipo específico de opressão racial que aparece na forma de humor, que perpetua preconceitos e estereótipos racistas contra grupos socialmente minoritários e oprimidos de pessoas não brancas como: pessoas negras, povos originários, comunidades tradicionais e pessoas asiáticas. Esses grupos oprimidos têm o status cultural e o status material dos membros comprometidos com o compartilhamento e disseminação de discursos racistas e opressores disfarçados de piada. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo\\_recreativo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_recreativo). Acesso em: 27 jul. 2024.

suas perspectivas. Os autores acima enfatizam que é preciso reconhecer as potencialidades infantis e que as histórias precisam considerar o ponto de vista de todos os sujeitos que as constroem, inclusive as crianças, ao contrário do que foi imposto historicamente, por uma visão da perspectiva universal de mundo, apenas pelo viés europeu, heteropatriarcal e adultocêntrico.

Destarte, o estudo se deu a partir das observações sobre como a autoestima impacta no processo de ensino-aprendizagem das crianças negras. No entanto, percebi que pela importância e urgência em se combater o racismo e colocar as crianças como protagonistas das suas histórias, foi relevante começar com um trabalho pautado em práticas em torno de uma educação afrocentrada. Desse modo, propus a afrocentricidade como um caminho possível, para que de fato tais práticas pudessem ser potencializadas.

### 3 “ESCREVIVÊNCIAS”: CAMINHOS QUE DESCORTINAM QUEM EU SOU...

*[...] escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem e celebrar a minha ancestralidade (Evaristo, 2020, p. 30)*

A escrita das minhas Escrevivências, traz a experiência, a vivência de uma história reverberada a partir de tantas histórias das/dos que me antecederam, e assume não somente uma dimensão ética, como também um caráter autobiográfico de uma mulher negra, sujeito desse estudo, que expressa “[...] o lugar de enunciação [...], de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativas e voz, a história de um “nós” compartilhado” (Soares; Machado, 2017, p. 207), para afirmar a minha origem e celebrar a minha ancestralidade. A Escrevivência me proporcionou uma “viagem” pelo “túnel” das lembranças que me conduziu ao reconhecimento de mim mesma, a compreender que as minhas escritas revelam o que eu elegi como formador da minha existência, posto que “[...] a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (Cunha, 2010, p. 203). Nesta perspectiva,

*[...] se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (Evaristo, 2007, p. 21).*

O encorajamento para esta escrita é um exercício de reafirmar a minha existência e ao mesmo tempo demarcar a minha re-existência em um movimento que mescla alegrias, dores, reminiscências, transgressões e atravessamentos de vida. Ao resgatar “fragmentos de mim”, lembro do provérbio africano “nossos passos vêm de longe”, com o intuito de situar os que vieram antes, pois não por acaso, fui forjada dentro de um processo identitário de quilombos, uma ligação que me atravessa, ainda que durante muito tempo eu não tivesse a consciência desse pertencimento. Neste percurso, resgato reminiscências dos meus avós maternos, com os quais minha relação era bem próxima, já que não tive a oportunidade de conhecer e de conviver com meus avós paternos.

Filho de ex-escravizados, meu avô Celso Rodrigues, mais conhecido como Celso

Preto, era casado com minha avó Inocência Florentina de Jesus e se revelava como um verdadeiro contador de histórias orais, um griot<sup>6</sup>. Nascido e criado no quilombo Olária/Murici, em Irará (Bahia), era um forrozeiro profissional e inspetor muito respeitado na região onde morava. Administrava, na época, a Fazenda Periquito, um quilombo bem distante do centro da cidade, que historicamente teve grande importância para o processo de libertação dos escravizados, colonizados pelos Senhores de Engenho, tendo posteriormente, no ano de 2011, suas terras reconhecidas e registradas pela Fundação Palmares.

Meu pai Graciliano Francisco dos Santos nasceu na cidade de Santanópolis (BA) e minha mãe Antônia Bispo dos Santos, na cidade de Irará (BA). Ambos viviam em um contexto de aquilombamento<sup>7</sup> em uma comunidade rural, atravessados por uma fronteira geopolítica que os aproximou. E foi nesse cenário, especificamente no município de Irará<sup>8</sup>, que eu nasci e vivi até os seis meses, quando viemos morar em Salvador. Embora tivessem suas histórias atravessadas por um sistema coronelista vigente na época, meus pais não se furtaram a transmitir aos filhos os ensinamentos ancestrais e valores como: prezar sempre o respeito aos mais velhos e referenciá-los como “pessoas sagradas”. Além de sempre pedir a benção e participar das rezas que eram marcadas pelas ladainhas “puxadas” pelas pessoas mais velhas. Rituais que eu e meus irmãos aprendemos e carregamos ao longo das nossas vidas.

Recordo que no período da infância, eu e meus irmãos, vivíamos à beira do fogão de lenha ouvindo as histórias de meu avô. No entanto, à medida que fomos crescendo, o encantamento foi se perdendo, pois os meus tios diziam que aquelas histórias eram mentirosas, que meu avô as inventava. Somente anos depois, ao ingressar na Universidade e participar de cursos de formação sobre as histórias orais das populações africanas e de como somos traídos pela nossa memória nesse processo de transmissão das narrativas orais, pude entender, conforme nos alerta hook's (2017), que “[...] todos nós acreditamos no que enxergamos a partir da nossa perspectiva e que a perspectiva individual é sempre limitada”.

Evaristo corrobora com este pensamento e acrescenta: “Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são

---

<sup>6</sup> Essa denominação é dada a membros de sociedades africanas que eram contadores de histórias, trovadores, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares, entre outros ofícios. Fonte: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml>

<sup>7</sup> Aquilombar é um verbo transitivo que significa reunir-se em quilombo. Para além do significado sintático, o aquilombamento tem servido como uma tecnologia ancestral de resistência à opressão do sistema escravocrata que persiste até hoje. Fonte: [Aquilombamento \(coletivomariadagloria.com.br\)](https://coletivomariadagloria.com.br). Acesso em: 20 jul. 2024.

<sup>8</sup> O município de Irará localiza-se a 130 km da capital Salvador e tem uma população de aproximadamente 29.173 habitantes. Fonte: IBGE- 2022.

contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (Evaristo, 2007, p.11). As histórias orais se constituem como um modo existencial de continuidade das civilizações africanas e de transmissão entre gerações, e foram apagadas da história oficial, onde o que está escrito é o que é real. Nesse sentido, é perceptível o quanto fomos ensinadas(os) a não gostar das nossas formas de existir e de nos apresentar ao mundo, pois, fomos traídas por um verdadeiro e único saber, através dos ensinamentos baseados no pensamento ocidental pela dominação europeia, por meio dos seus interesses sustentados pelo capitalismo.

As recordações são nítidas e me invadem com uma força ancestral ao reconhecer as potencialidades das matriarcas da minha família: minha avó materna e a minha mãe. Minha avó Inocência era uma mulher guerreira, corajosa e resiliente, que mesmo diante dos sofrimentos que enfrentou, especialmente com o meu avô, que levava suas amantes para serem alimentadas por ela, tornando-se aliada frente ao machismo que as dominava, ainda encontrava a força e a coragem para se manter firme em seus propósitos. Desse modo, educava suas filhas a seguirem caminhos diferentes dos seus e persistirem na luta constante por seus direitos.

Já minha mãe, estudou até a 4ª série primária e, mesmo não tendo avançado nos estudos, acreditou na educação escolar como um passo para a transgressão e não aceitação dos lugares impostos às filhas e aos filhos dela, para romper com o ciclo de subalternização que a minha avó se submetia, frente aos ditames do meu avô. Isso me remete a uma reflexão de Evaristo:

Venho de uma família em que as mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeira a dos patrões, depois a dos homens, seus familiares, raramente se permitiam fragilizar. Como “cabeça” da família, elas construam um mundo próprio, muitas vezes distantes e independentes de seus homens e mormente para apoiá-los depois (Evaristo, 2007, p. 19).

É desse lugar de não se intimidar diante de um processo de subalternização e de encarceramento, que minha mãe nos ensinou que acima de tudo as mulheres precisavam ter independência financeira, para não se submeterem à lógica machista, como meu avô fazia com minha avó. Comportamento que por vezes era reproduzido por meu pai, que apesar de “respeitá-la” na relação conjugal, a impedia de trabalhar, argumentando que era papel do homem prover a família, tirando dela a liberdade de escolha. Vale destacar que as mulheres negras são marcadas por todos os atravessamentos frente a situações de desigualdade e opressão: de classe, de gênero, de geração, de raça/etnia e de orientação sexual.

Confesso que é impossível conter as lágrimas provocadas pela emoção que tomou conta de mim, e aflorou sentimentos, resgatando imagens destas e de tantas outras lembranças que emergiram durante o processo de escrita dessa pesquisa. Por um momento, pensei em desistir, em razão da complexa e difícil fase pela qual eu estava atravessando, mas refleti que as coisas nunca foram fáceis para mim. Então, fui encorajada pelas palavras da minha amiga Fabiana Gelard, que também passou pelos “bancos” da UNILAB, ao ler nas primeiras páginas do seu livro *Embaixo do Pé do Louco: escrevivências quilombolas no Monte Recôncavo*: “[...] não foi fácil encontrar forças para escrever este trabalho. Mas, eu tive que tomar uma decisão difícil: continuar ou desistir. E de onde eu venho desistir nunca foi opção” (Gelard, 2021, p. 17). Me identifiquei de imediato e prontamente tomei a decisão de prosseguir!!

Falo exatamente da condição de ser uma mulher, preta e periférica, em uma sociedade estruturalmente racista, como o estado brasileiro, que a todo custo tenta nos inferiorizar, nos descaracterizar e nos destituir de nossa humanidade. Gomes (1995) destaca que ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre negação e afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação. No entanto, como forma de insubordinação, a resistência caminha lado a lado com essas ambiguidades.

Para Evaristo (2021), se antes a fala da mulher negra ficou condicionada a uma oralidade, hoje ela tem também a escrita, e se apropria das “armas” da casa grande. Pensar sobre a capacidade que essa escrita representa para nós mulheres negras e as mudanças que podem provocar na sociedade, é compreender o que a autora pontua em uma entrevista a um podcast:<sup>9</sup> “[...] a escrita entra como exercício de falar dessas coisas fora do lugar, de indagar essas coisas, de fugir dessa realidade, mas, ao mesmo tempo, me potencializar pra enfrentar a realidade” (Evaristo, 2021). Outrossim, ao narrar fatos da minha história de vida, a partir das itinerâncias percorridas, ousou, sem fugir dessa realidade, escrever sobre “coisas fora do lugar”, sobre ditos e não ditos, sobre o silenciamento presente em tantos espaços.

---

<sup>9</sup> Podcast Página Cinco”. Fonte: [https://www.google.com/search?q=podcast+concei%C3%A7%C3%A3o+evaristo&oq=&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgAECMYJxjqAjJCAAQIxnGOoCMgkIARAJGCcY6gIyCQgCECMYJxjqAjJCAMQLhgnGOoCMgkIBBAjGCcY6gIyCQgFECMYJxjqAjJCAYOIxnGOoCMgkIBxAjGCcY6gLSAQkyNzM1ajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d5e0bf27,vid:VDGSu8fiA7Q,st:0](https://www.google.com/search?q=podcast+concei%C3%A7%C3%A3o+evaristo&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgAECMYJxjqAjJCAAQIxnGOoCMgkIARAJGCcY6gIyCQgCECMYJxjqAjJCAMQLhgnGOoCMgkIBBAjGCcY6gIyCQgFECMYJxjqAjJCAYOIxnGOoCMgkIBxAjGCcY6gLSAQkyNzM1ajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d5e0bf27,vid:VDGSu8fiA7Q,st:0). Acesso em: 15 out. 2024.

### 3.1 CRUZANDO FRONTEIRAS ENTRE IRARÁ E SALVADOR: MINHA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A memória emerge de forma latente, trazendo à tona “[...] revivências, recordações, por meio de cenas, fatos carregados de sentidos, que nos empurram e nos deslocam para o instante em que revisitamos subjetivamente momentos retidos na lembrança, de forma profunda, ativa e penetrante” (Almeida, 2019, p. 61). A escrivência narrada vai se desvelando nesse “entre-lugar”, ora da identidade enquanto criança negra, ora da identidade de professora negra, a partir do que elegi como relevante na construção da minha história de vida e do meu processo de formação docente.

Os momentos mais felizes de minha infância foram vividos em Irará-BA, quando tinha a oportunidade de regressar à casa de meu avô a cada seis meses, no período das férias escolares. Um ambiente que eu adorava, onde podia ter contato direto com a natureza, sentir o cheiro das folhas verdes, acordar com a brisa da manhã, correr ao ar livre em contato com as plantas e animais que meu avô criava: cavalo, boi, galinha, carneiro e porcos... Nesse ambiente, eu experimentava uma liberdade sem limites, além dos diversos aprendizados que a roça me proporcionava!! Aprendi a dar comida aos animais, a arrancar mandioca, plantar feijão, assar milho na fogueira, além de brincar muito e com toda independência que a infância me proporcionava.

Entretanto, viver em Salvador me impôs várias limitações de uma cidade grande, pois eu e meus irmãos não podíamos brincar na rua. Minha mãe dizia que era muito perigoso, ficávamos sob a sua vigilância enquanto meu pai ia trabalhar. Nesse contexto, a escola era o lugar onde eu me refugiava, visto que a minha infância se limitava aos espaços físicos da casa e da escola, e mais tarde um pouco da igreja. Hoje, eu percebo que a minha admiração pelo campo e a identificação pelos modos de vida do quilombo e das comunidades tradicionais são as marcas deixadas na memória que revelam o significado da minha trajetória, determinantes para as minhas escolhas hoje.

Não tive muitos brinquedos estruturados na infância, meus pais não tinham condições financeiras para adquiri-los e, nesse sentido, eu e meus irmãos aproveitávamos as brincadeiras com primas(os), além de utilizarmos a criatividade para construirmos brinquedos não-estruturados. Nas datas festivas, como o dia das crianças, presenciávamos nossas primas e nossos primos ganharem brinquedos das patroas de suas mães. Meu pai era o provedor da casa e minha mãe, com o pouco dinheiro que recebia das lavagens de roupas de ganho e da venda de geladinhos, se esforçava para nos dar uma pequena lembrança, o que nos deixava

muito felizes. Mesmo não sendo o que gostaríamos de ganhar, nunca reclamei, pois, os valores éticos e ancestrais sempre foram mais significativos para a minha família.

Recordo-me que, certa vez, a patroa da minha tia deu a minha prima uma boneca preta, o único brinquedo que sempre desejei ter, uma raridade na época. Para Almeida (2012, p. 17), “[...] uma criança negra ou parda não deveria ter como primeira boneca uma clara e loira. [...] a boneca é uma espécie de espelho para a criança”, cujo reflexo deve ser a sua identificação e construção da sua identidade. Tal constatação me conduz a perceber e defender, na minha prática como professora, a existência dos brinquedos afirmativos na escola, sobretudo, os que as crianças se reconheçam, cuja representação, em uma perspectiva semiótica, possibilite a construção da autoimagem da criança negra.

Sonhar e acreditar no que naquele tempo era (im)possível, foi o que a minha mãe fez, ao subverter a lógica do sistema racista e discriminatório, que já impunha um destino traçado para nós mulheres pretas na sociedade brasileira, especialmente para aquelas que trabalhavam como domésticas em casas de família. Um trabalho que não era considerado formal, pois, os direitos trabalhistas das domésticas só foram conquistados, a partir da promulgação da Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015<sup>10</sup>, que dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico.

Apesar das dificuldades financeiras, meus pais sempre priorizaram os nossos estudos, especialmente minha mãe, que com a venda de geladinhos pagava nossos cursos, muitas vezes sem o conhecimento do meu pai, pois apesar de reconhecer a importância dos estudos, achava que ao terminar o ensino médio, teriam que preparar a gente para o mercado de trabalho, por uma questão de sobrevivência. Todavia, minha mãe fora mais longe: fizemos cursos de informática, recepcionista, datilografia e de natação, pois o seu desejo era nos preparar para que conseguíssemos um emprego, que não fosse como empregadas domésticas, interrompendo assim as estatísticas das mulheres da minha família, que em sua maioria trabalhavam em casas de famílias.

Sempre fui uma criança comportada e obediente aos meus pais, nunca dei muito trabalho a eles, nem exigia nada do que não pudessem me dar. Além da minha casa, a escola era um local especial para mim, um lugar mágico, encantador..., pois além do contato com outras pessoas que não eram da minha família, esse ambiente me proporcionava trocas com

---

<sup>10</sup> Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp150.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

as/os colegas, descobertas e muitas aprendizagens. Diante da precária condição financeira da minha família, eu e minha irmã iniciamos os estudos na Escola Educativa 13 de Maio, como bolsistas. Uma instituição privada, cujo nome fazia menção à data da libertação dos escravizados, marco histórico de liberdade da população negra do sistema colonial e, portanto, escravagista. Entretanto, contrapondo-se à ideia de liberdade, sua prática pedagógica era totalmente enraizada nos moldes do colonialismo, sobretudo, na própria exclusão das pessoas negras presentes em seu espaço.

Os primeiros dias na escola foram de muita estranheza para mim, pois a sensação de estar em um ambiente desconhecido, que me afastaria da minha mãe por um período, não era nada agradável, embora tivesse o contato – nas áreas de convivência – com minha irmã mais velha que já estudava na escola. A insegurança e o medo tomaram conta de mim, a sensação de “abandono” me fez chorar incontáveis vezes... e só me acalmava quando era encaminhada para a sala de minha irmã. “O ambiente desconhecido, as novas rotinas, [...] as pessoas não familiares, as separações diárias e a ausência da mãe colocam-lhes uma significativa exigência social e emocional” (Rapoport; Piccinini, 2001, p. 86). A complexidade do ambiente escolar é um desafio para as crianças diante da nova realidade, o que demanda da instituição uma postura de acolhimento por meio de atitudes e atividades que possibilitem maior segurança as/aos pequenas/os, bem como a criação de laços de confiança com o ambiente e a comunidade escolar.

Assim, aos poucos fui me afeiçoando à professora e me adaptando à escola com suas regras, normas e rituais de “ordem” para manter a disciplina e a organização, a exemplo da disposição em fila definindo cada espaço que deveríamos ocupar para fazermos a oração e cantarmos o Hino Nacional, antes de adentrarmos a sala de aula. Em seu texto “Corpos dóceis e recursos para o bom adestramento”, Foucault (2014, p. 126) afirma que “[...] a docilização dos corpos pela disciplina visa tornar as pessoas “boazinhas”, sem lhes dar um espaço de reflexão acerca de sua posição na sociedade ou no mundo. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados corpos ‘dóceis’”. Ao determinar a organização em filas, a escola tem como objetivo manter a ordem no ambiente.

Cursei o Ensino Fundamental nessa escola e apesar de ter um bom aproveitamento e um ótimo comportamento escolar, critérios que garantiam a permanência da bolsa, apresentava dificuldades em aprender matemática, sendo sempre aprovada no limite da média exigida pela escola. Chorava por não entender as atividades propostas pela professora. Com uma visível e soberana postura de “hierarquia do saber”, percebia que ela não tinha paciência de repetir o conteúdo, não permitia qualquer questionamento e sequer fazia algum esforço

para adequar ou modificar as estratégias metodológicas, para uma melhor compreensão das/dos estudantes, já que a maioria da turma não conseguia aprender. Lembro-me também que quem errava a tabuada ficava de castigo na frente do quadro até memorizá-la. Nesse contexto, desenvolvi uma aversão e conseqüentemente um bloqueio não somente à matemática, mas à área das Ciências Exatas, o que me direcionou desde sempre, para a área das Ciências Humanas.

Na “contramão” dessa experiência que me deixou marcas negativas profundas, minha identificação com a professora de Língua Portuguesa na sétima série foi instantânea!! Sua paciência e dedicação eram singulares... suas aulas eram um deleite!! Acompanhava cada estudante individualmente e mesmo diante de uma sala numerosa, a sua escuta sensível nos assegurava uma aprendizagem significativa dos conteúdos ministrados. Queria sempre saber das nossas histórias, sem fazer distinção de cor, classe social, etc. Ao contrário do que acontecia com outros(as) professores(as) que já destinavam um lugar para nós Negras e Negros – com posturas racistas e desiguais – que nos silenciava:

A articulação e a dialogicidade estabelecida entre os dispositivos pedagógicos (Larrosa, 1994), os rituais na escola (McLaren, 1999), as experiências formadoras e as aprendizagens experienciais (Josso, 2002), são férteis para compreender as narrativas e referências construídas pelos sujeitos sobre sua trajetória de escolarização, por expressarem subjetividades, identidades, símbolos, ideologias sobre o tempo vivido na escola e significações sobre a cultura escolar [...] (Souza, 2006, p. 223).

A reflexão de Souza (2006) me faz pensar que os dispositivos pedagógicos e os rituais vividos na escola expressam singularidades e posturas ideológicas complexas e disciplinadoras, os quais sobremaneira impactam no processo de formação e de aprendizagem na trajetória de escolarização.

Cabe salientar que, mesmo sendo bolsistas, não era fácil para meus pais nos manter em uma instituição de ensino privada, pois os gastos com livros e materiais exigidos pela escola, eram altíssimos. Recordo da luta da minha mãe percorrendo os sebos para adquirir livros usados, a fim de que pudéssemos acompanhar as atividades, garantindo uma melhor educação para nós.

Um dos meus sonhos na escola era fazer parte da quadrilha junina, e, nesse sentido, fui escolhida para participar da dança, o que me deixou muito feliz!! Entretanto, não cheguei a concretizar esse desejo, uma vez que a precária situação financeira da minha família, não possibilitava a aquisição das roupas características da quadrilha, vendidas na própria escola. Desta forma, nunca participei da quadrilha, realizando anos mais tarde este sonho, quando já

atuando como professora, organizei a dança junina na primeira escola em que ensinei, com a participação de todas as crianças, sem estabelecer critérios de escolha.

É perceptível que a condição étnica e socioeconômica das/dos estudantes se configura em rótulos e posturas segregadoras da escola, as quais reverberam no racismo institucional. Na época, eu achava absolutamente normal que os “brancos” tivessem mais direitos, pois isso era aprendido na escola e reforçado em casa. Minha mãe ensinava que deveríamos obedecer às ordens da escola sem questioná-las para que permanecêssemos com a bolsa. Ideia presente no imaginário coletivo, pelo processo da colonialidade do saber e do lugar social de “[...] introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta” (Gomes, 2001, p. 93).

Na tecitura dessas situações apresentadas, ganha sentido a escolha e o interesse pelas discussões e pesquisas sobre as relações étnico-raciais, tomando como referência minha trajetória de escolarização: da criança/adolescente negra, tímida e introspectiva que mesmo se destacando como “estudante exemplar” não era reconhecida em sua identidade étnico racial, sendo por tantas vezes invisibilizada... silenciada. Destarte, Gomes (1995, p. 09) nos provoca ao questionar: “Que diferença há entre ver que o outro é de cor diferente da sua e sabê-lo – e saber-se a partir de então – com um determinado pertencimento racial, étnico? Toda diferença: uma história, e isso não é pouco. De uma vida, de uma família, cultura, de uma nação sobre os quais silencia-se”. Ser minoria num espaço onde seu lugar social já está traçado torna difícil ter como se expressar. Por isso, o silêncio das vozes que eram perigosas e ameaçavam a hegemonia ao enunciar, pois, seu próprio corpo já falava por si só, reivindicava um espaço que também deveria ser seu por direito.

Ao fazer relação dessas lembranças com as minhas vivências hoje, compreendo que “[...] ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, por tanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão [...]” (Cunha, 1997, p. 3), e conseqüentemente, outros sentidos para a sua prática pessoal e profissional. Nesta perspectiva, como educadora que sou, busco contribuir com a educação afrocentrada, ao dar lugar de protagonistas às populações que historicamente foram negligenciadas e se calaram, negando sua cultura, sua performance e sua existência.

### 3.2 A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO: ONDE A “MINHA VEIA” PULSA MAIS FORTE

Para Souza (2006), a escolha pelo curso de magistério e as representações sobre o estágio apresentam elementos férteis sobre práticas que expressam valores e saberes sobre a profissão. Nessa direção, aos doze anos de idade, comecei a dar “banca” em minha casa, ao descobrir a relação que eu tinha com o ensinar e o SER PROFESSORA, o que certamente me conduziu para a entrada na profissão docente. Ao concluir a oitava série, fui a única da turma a escolher o Curso de Magistério – nível médio, pois a maioria optou por outras áreas técnicas. O Instituto Central de Educação Isaias Alves – ICEIA – referência em educação e formação de professoras e professores na cidade do Salvador, durante muitos anos, foi “palco” desta escolha tão importante para a minha vida pessoal e profissional. Cabe salientar que na segunda metade da década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LEI 9394 de 1996, o referido curso foi sendo extinto, uma vez que havia a exigência de uma formação de professores em nível superior. Nessa perspectiva, o Artigo 63 - Inciso I - determina que “os institutos manterão, entre outros, cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996).

Concluí o magistério em 1999 e, no ano seguinte, fui trabalhar em uma escola no bairro do Beirú, porém, sentia que faltava muito para que eu pudesse compreender sobre as aprendizagens das crianças. Além disso, tinha a preocupação em não repetir os mesmos erros que algumas professoras e alguns professores cometeram comigo e com outras(os) colegas em suas práticas docentes. Desta forma, busquei estudar mais e, na busca de me aperfeiçoar na profissão, trilhei o caminho para ingressar no curso de Pedagogia. “É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar [...] a partir das narrativas das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional” (Souza, 2006, p. 35),

Longe de uma visão romântica que por vezes silencia os seus reais problemas, sempre acreditei que a educação é um forte instrumento de poder para a transformação de uma sociedade mais justa, equitativa e menos desigual. A identificação com a docência desde o período de realização do Estágio Supervisionado no Curso de Magistério me conferiu a identidade e o pertencimento à área da Pedagogia, apesar de saber da responsabilidade e dos desafios que teria no exercício da profissão. “O magistério e a profissão professor caracterizava-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva”

(Souza, 2006, p.24). O autor prossegue ratificando que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social da/o docente frente a uma realidade contextualizada.

Posteriormente, fui aprovada em um processo seletivo, sendo contratada pela Prefeitura de Salvador, para atuar por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)<sup>11</sup>, trabalhando durante dois anos com crianças da Educação Infantil. Foi uma experiência muito prazerosa na qual me afirmei completamente à profissão e pude perceber a necessidade de melhorar ainda mais minhas práticas e ampliar os conhecimentos acerca do processo ensino e aprendizagem. Concordo com Gomes (1995, p.115) quando afirma que ocupar profissionalmente esse espaço do ser professora, que anteriormente era ocupado por homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional, o que para mim já era honroso. Para Gomes (1995, p.115), é ainda “o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro, de que ele não é capaz intelectualmente”. Logo em seguida, fui contratada por uma escola de pequeno porte no bairro de Tancredo Neves para trabalhar com crianças de 4 a 6 anos, porém, a escola fechou para ser legalizada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Com o fechamento da escola e diante da necessidade de trabalhar, fui chamada pelo Centro de Controle de Zoonoses – CCZ –, órgão vinculado à prefeitura de Salvador, que atua no controle de doenças transmitidas por animais. A princípio, o desespero tomou conta de mim: o que eu faria em uma instituição da área de saúde, se a minha “veia” pulsava pela educação? Pensei em distribuir meu currículo em outras escolas, mas para minha surpresa fui apresentada à equipe da área de educação, da qual passei a fazer parte, uma vez que um dos critérios para a função era ter cursado o magistério. O setor precisava de educadores para ministrar palestras e orientar a população de Salvador, especialmente no controle dos casos de surto de dengue, ocorridos em 2001.

As experiências até então vivenciadas me conduziram a ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2006, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), consciente de que mesmo diante dos desafios presentificados no cenário político educacional, por vezes tão controverso, havia feito a escolha certa!! A forma como cada professor ensina vincula-se diretamente a sua pessoalidade. “O eu profissional e o eu pessoal articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos. (Souza, 2006, p.18)”.

---

<sup>11</sup> O Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), é um tipo de contrato temporário que pode ser utilizado por órgãos públicos para a contratação de profissionais por tempo determinado.

Nóvoa (2002, p. 57) assevera que no processo de formação, o Eu pessoal e o Eu profissional se entrecruzam e, nesse movimento, “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. Um processo de formação e autoformação que me possibilitou desenvolver aprendizagens significativas a minha prática pedagógica, refletir sobre a minha trajetória e o meu lugar social enquanto mulher e negra, e dar outros significados a minha prática docente. Outrossim,

[...] a tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2004, p. 58).

A tomada de consciência de forma reflexiva, tendo como fio condutor as vivências e experiências de vida, possibilitam à professora/ao professor, articular conhecimentos, comportamentos e outros dispositivos engendrados ao longo da sua trajetória de formação. E é nesse sentido que ao atuar como Coordenadora Pedagógica busco através do que aprendi a partir do conhecimento de mim mesma, das minhas escrevivências, assumir uma postura política, de comprometimento social com a educação, através das práticas afrocentradas, praticadas no “chão da escola”. Assim, por meio do agenciamento das crianças negras para o enfrentamento do racismo curricular, vamos “tramando” romper com o silêncio imposto a tantas infâncias no cenário escolar.

### 3.3 SER EDUCADORA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao sair do Centro de Controle de Zoonoses, da Secretaria de Saúde de Salvador – BA, no final do ano de 2016, ingressei por meio de Concurso Público, na Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde-Ba, no início de 2017. Tomar posse e entrar em efetivo exercício foi um dos dias mais gratificantes para a minha vida profissional, pois, apesar de ter passado em dois concursos anteriores, só assumiria neste último. Com a alegria de quem passa em seu primeiro concurso público, fui com muito entusiasmo, para a escola em que

recebi a carta para estar lotada, só não contava com a recepção, ou a falta de acolhimento visível na primeira escola em que me apresentei.

Ao me apresentar na primeira escola em que fui lotada, me direcionei para a sala da diretora, que sequer respondeu ao meu cumprimento. O que me levou a perceber que se descortinava naquele momento, o início dos desafios que estavam por vir. Entreguei a minha carta de apresentação, ciente do compromisso de me firmar na Educação, pois, na empresa anterior, apesar de atuar em uma equipe da mesma área, as atividades eram voltadas ao campo de saúde. Os dias se passavam e eu não me adaptava à dinâmica da escola, pois percebia que eu não era vista como uma profissional “bem quista” no ambiente. Passei pelo primeiro “choque” de realidade. É óbvio que enquanto mulher negra eu seria questionada sobre qual era a minha capacidade de assumir o cargo, enquanto servidora pública, recém-concursada. Kilomba (2019, p. 234) nos chama a atenção: “É preciso compreender o racismo cotidiano como um ataque violento, inesperado e que, de repente, a pessoa é surpreendida pelo choque de sua violência e, nesse sentido, nem sempre é possível responder”.

Ao longo do tempo, já em outra escola, percebia pelos relatos de algumas/uns colegas, que a cidade de São Francisco do Conde, praticamente, estava em “luto” por conta das mudanças políticas, decorrentes da entrada das/dos profissionais concursados/os, em sua maioria advindos/as da cidade de Salvador-Ba. Cabe aqui situar que, em termos políticos, no cenário da educação, a dinâmica que permeava a cidade era de total dependência de cargos com indicação direta da prefeitura. O que ainda perdura no município, porém, naquele momento, muitas pessoas ficaram desempregadas, pois, tiveram que desocupar o cargo, deixando à disposição da Secretaria, para que os concursados ocupassem as vagas. Desse modo, o concurso representa, para muitas pessoas do local, como uma deformidade da ordem estabelecida até então, posto que havia a crença de que os vereadores as realocariam, em sua maioria, nos cargos de professores/as e coordenadores/as. O que não ocorreu, e só tempos depois, houve a contratação para alguns cargos, com vistas a ocupar as vagas de técnico-administrativos pela Secretaria de Educação e, posteriormente, o REDA.

É óbvio que as questões político-partidárias, alicerçadas pela organização político-social a qual estava estruturada a cidade, iriam interferir na minha aceitação, também na segunda escola em que fui lotada. Neste contexto, o marcador racial se fez presente de forma latente e fui novamente questionada sobre as minhas experiências e a minha formação para ocupar um cargo como aquele. Afinal, a Coordenação Pedagógica, é também um lugar de gestão, e esse lugar nem sempre é normalizado para as pessoas com a pele preta como a minha.

Tal situação veio reafirmar o meu entendimento de que não era apenas um problema pessoal e que não seria a mudança de escola que iria resolver o problema de aceitação, pois se tratava do racismo “[...] que não é um problema pessoal, mas um problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam” (Kilomba, 2019, p. 204). A partir daquele momento, compreendi que era o meu posicionamento, o confronto, sobretudo com aqueles/as profissionais que ocuparam os cargos de confiança, alocados/as pelos políticos da cidade, que iria resolver o meu problema.

Confesso que o começo do trabalho foi bem difícil, mas eu precisava negociar a convivência, para que pudesse mostrar a minha forma de trabalho e a minha competência para estar ali. Criei vários projetos para a escola, que foram muito bem sucedidos, estabeleci uma boa comunicação com a equipe docente e um bom relacionamento interpessoal com as/os demais funcionárias/os da escola. Além da experiência que eu já acumulava como professora, agregada a minha atuação como Assistente da equipe de coordenação. Apesar disso, já em São Francisco, fiz uma formação paralela (Pós-graduação em Coordenação Pedagógica), li diversos livros relacionados à gestão de pessoas, além da minha trajetória de formação profissional que eu trouxe na “bagagem”.

Não obstante os desafios que enfrentaria, consegui uma convivência harmoniosa com a equipe gestora, que era a maior dificuldade inicialmente, pois, para desenvolver um trabalho de impacto, eu precisava compreender a dinâmica dos familiares, das/dos estudantes, da cultura escolar e local, e como as gestoras moravam na comunidade, ninguém melhor que eles para falar desse lugar. Estas informações foram importantes para, de fato, pensar em projetos que dialogassem com todas as demandas apresentadas pelas/os estudantes. Aos poucos, fui sendo aceita e estabelecendo uma relação de confiança com todas, todos e todes, uma vez que já estava bem envolvida com a dinâmica da escola, que também me atravessava enquanto profissional.

No ano seguinte, mais precisamente no final de 2018, fui chamada pelos gestores e elogiada pelo reconhecimento do trabalho de excelência que eu vinha desenvolvendo com a equipe de professores e das articulações dos Projetos propostos, cujos efeitos positivos, incidiram significativamente na autoestima das crianças e dos/as profissionais da escola. Mesmo tendo a consciência das mudanças que o meu trabalho na Coordenação provocou na escola como um todo, eu não esperava esse reconhecimento de forma pública. Atitude que significou muito para mim, não só pelos elogios de ordem pessoal, mas especialmente, profissional, por perceber que em um curto tempo, eu estava no caminho certo.

Enfim, estava convicta da direção que eu estava seguindo, para que nós enquanto equipe pedagógica pudéssemos implementar de fato um currículo centrado em África. Claro que havia discordâncias, desafios pela escassez de materiais, etc. No entanto, eu me propus a participar e contribuir com o Currículo Franciscano, que naquela época estava sendo estruturado pelos grupos de pesquisa na Secretaria de Educação do Município, em que eu participei da Educação Escolar Quilombola (2019), para subsidiar as nossas práticas Afrocentradas. Desse modo, em contato com alguns materiais fundamentados na Educação Afrocêntrica, comecei a pensar na implantação desse currículo, que contemplasse a identidade de nossas crianças. Para tanto, Asante (2019) nos orienta que:

O desafio afrocêntrico tem sido colocado em três caminhos críticos: 1) Questiona a imposição da visão supremacista branca como universal e/ou clássica (Asante, 1991). 2) Demonstra que as teorias racistas que atacam o multiculturalismo e o pluralismo são indefensáveis. 3) Projeta um ponto de vista humanista e pluralista ao articular a Afrocentricidade como uma perspectiva não hegemônica válida. (Asante, 2019, p. 139)

O aprofundamento de tais práticas, de forma mais estruturada e organizada, com embasamento teórico a partir do referido autor, foi pensado para uma mudança institucional, que contemplasse de fato o Projeto Pedagógico. Porém, ninguém contava com a pandemia da Covid-19, que impactou no fechamento das instituições por conta do período de isolamento social, e na suspensão das atividades escolares no início de 2020. Cenário que nos impôs uma série de limitações, tanto do formato de uma educação remota que tínhamos, quanto da sua aplicabilidade.

Neste contexto, a partir das orientações das autoridades legais, fomos desafiadas/os a desenvolvermos estratégias remotas de ensino, com o uso das tecnologias, as quais descortinaram uma série de problemas: falta de acessibilidade dos recursos digitais por parte de algumas famílias, baixa adesão de devolução das atividades propostas para os professores de forma virtual, falhas nos recursos tecnológico-digitais etc. Entretanto, tais dificuldades não nos impediram, ainda que de forma remota, e bem limitada, de darmos prosseguimento à proposta de uma prática pedagógica na perspectiva afrocêntrica.

O município de São Francisco do Conde foi um dos últimos municípios a retomarem às aulas totalmente presenciais, devido à troca de diretoras/es escolares, pela Secretaria Municipal de Educação, além da contratação de docentes que atuavam pelo REDA. E, nesse contexto, continuamos com os trabalhos ainda de forma remota, porém, bem limitada. A escola em que eu estava lotada, só reiniciou as atividades presenciais em fevereiro de 2023.

Diante dos inúmeros desafios, que já sabíamos que iríamos encontrar, um deles se apresentou como o maior deles para mim: a não aceitação da equipe gestora, ao trabalho afrocentrado, o qual eu já vinha desenvolvendo na escola. O mal-estar que se instalou em meu ser provocou em mim, o desejo por mudança e de solicitar transferência para outra unidade escolar. Mas, para minha surpresa, fui removida desta escola, a pedido da diretora, após seis anos de dedicação. Naquele momento, experimentei um misto de sentimentos que se entrelaçavam.

As escrevivências ora relatadas, expressam uma trajetória de vida que se cruza com a escrita de tantas outras mulheres negras. Evaristo (2021) vai dizer que escrever para nós é uma maneira de sangrar, pois a escrita de autoria negra dói, está associada a uma vivência, muitas vezes dolorosa e nos leva por vezes, para um lugar de muito sofrimento. A autora, em entrevista concedida ao programa Roda Viva<sup>12</sup>, pontua que “determinados textos eu escrevi chorando, paro e depois retomo fôlego para continuar”.

Neste viés, compartilho um poema de minha autoria, no qual expresso meus sentimentos, quanto às experiências e trajetória vivenciadas no contexto da educação em São Francisco do Conde – BA. Ele representa a exposição da minha itinerância profissional, atravessada pelas questões de gênero, classe social e raça. Um desabafo em meio às lágrimas, tristezas, dores e com o psicológico bem abalado, mas ao mesmo tempo com a esperança de que fiz a minha parte e de que se a revolução começa por nós. Então, EU JÁ COMECEI!

---

<sup>12</sup> Programa Roda Viva. Acesso em: 28 abr. 2024. Fonte: [Bing Vídeos](#). Acesso em: 15 abr. 2024.

### ***Negra Mulher!***

*Não tenho paz, nasci condenada e estou aprisionada, por um Sistema que não vale nada!*

*O Sistema é pesado, é treinado para não aceitar nossos traços, nossa cor, nossos passos!*

*Mulher negra, você é forte e potente, mas também não tem mente que aguente, para enfrentar toda essa gente, que quer nos deixar doente e tenta oprimir nossa mente. Porque só assim você sente, o que é de verdade ser in-diferente, no meio de tantos que querem lhe ter sempre como oponentes!*

*Você vai à luta, mas sabe do que isso resulta, por seguir sempre sua conduta e por estar sempre na labuta. É demais para você e por estar sempre na linha de frente, o processo é bem deprimente, porque isso lhe deixa doente, e por mais que é preciso que tente, as vezes é preciso recuar e fazer caminhos diferentes.*

*É no anoitecer de cada dia, que você aprende quem é seu mentor, o seu guia, que você não está nesse mundo sozinha, nesse lugar que só lhe esvazia, mas que lhe você insiste todos os dias, a lutar e defender o seu e os seus a cada dia e aprende a cultivar e reverenciar, aqueles que lhes vigia, lhe guarda, lhe protege e lhe guia.*

*É perverso quem lhe condenou, antes mesmo de nascer e disse que não ia crescer e muito menos vencer. É bem incoerente, não aceitar o ser diferente, de tudo que a gente aprende, com aqueles que não são iguais a gente. É paradoxal, na moral, alguém me explica, como pode ter gente, alguém ser melhor do que a gente?*

*Se o que nos define é ser diferente e se é na troca que a gente entende e compreende, que isso faz parte da gente? É isso que nos faz ser gente, que aprende, exatamente o ser diferente. Como você não entende, se essa é a condição de ser gente.*

*Mulher negra siga em frente, porque tem coisa melhor lá na frente, e é isso que você tem que pôr em mente, que é normal ser diferente. Anormal é ser in-diferente que é o que você sente, quando está no front com toda aquela gente, que não quer aceitar nossas mentes in-te-ligentes.*

*E finge que sabe que você é potente, mesmo não acreditando na gente, diz isso só para aliviar nossa mente, que já cansou de ouvir de gente, principalmente dos que deveriam fazer diferente, que não nos entende como seres, como capazes, como gente!*

*Adiante, seus ancestrais nunca aceitaram as correntes e agora estão contentes, porque você veio para fazer diferente e é assim que eu imagino que eles se sentem, porque sabem que você jamais corromperá sua mente.*

***Veronice Francisca dos Santos***

## **4 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: ROMPENDO FRONTEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

### **4.1 CRIANÇA, INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Antes de debatermos sobre as relações raciais e os direitos das crianças na Educação Infantil, como vivem suas infâncias e os enfrentamentos com os quais se deparam desde muito cedo, é preciso analisar tais discussões, a partir de algumas categorias sociais impostas a elas ao longo do tempo, para que assim, possamos compreender melhor de qual sujeito-criança e infância(s) estamos falando. É importante destacar aqui, que consideramos a criança como sujeito histórico, a partir do contexto social, político e econômico em que ela está inserida, e pelas perspectivas culturais e de direitos no decorrer da história. Para tanto, faremos uma breve análise conceitual à luz de alguns teóricos que problematizam os conceitos de criança, infâncias e educação infantil para, e posteriormente, fazer a inter-relação com o marcador étnico-racial.

A proposta de trabalho na perspectiva afrocentrada, nesta pesquisa, passa pelo reconhecimento do protagonismo da criança negra na escola, considerando a “infância” como uma etapa fundamental do desenvolvimento do ser humano, para a construção da imagem positiva da pessoa. E para pensar, também, como o imaginário de uma sociedade estruturalmente racista, compromete de forma negativa o processo de construção da identidade da pessoa, desde os primeiros anos de vida, e como os reflexos dessas práticas na escola impactarão em sua trajetória ao longo de toda sua vida.

É importante lembrar que o conceito de “identidade” é aqui abordado à luz dos estudos culturais, tratado por Stuart Hall como “O sujeito que assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções” (Hall, 2015, p.12), ou seja, a depender do contexto e das relações com os outros, as pessoas vão moldando suas identidades.

Ainda na perspectiva dos estudos culturais, Silva (1999) e Souza (2006) trazem importante reflexão sobre a identidade:

A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 1999, p. 97). Identidade e diferença são produções históricas e resultantes de processo de produção simbólica e discursiva que envolve poder, saber, disciplinamento, inclusão, exclusão que se caracterizam em

representações. [...] Das representações, sentimentos, gestos e olhares aprendemos no cotidiano escolar a construir identidades e diferenças. É nesse movimento de “arquitetura” das identidades que busco entender os mecanismos e movimentos pensados ideológica e tacitamente sobre as produções das identidades docentes em suas transformações históricas. Identidades que são reguladas, imitadas, performatizadas conforme os modelos estabelecidos (Souza, 2006, p. 41).

Considerando tais reflexões, é imprescindível compreender que a construção da identidade da criança passa pelo processo de socialização, posto que “[...] a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito [...] e resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêm” (Cavalleiro, 2000, p.19). Na visão da autora, a socialização é um processo que torna possível às crianças a compreensão do mundo por meio da experiência. E, nesse movimento, a identidade vai sendo construída como uma referência tanto positiva como negativamente, cujos efeitos podem reverberar na autoestima da criança.

Entender como se configuram os conceitos de “criança” e “infâncias” no contexto escolar da educação infantil, sobretudo, pelas(os) gestoras(es), professoras(es) e demais profissionais que lidam diretamente com as crianças é extremamente relevante, uma vez que este entendimento pode nortear a elaboração dos projetos que contemplem as necessidades e interesses das mesmas. É importante compreendermos que historicamente, a criança nem sempre foi vista como sujeito de direitos, e que a infância não era reconhecida como uma etapa importante para o desenvolvimento das capacidades infantis, pois, a criança era considerada como adulto.

Na tessitura destas reflexões apresentadas, toma sentido considerarmos as concepções de “infância” e “criança”. Pautado pela perspectiva sociológica, Philippe Ariès (1981), em seus estudos sobre a História Social da Infância, aponta que até a Idade Média inexistia espaço para o sentimento de infância, ou seja, as diversas formas de abordagem infantil tinham uma interpretação apenas física e biológica da criança, interpretando-a como “adulto em miniatura”. Ao discorrer sobre a História Social da Infância, Ariès (1973, p. 50) destaca, portanto, que: “[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a criança. [...] é difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Nesse contexto, Ariès (1973) destaca que desde a antiguidade clássica até a Idade Média, logo cedo a criança era introduzida no mundo do adulto, de cujos jogos e trabalhos participava. “[...] Até o século XII a infância era concebida de forma bem diferente da sua

representação atual. Os corpos de crianças esculpidos numa miniatura otoniana do século XI, por exemplo, eram reproduções em escala reduzida, de homens adultos” (Ariès, 1973, p. 36).

O autor prossegue asseverando que até o século XVIII ainda inexistia qualquer tipo de sentimento de infância, atribuído às particularidades infantis. A criança não era percebida a partir das suas especificidades, suas singularidades e às particularidades do mundo infantil, mas a partir de uma visão adultocêntrica, ou seja, pautado nos valores e idealização de mundo dos adultos. Na concepção de Nogueira (2019, p. 4), “[...] sem dúvidas, a infância surgiu como um outro do adulto, assim como o negro foi estabelecido como outro do branco”.

As concepções de “criança” e “infância” foram compreendidas historicamente como construções sociais e nem sempre expressam os mesmos significados, pois carregam “[...] histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (Kramer, 1999, p. 207). Para a autora, a gênese da infância tem o seu marco no século XVIII, considerando que antes desse período esta etapa não era visibilizada, sendo construída como “[...] produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (p. 244).

Sarmento (2004, p. 4) corrobora acrescentando que a infância é percebida como algo global, único, de normatividade “[...] constituída como objeto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da ‘normalidade’”, gerando desta forma desigualdades de diferentes nuances que não consideram as várias formas de diversidade.

É a partir desse entendimento que foram pensadas e elaboradas as políticas públicas que contemplassem as necessidades das crianças no decorrer do tempo. Assim, ao analisar o conceito de “criança” e “infâncias”, percebemos que essas concepções só poderão ser compreendidas, considerando cada momento histórico em que a criança está inserida. Dessas acepções, levantamos o seguinte questionamento: Terá sido a criança atendida em suas especificidades no decorrer da história? E hoje, como a “criança” e as “infâncias” são percebidas?

As mudanças na historiografia acerca do entendimento de criança como um ser em potencial só ganham “corpo” a partir do século XX, em que o conceito de infância foi reinterpretado partindo de uma perspectiva de direitos, entendendo as crianças como sujeitos históricos e sociais. Zabalza (1998) corrobora com a afirmativa ao destacar que, neste

período, a criança foi percebida como tal, tomando como referência o advento da sistematização do ensino infantil assegurado por lei, o qual faz nascer um espaço, um lugar específico para a criança, mas que precisava ser repensado.

No Brasil, apesar da compreensão da nova concepção em termos conceituais de criança e infância, como um momento único a ser vivido, enxergando-a, a partir de suas capacidades e criatividade que são peculiares a sua idade, as instituições de ensino precisavam ainda compreender estes espaços de socialização para além do caráter assistencialista, porém, como direito à educação de toda criança. Outra contradição, também em torno da concepção de infância, era o entendimento do conceito no singular, como único modo existencial, qualquer que fosse a cultura, ou seja, falava-se de uma infância universal tendo como referencial a cultura e os valores eurocêntricos, e não se tratava de infâncias no plural, desconsiderando assim as múltiplas infâncias e as possibilidades de existências em seus contextos culturais e identitários.

Para Nogueira, (2019, p. 3) em culturas biointeracionistas<sup>13</sup>, as crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual elas passarão a ser “gente” apenas quando forem adultas, como equivocadamente foi interpretado ao longo da história. O autor traz, todavia, uma visão do conceito de criança e infância a partir da cosmovisão africana, compreendendo-as como sujeitos que pertencem a um grupo social, uma cultura específica, que têm e fazem história. Nesses contextos, as crianças são vistas naturalmente como sujeitos de direitos, como pessoas que são marcadas, mas que também marcam o mundo a sua volta.

Na mesma direção, Soares, Feital e Melo (2023, p. 160) destacam que as crianças “[...] têm o direito de viverem plenamente suas infâncias. Para isso, temos que superar a ideia de ausência, de carência, de falta e de incompletude, tradicionalmente associadas à infância, e reconhecer que as crianças são sujeitos históricos e sociais de direitos”.

Retomando a questão do adultocentrismo, Santos (2021, p. 22) pontua que é necessário “[...] dirigir um olhar para as crianças, estes seres que, na modernidade, foram discriminadas, negadas, excluídas, sem vez nem voz, devido ao adultocentrismo radical que ignora o mundo idiossincrático da infância”. Ao se referir às crianças afrodescendentes, a autora acrescenta que elas precisam produzir conhecimento no qual se vejam refletidas, para que possam se expressar com mais autenticidade. Neste viés, Faria e Santiago (2016, p. 855)

---

<sup>13</sup> Em culturas biointeracionistas, as crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual elas passarão a ser “gente” apenas quando forem adultas. NOGUERA, Renato. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva**. (2019, p.3-4). Acesso em: 05/07/2024. Vol. 28. Nº 1. Fonte: [O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva | Momento - Diálogos em Educação \(furg.br\)](#)

destacam que: “[...] ao construirmos uma percepção não adultocêntrica das crianças, descolonizamos a fundamentação epistemológica que as concebem somente enquanto um vir a ser”. E chamam a atenção que em relação às crianças negras, o marcador “raça”, constitui-se como um processo dificultador para que elas vivam plenamente suas infâncias.

Araújo e Gomes (2023, p. 18), corroboram com estas reflexões e pontuam: “[...] a raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, não como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como uma marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar”. Vale ressaltar que as discussões e especificidades das crianças negras que, ao longo da história, foram invisibilizadas na escola, têm na contemporaneidade, pesquisas que apontam que as próprias crianças negras são capazes de reagir ao racismo, que retiram delas o direito de vivenciarem suas infâncias. Na visão das autoras, “[...] os protestos das crianças contribuem para retirar a infância negra da invisibilidade nas escolas e nas pesquisas, pois, as crianças têm o direito de viver plenamente suas infâncias” (p. 23).

No que concerne à legislação em vigor no Brasil, a Constituição Federal de 1988, reconhece o direito de cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, enquanto sujeitos de direitos e assegura o direito da criança à educação no artigo 280, determinando que: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...] e a educação infantil atendendo em creches e pré-escolas, as crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 1988, p. 138).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96 – foi fundamental por regulamentar esses direitos, e garantir, segundo o artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade e de 4 a 5 anos em pré-escolas em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 40). Desse modo, o estado brasileiro e também as diversas organizações da sociedade civil passaram a ver as crianças como, “[...] pessoas com necessidades específicas de desenvolvimento, sobretudo, em sua fase inicial, de zero a seis anos de idade, cujas potencialidades humanas devem ser respeitadas de forma digna, sem discriminação” (Bittar, Silva e Mota, 2003, p. 40).

Outro marco legal e não menos importante, em relação aos direitos da educação das crianças no Brasil, foi a LEI 8.069/1990 – que estabeleceu o Estatuto da Criança e adolescente (ECA), reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos ao destacar em seu texto - Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua

pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O referido artigo do ECA, assegura-lhes ainda:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Este reconhecimento foi importante por assegurar que a “[...] experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança” (Cavalleiro, 2001, p.17); o que caracteriza as creches e pré-escolas como *lócus* preferencial para essa socialização. Uma vez que “[...] o contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo”.

Diante destas acepções, é possível inferir que a instituição escolar deverá ser o espaço privilegiado para a socialização das crianças, proporcionando uma convivência harmoniosa entre todas e todos, respeitando sua cultura, suas identidades e seu modo singular de ler e pensar o mundo. É necessário compreender também que “[...] as crianças estabelecem relações e interações com as outras crianças e com os adultos por meio de brincadeiras afirmando e expressando o que sentem, nem sempre em conformidade com as expectativas dos adultos” (Soares; Feital e Melo, 2019, p. 2023).

Os autores enfatizam que “[...] a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista [...] carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta” (Faria; Santiago, 2016, p. 853-854). Contudo, tanto a tentativa de silenciamento das crianças por parte do adulto, quanto o silêncio dos profissionais, sobretudo, do/a professor/a acerca dos conflitos raciais presentificados no cotidiano escolar da educação infantil, prejudicam o processo de socialização das crianças, comprometendo assim sua autoestima, não somente durante a itinerância escolar, mas ao longo de toda a sua vida.

## 4.2 RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO A ESCOLA

Antes de adentrar de forma específica no conceito de racismo institucional, que é o intuito desta seção, e analisar a forma como ele se manifesta e se organiza dentro das instituições na sociedade brasileira à luz das pesquisas de Sílvia Almeida (2019), faz-se necessário compreender que a preocupação central do autor não é tipificar o racismo, ou seja, nomear ou identificar tipos de racismo. Por conseguinte, como aponta em seu livro: *Racismo Estrutural*, “A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico” (Almeida, 2019, p.15).

Assim, com o objetivo de problematizar de forma elucidativa e didática, para uma melhor compreensão e entendimento do modo como o racismo opera na sociedade brasileira, Almeida (2019, p. 24) classifica o racismo em três principais concepções: “individualista, institucional e estrutural”, considerando os seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia”. Nesta esteira, a presente pesquisa pretende também apontar “medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, tornando-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (Almeida, 2019, p. 33).

Em relação ao racismo individual, Almeida (2019) aponta que:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (Almeida, 2019, p. 25).

Dessas aceções, é possível compreender que ações individuais, de pessoas autodeclaradas racistas, não podem ser consideradas fora de um contexto maior, sob o qual é o “solo”, que sustenta o “corpo fértil” do racismo, que são as estruturas de poder. Almeida (2019) prossegue afirmando que “sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta” (Almeida, 2019, p. 25).

Já a análise do racismo estrutural a partir do entendimento de Sílvia Almeida (2019), nos permite compreender que se a escola, enquanto instituição de educação que serve ao Estado é racista, é também sustentada pela base das estruturas maiores da sociedade, que também são racistas. Desse modo, Almeida (2019, p. 31) discorre que “[...] as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Ainda numa perspectiva estrutural o pesquisador assevera que:

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. (Almeida, 2019, p. 24).

É possível inferir que o racismo estrutura todas as relações em sociedade, a partir do que nos apontam os indicadores sociais, políticos e econômicos, através dos censos demográficos e populacionais. Como exemplo, podemos perceber que o racismo se manifesta de diversas formas, desde a negação de oportunidades devido ao fator fenotípico, até a ausência da ascensão social de pessoas negras em cargos de poder. O fato é que, pós-abolição no Brasil, a população negra foi lançada à própria sorte na sociedade: sem empregos, sem posses de terras, associadas a preguiçosos etc. Todo esse processo, denominado de racismo estrutural<sup>14</sup>, coloca a população negra em uma disparidade entre negros e brancos, em situação de desigualdade, ainda presente na sociedade brasileira.

No que diz respeito às reflexões sobre o racismo institucional, neste trabalho, pretendemos esclarecer de que forma se configuram as relações raciais no cotidiano escolar. Sendo assim, analisaremos brevemente como o racismo estrutural reflete as desigualdades raciais nas relações no interior das instituições, destacando a instituição escolar, e como ele se desenvolve através do racismo em seu cotidiano. Direcionaremos as práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, alicerçadas na perspectiva de uma educação afrocentrada na escola “palco” das experiências da autora desta pesquisa. Outrossim, refletiremos sobre as

---

<sup>14</sup> Racismo Estrutural - Portal Geledés - Canal Preto. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/racismo-estrutural-entenda-o-que-significa/?amp=1&gad\\_source=1&gclid=Cj0KCCQjw7ZO0BhDYARIsAFttkCjNOGyRNSaFdXfM55318-xgqdPVHJwbGwq98v182huWmZM8MIXA\\_qwaAibtEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/racismo-estrutural-entenda-o-que-significa/?amp=1&gad_source=1&gclid=Cj0KCCQjw7ZO0BhDYARIsAFttkCjNOGyRNSaFdXfM55318-xgqdPVHJwbGwq98v182huWmZM8MIXA_qwaAibtEALw_wcB) Acesso em: 26 jun. 2024.

possibilidades de implementação da abordagem afrocentrada no currículo oficial da Educação Infantil.

Na visão de Almeida (2019, p. 27), “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. O autor reflete que essa compreensão significou uma importante contribuição no campo das relações étnico-raciais. Contudo, destaca que:

A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (Almeida, 2019, p. 27)

Cabe aqui trazer o conceito de racismo institucional também pelas lentes de Gomes (2001) ao evidenciar que:

No nível institucional, o racismo dispõe as instituições (Estado, escolas, igrejas, empresas, partido políticos etc.) a serviço dos pressupostos do racismo individual; limitam a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas (negras, por exemplo) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. (Gomes, 2001, p. 77).

Nesta esteira, prossegue refletindo sobre o racismo institucional, e aponta que “[...] o racismo na escola condiz com todas as práticas discriminatórias direcionadas a uma pessoa, ou um grupo específico, neste caso os negros, colocando-os em desvantagem no acesso a um serviço, a nível das instituições sociais” (Gomes, 2001, p.77). E, desta forma, nega aos sujeitos usufruírem das mesmas oportunidades de igualdade, devido as suas características fenotípicas, culturais, religiosas e etc. Depreendemos, pois, que o racismo institucional fere o que rege a Constituição Federal Brasileira ao atender de maneira desigual quanto ao tratamento para com seus usuários, devido a sua cor, raça ou opção religiosa etc.

A escola, como locus privilegiado da educação formal, tem perpetuado a prática do racismo, comprometendo de forma negativa o processo de socialização entre os sujeitos envolvidos no sistema organizacional da instituição. Ora com estereótipos e preconceitos explícitos, ora com o silêncio frente às atitudes de discriminação étnico-raciais para com as crianças negras na escola. As práticas de racismo que acontecem no espaço escolar, seja pelo/a professor/a, seja por algum/a funcionário/a da escola, ocorrem muitas vezes de maneira

sutil, favorecendo sempre um grupo em detrimento de outros, utilizando como critérios suas características fenotípicas, seu pertencimento religioso e sua condição econômica.

Analisando as práticas do racismo cotidiano, problematizado por Kilomba (2019) em seu livro: *Memórias de Plantação: episódios do racismo cotidiano*, e trazendo para o contexto do “chão da escola”, é possível compreender, a partir do que diz a autora, que “o racismo cotidiano não é um evento isolado, mas sim um acumular de episódios que reproduzem o trauma de uma história colonial coletiva” (Kilomba, 2019, p. 218). Portanto, em muitas situações do cotidiano escolar, ocorridas pela ideia negativa que se tem do povo negro, as crianças negras são julgadas através do conceito de inferioridade a que lhe é atribuído, por pertencer ao grupo étnico-racial de origem africana, sendo tratada de forma desigual durante a sua itinerância escolar.

É necessário que a instituição escolar desconstrua a pífida ideia de convivência harmoniosa, que durante muito tempo foi sustentada pela falsa democracia racial, reconhecendo que o racismo existe, e que é preciso criar alternativas para combatê-lo. Nesse contexto, cabe buscar meios para a formação das pessoas que trabalham em seus diferentes setores, para que respeitem todas as crianças, tratando-as de forma igualitária e equitativa.

A despeito do papel da escola no enfrentamento ao racismo institucional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, dispõe que:

[...] a escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15)

O enfrentamento ao racismo no contexto escolar, sobretudo no que se refere ao processo educacional de crianças negras, traz a esperança de uma sociedade democrática de direitos, a qual deve ser garantida conforme preconiza a Constituição Federal em seu preâmbulo: “Estado democrático destinado a assegurar o exercício de direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, e bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). Cabe salientar que a efetivação de tal prerrogativa, ainda encontra inúmeros obstáculos no cenário da educação, uma vez que o preconceito e a discriminação, ainda se fazem presentes, em suas diferentes formas, silenciando vozes e culturas negras.

### 4.3 O SILÊNCIO ESCOLAR: CULTURAS HISTORICAMENTE SILENCIADAS

*Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio.  
Conceição Evaristo (2017)<sup>15</sup>*

É possível afirmar que o silêncio está dito de diversas maneiras neste trabalho, sobretudo, na denúncia das várias formas como a “máscara do silêncio” afeta a população negra no contexto da educação. No ambiente escolar, marcado pela supremacia de uma sociedade hegemônica, eurocêntrica, heteropatriarcal e racista, são muitas as marcas de exclusão, invisibilidade e estereotipação para com a criança negra. O silêncio, problematizado neste estudo, não tem um sentido apenas do não-dito, mas um sentido simbólico, implícito e muitas vezes intencional que eu acredito estar associado a uma linguagem gestual comunicativa.

Ao longo do tempo, a historiografia oficial brasileira foi contada apenas sob o viés dos ideais europeus, desconsiderando a cosmologia africana, apagando sua historicidade e dos demais grupos que contribuíram com seus saberes ancestrais para a humanidade. No entanto, esta pesquisa desvela o silêncio escolar, para assegurar o lugar de voz e de agenciamento aos africanos e afrodiaspóricos<sup>16</sup>, trazendo a abordagem afrocentrada como desafio para tal proposição. Santos (2001, p. 107) assevera que a escola tem o compromisso de “[...] fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper com o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmo”.

É importante elucidar que, neste estudo, o silêncio é problematizado diante da quietude presentificada nas práticas de racismo, da reprodução das injustiças que prejudicam a construção de uma sociedade mais humana e justa para, enfim, conquistarmos a emancipação social. Assim, com vistas a um maior aprofundamento sobre esta questão, nos cabem algumas indagações: O que estamos entendendo como silêncio neste trabalho? Quais os efeitos que o silêncio pode provocar no imaginário de uma criança? Quais os desafios para o rompimento do silêncio escolar em torno das relações étnico-raciais? Quais as possibilidades das vozes que foram silenciadas ao longo da história da humanidade serem reconhecidas e valorizadas?

<sup>15</sup> Carta-capital. Entrevista com Conceição Evaristo (2017). Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso: 18 abr. 2024.

<sup>16</sup> Afrodiaspórico ou diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Fonte: Fundação Cultural Palmares. 2023. [Diáspora africana, você sabe o que é? — Fundação Cultural Palmares \(www.gov.br\)](http://www.fundacaoculturalpalmares.org.br/). Acesso em: 7 jul. 2024.

Como romper com a “história única” (Adchie, 2019), que nos atravessa há tanto tempo? Enfim, vamos dialogando...

Tais inquietações nos conduzem a reflexão de Desmond Tutu<sup>17</sup>, conhecido como a “voz” dos negros sul-africanos sem voz, ao discorrer sobre o *apartheid*, afirmando que: “Se você fica neutro(a) em situações de injustiças, você escolhe o lado do opressor”. E em se tratando das crianças negras, muitas que nem verbalizam ainda, mas que já sentem nos olhares a violência simbólica do racismo, esse pensamento ainda faz mais sentido.

No contexto escolar, é preciso pensar em uma educação comprometida em ouvir todas as vozes, evidenciadas neste espaço, com vistas a romper com o silêncio que privilegia uma cultura em detrimento de outras, desvelando assim o racismo, bem como todas as outras formas correlatas de discriminação e de exclusão dentro e fora dela. Enquanto recurso, o silêncio se manifesta como uma estratégia para a manutenção do “*status quo*”, orquestrado por um Sistema de opressão e dominação educacional através das relações de poder.

Foucault (2014), ao discorrer sobre a escola e outras instituições que utilizam o saber como propriedade do poder, acredita que este era utilizado para “controlar” e “disciplinar os corpos”. Para Kilomba (2019, p. 76), “É a combinação do poder e do preconceito que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca. Outros grupos raciais não podem ser racistas, nem performar o racismo, pois, não possuem esse poder”. Ainda nesta perspectiva, a autora prossegue afirmando que “[...] O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como a representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde e etc”.

Não obstante, Candau (2008, p. 29) ressalva a necessidade da reinvenção da educação, propondo a ressignificação e reestruturação da visão de escola, “[...] para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. O desafio de reinventar a educação exige que a escola crie espaços que rompam com as correntes colonizadoras que insistem em estereotipar, discriminar e silenciar as culturas historicamente consideradas inferiores, em detrimento da hegemonia branca.

---

<sup>17</sup> Desmond Tutu: sul Africano e arcebispo da Igreja Anglicana da cidade do Cabo, que ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1984, pelos seus esforços para acabar com o *apartheid*. Disponível em: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/voices-for-human-rights/desmond-tutu.html>. Acesso em 18 abr. 2024.

Para Cavalleiro (2005), o racismo cotidiano, presentificado pelo silêncio escolar, impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres. E prossegue, acrescentando que:

O silêncio da escola, as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema, não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente (Cavalleiro, 2005, p. 11-12).

A partir dessas reflexões e do compromisso que me move para a exclusão do racismo no cotidiano escolar, compreendo que silenciar nesses contextos significa colaborar para a manutenção da discriminação racial, compactuando com o sistema racista que reproduz sua lógica excludente, desigual e que não reconhece a importância das diferenças como um processo de socialização das culturas existentes no ambiente escolar. Pautar essas diferenças, dando espaço e o direito à voz a todos, significa a oportunidade de ampliar o repertório de conhecimento das/os estudantes. Ao propor erguer a voz, para romper com esse silenciamento que ao longo da história nos aprisionou, hooks (2019, p.39) pontua que “[...] o ato de fala, de “erguez a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias; é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz que liberta”.

A autora nos apresenta o rompimento deste silêncio a partir de sua perspectiva feminista, destacando o papel das mulheres negras que foram impedidas de falar ao longo da história. Isso se revela em seus escritos, ao destacar sua atuação como escritora: “[...] reivindiquei esse legado de enfrentamento, de vontade, de coragem, afirmando minha ligação com mulheres ancestrais que foram destemidas e ousadas em suas falas” (hooks, 2019, p.38). É desse lugar, que Conceição Evaristo revela a importância das escritas das mulheres negras, de modo singular, com suas especificidades e atravessadas por todas as camadas de opressão, que se entrecruzam com os marcadores de gênero, raça e classe social. Para a autora, “[...] a escrevivência é uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” (Evaristo, 2020, p. 35).

A descoberta de “tornar-me mulher negra” é marcada pelas diversas formas de violência, seja no campo psíquico, seja pelas relações sociais que nos hierarquizam e nos colocam em desvantagem na vida em sociedade. Destarte, escrevo as minhas narrativas, assumindo a escrevivência como um caminho para evidenciar as vozes silenciadas no espaço

escolar. Um movimento que tento interromper, a partir da lógica colonizadora que impõem às crianças negras o mesmo lugar que outrora eu estive na infância: o da invisibilidade, da negação de direitos e da estereotipação dos meus traços identitários. Isso me permite compreender que [...] “na história de cada criança negra é possível encontrar sinais da história de todas as crianças negras. Na história de cada mulher negra é possível encontrar sinais de todas as mulheres negras” (Soares; Feital; Melo, 2019, p. 2023).

No entanto, no período da realização dos projetos no *lócus* desta pesquisa, pude observar através dos registros realizados nos cadernos da coordenação (2017-2019), os quais hoje classifico-os como uma espécie de diário de bordo, que o maior desafio durante este processo em que atuei na referida escola, foi o da sensibilização dos profissionais da equipe pedagógica. Por conseguinte, que refletissem sobre o impacto das suas falas e atitudes discriminatórias e seus efeitos para a autoestima das crianças negras em seu processo de educação. Se por um lado o quesito raça/cor foi um facilitador para mim, por ser uma mulher negra e pelo entendimento da temática, por outro lado me deparei com uma problemática em relação ao mesmo. Percebia que o meu discurso era esvaziado, simplesmente por entenderem que a minha preocupação em relação as propostas de uma educação de enfrentamento ao racismo era meramente uma questão pessoal, que significava talvez um trauma de quem já passou e vivenciou tal situação, mas que ainda não conseguiu superar.

Tal situação é mais problemática ainda, pela falta de reconhecimento de grande parte das/dos funcionárias/os da escola, principalmente da gestora, no que se refere às leis, portarias e políticas de ações afirmativas construídas ao longo dos anos, sobretudo, pós Conferência de Durban - África do Sul (2001)<sup>18</sup>, onde o Brasil se assumiu como um país estruturalmente racista e portanto com a responsabilidade da criação de políticas públicas para diminuir a disparidade racial entre negros e brancos em várias esferas da sociedade.

Cabe destacar a importante conquista para a educação, a partir da promulgação da LEI 10.639/03, que obriga as escolas a incluírem em seus currículos oficiais o ensino de história da África e cultura afro-brasileira. Criada em 2003, a referida lei ainda era desconhecida pela gestora no ano de 2018, ou seja, há 15 anos de sua implementação. Essa falta de conhecimento me causou estranhamento, tanto pelo silenciamento em torno das relações étnico-raciais, quanto pelas consequências dessa invisibilidade, por facilitar as práticas de

---

<sup>18</sup> III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban - África do Sul. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/iniciativa-da-sociedade-civil-resgata-legado-da-conferencia-de-durban-contra-o-racismo/?gad\\_source=1&gclid=](https://www.geledes.org.br/iniciativa-da-sociedade-civil-resgata-legado-da-conferencia-de-durban-contra-o-racismo/?gad_source=1&gclid=). Acesso em: 4 jun. 2024.

racismo que reverberam na construção da imagem negativa que a criança negra cria de si mesma.

Nessa direção, as reflexões de Araújo e Gomes (2023) indicam que, desde muito cedo, as crianças já têm noção e sentem as marcas da inferioridade nas suas relações sociais. A partir das pesquisas realizadas na educação infantil, constata que:

Diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza como superior e inferior e, ainda, é nessa etapa que as mesmas desejam mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; assim, a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. (Araújo; Gomes, 2023, p.11).

Fazer as/os profissionais entenderem que as práticas de enfrentamento ao racismo era um dever de todos e um direito das crianças, em diferentes espaços, tanto dentro, como fora da escolar, desenvolvendo suas capacidades infantis, exigiu um intenso processo de discussão, formação e ressignificação conceitual. Ou seja, como o conceito de criança era percebido no imaginário da equipe escolar, qual era de fato o lugar que a criança deveria ocupar na escola. Enxergá-la por outras lentes, livre do olhar enviesado “adultocêntrico”<sup>19</sup>, mas como protagonistas da sua própria existência e forma de ver o mundo.

“Sim, a criança negra tem voz e pode falar, revidar e analisar o papel e o lugar que o racismo tem destinado à maior parte das pessoas negras na sociedade brasileira” (Araújo; Gomes, 2023, p.12). Refletir sobre estas questões, no âmbito da educação infantil, é de fundamental importância, para que desde cedo as crianças tenham essa percepção e conhecimento da sua própria história, construam suas visões de mundo na relação com seus pares, com adultos e familiares. Como educadoras e educadores, com o poder de opinião, de formação de pessoas para a convivência harmoniosa e equitativa, temos a responsabilidade de assumir uma postura política consciente, no caminho para a emancipação social desses sujeitos.

---

<sup>19</sup> O adultocentrismo é um dos preconceitos naturalizados pela sociedade contemporânea. Atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando aspectos singulares da própria infância, tomando este momento da vida como uma passagem, um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. Fonte: FÁRIA Ana Lúcia Goulart de; Santiago, Flávio. **Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças**: Descolonizando a educação, 2016. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/capli/2016/158331/RZO61UGoulart\\_Ana\\_Lucia\\_Flavio\\_Santiago.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/capli/2016/158331/RZO61UGoulart_Ana_Lucia_Flavio_Santiago.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

#### 4.4 O OLHAR E A ESCUTA PELAS VEREDAS DO ESPAÇO ESCOLAR

*É sobre uma fome coletiva de ganhar a voz.  
Grada Kilomba (2019, p. 27).*

É através da reflexão de “ganhar a voz” que inicio esta seção, para dizer que as vozes que foram historicamente silenciadas pelo sistema racista, sexista e heteropatriarcal, agora serão enunciadas. Tal pensamento vai de encontro ao racismo para interromper o silêncio que o processo de escravização impôs, através do colonialismo europeu à população negra no mundo, sobretudo às mulheres negras. Outrossim, Lélia Gonzalez vai dizer da necessidade de assumirmos a nossa própria fala, que é o que também se propõe este trabalho, através das minhas escrevivências:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (Gonzalez, 1984, p. 225).

Tal pensamento é corroborado por hooks (2019, p. 24), ao se referir aos escritos feministas: “[...] o silêncio é evocado como um significante, uma marca de exploração, opressão e desumanização. O silêncio é a condição de alguém que foi dominado, feito de objeto; falar é a marca da liberdade, de se fazer sujeito” (hooks, 2019, p. 264). Foi preciso, portanto, que eu assumisse uma postura política, de comprometimento social com os sujeitos da educação, a partir do lugar de coordenadora pedagógica escolar que sou, mas também atravessada pelos marcadores de raça e de gênero, enquanto mulher e negra, para romper com os silenciamentos que cediam espaço para o preconceito e as práticas de discriminação racial, presentificadas no contexto escolar.

Penso que, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não devemos nos silenciar diante das práticas de discriminação racial no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser consideradas/os sujeitos de nossa própria história. Diante desse contexto e como professora que sou, sempre me inquietei com estas questões, e isso ficou mais latente em mim, ao assumir a função de Coordenadora Pedagógica, em 2017, em uma escola rural que atende crianças da Educação Infantil, localizada em uma comunidade tradicional, na zona rural de São Francisco do Conde (BA). Me deparei com um cenário que evidenciava a ausência de elementos identitários, tanto individuais quanto coletivos, da cultura Africana e Afro-brasileira no espaço escolar – de tal modo que o “silêncio gritava” sob diversos

aspectos, em todos os espaços.

A representatividade negra não se fazia presente nos materiais didático-pedagógicos, não havia brinquedos afirmativos para as crianças, literaturas afrocentradas, e os murais e paredes do espaço escolar não contemplavam temáticas étnico-raciais, que dialogassem com as identidades presentes em sua maioria na escola. Além da ausência de uma formação docente “[...] que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos e afro-brasileiros de maneira positiva, superando as superficialidades e distorções ainda presentificadas no currículo” (Almeida, 2019, p. 84). Dessas acepções, Gomes (2019, p. 89) destaca que é tarefa da escola que se diz cidadã incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática e diz mais ainda:

A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola (Gomes, 2001, p. 89).

Mesmo em uma comunidade como a de São Francisco do Conde-Ba, na qual a maioria da população se autodeclara negra (IBGE/2022) e que mantém uma diversidade de manifestações culturais afro-brasileiras que caracterizam sua identidade, não havia no Projeto Pedagógico da escola uma pauta específica e uma proposta contínua sobre a cultura étnico-racial. Posto que, essas discussões eram abordadas em momentos pontuais, quando da realização de atividades em datas comemorativas alusivas à temática (como novembro negro e 13 de maio). Nesse contexto, “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais, favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (Cavalleiro, 2000, p. 20).

É esta percepção que de fato se observa no cotidiano da educação infantil em relação às crianças negras, que muitas vezes ficam acuadas, caladas, silenciadas por uma série de episódios racistas e de preconceito racial, em torno das relações permeadas por elas, que por vezes corroboram para sua baixa estima. É importante salientar que como traz a autora, as representações imagéticas que se percebem na escola, significam para a população negra uma simbologia negativa, associada aos estereótipos de um inconsciente coletivo que são ferramentas de controle subjetivo das estruturas racistas no contexto social brasileiro.

#### 4.4.1 O que revela as relações das/dos profissionais da escola com as crianças

Atuar como coordenadora pedagógica da Educação Infantil me possibilitou ter acesso aos diferentes espaços e ambientes da escola, às ações e atividades desenvolvidas, aos movimentos, às relações cotidianamente presentes e estabelecidas. A princípio, algo que me “saltou aos olhos” e chamou a minha atenção foi o comportamento de alguns funcionários em relação às crianças negras, sobretudo, às retintas. A forma hostil, mascarada pelo tom de brincadeira e deboche para com as crianças negras, não era a mesma com as não-negras.

Recepcionar as crianças ao chegarem à escola era uma das minhas primeiras ações em vários dias da semana. A maioria fazia uso do transporte escolar, e sempre eram auxiliadas pelo porteiro, ao descerem do ônibus. Ao passarem pelo portão principal, todas se dirigiam ao pátio, local onde as gestoras também as aguardavam. Um dos episódios observados por mim e que me causou estranheza, foi a atitude negativa da diretora com uma criança negra:

*Ao adentrar duas crianças ao mesmo tempo, uma criança branca, bem arrumada e a outra negra, com penteado e trajas mais simples (pois ainda não tinha farda na escola), a profissional olhou para a criança branca e exclamou “nossa! como você está lindo, você é muito lindo!” (fala da diretora escolar). A criança negra ao lado, então, parou, como se estivesse esperando um elogio também, e nos instantes seguintes o silêncio pairou... e ela voltou-se para recepcionar outras crianças (Registro de observação da autora da pesquisa)*

É visível a atitude discriminatória da gestora, ainda que de forma inconsciente, cuja visão padronizada de beleza, invisibiliza a criança negra, em detrimento da estética de beleza atribuída apenas às crianças de cor branca. Cavalleiro (2001, p. 145), ao discorrer sobre racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil, assevera que “o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco”.

Ainda sobre a estética da criança negra, foi perceptível verificar em vários momentos do recreio, falas preconceituosas de algumas profissionais da escola, acerca da aparência física das crianças negras, as quais depreciavam os seus traços fenotípicos, disfarçadas de brincadeiras, e pronunciadas em tom de piadas. Moreira (2019, p.15) defende a hipótese de que “o humor racista não possui uma natureza benigna, porque ele é um meio de propagação de hostilidade racial. Ele faz parte de um Projeto de dominação que chamamos de racismo recreativo”.

Muitas vezes, ao transitar pelos corredores da instituição, cheguei a ficar consternada e muito constrangida, pois não esperava ouvir tamanhas ofensas. “*Mas tu é feio viu neguinho, risos.... (pausa). É brincadeira viu!! Tô brincando...você é lindo!!*”. Ao perceber a minha presença, a fala proferida por uma funcionária branca, da Unidade Escolar, ao se referir a uma criança negra, foi ressignificada logo em seguida, na tentativa de disfarçar o que havia dito.

Ao observar estas cenas, minhas memórias da infância eram acessadas e me remetiam ao lugar da criança que eu fui, me percebendo naquele universo, que por vezes era vivido pelas crianças negras, sobretudo as retintas (de pele mais escura), as quais experimentam um processo de exclusão, solidão, inferiorização e depreciação da sua imagem.

Atitudes como estas contribuem para que a criança não reconheça os elementos ligados a sua identidade étnica, e, conseqüentemente, internalize e reproduza tais estereótipos ao longo da vida, tendo como consequência a sua baixa autoestima, como identifiquei na escola. Para Cavalleiro (2001, p. 146), “A ocorrência de tratamento irônico em relação às crianças negras representa um dado a ser considerado, pois todo comentário realizado no espaço escolar, principalmente diante de outras crianças, poderá ser absorvido e entendido como um comportamento que pode ser reproduzido”.

Todo este cenário por mim percebido, além do estranhamento inicial, me deixava perplexa, diante da naturalidade de tais práticas e de como elas se manifestavam através da violência simbólica para com as crianças. O que me causava grande incômodo, pois era como se eu estivesse reproduzindo e conseqüentemente legitimando tais comportamentos. Lidar com estas situações, me demandou pensar em estratégias que deveriam ser desenvolvidas na contramão do que estava evidenciado no ambiente escolar. Era preciso romper com o silêncio que legitimava tais atitudes preconceituosas, e ao mesmo tempo, fazer com que a própria pessoa que cometeu o ato, refletisse sobre o impacto das suas falas na vida das crianças.

Era nas reuniões pedagógicas, realizadas semanalmente com as/os professoras/es, bem como nas reuniões coletivas com a participação de todos os profissionais da equipe pedagógica, as quais ocorriam uma vez ao mês (professores, gestores, agentes de apoio e coordenadora), que os relatos acerca das crianças negras eram trazidos e discutidos. As professoras registravam as expressões depreciativas em tons de brincadeiras: “*olha para cara desse neguinho*” (fala da assistente de Direção), como também comportamentos ofensivos em relação à situação das famílias das crianças “*a familia dele toda é assim pró, o povo é tudo “rude” por isso ele não aprende*” (fala da Zeladora).

A escuta sensível, atenta a cada caso, foi importante para traçar metas que pensávamos a cada projeto a ser desenvolvido. Em relação à escuta no processo de investigação *in loco*,

Almeida (2014, p.134) revela “[...] a escuta sensível possibilita apreender os atos manifestos que mais se aproxima do objeto de estudo, [...] aquilo que emerge nos processos cognitivos e permite a interpretação da realidade”. Nesse sentido, as metas eram detalhadas, pensadas de forma coletiva na reunião, e a partir das sugestões apresentadas, iríamos avaliar e buscar estratégias de enfrentamento ao racismo. Um direcionamento que precisávamos dar para um trabalho de valorização das crianças negras no espaço escolar.

Cabe ressaltar que, ao tomarmos esta decisão, revisitávamos sempre a interação entre a família e escola, buscando uma parceria e trocas, envolvendo-as no processo de educação dos/as filhos/as, para não haver descontinuidade, nem tampouco distorção de valores. Por entendermos que a escola e a família, são importantes referências para a criança.

Enquanto equipe escolar, sabíamos que seria mais um desafio para dialogarmos em nosso Projeto Pedagógico, sobretudo, pela reprodução das práticas racistas, já naturalizadas pela cultura familiar. Como pode ser observado na fala de uma criança, trazida por uma professora, durante uma das reuniões pedagógicas: *“pró, mas todo mundo não acha meu cabelo bonito não, a minha mãe não acha meu cabelo bonito, não, ela diz que é duro” (fala de uma criança negra)*. Ciente dos efeitos negativos que incidiriam na autoestima da criança, a docente fez uma intervenção, desconstruindo a fala carregada de preconceito.

Compreendemos que a visão do outro é capaz de interferir na visão que a criança tem de si mesma. Trabalhar com crianças pequenas, envolve um processo de formação e reeducação também dos e com os familiares, para que a criança não fique confusa quanto ao seu processo de autoconhecimento e construção da sua identidade.

Para além das violências sofridas pelas crianças negras no cotidiano escolar por alguns profissionais da escola, seja de forma inconsciente, seja de forma proposital, havia conflitos com os seus próprios pares, ou seja, seus colegas de turma. Conforme me foi relatado por outra professora, quando uma criança negra foi rejeitada, pelo próprio coleguinha de classe, ao afirmar que não gostava de preto e, portanto, não queria se sentar perto da colega.

Partindo dessas problemáticas, realizamos reuniões com os familiares das crianças, refletindo conjuntamente sobre as situações evidenciadas no ambiente escolar, com vistas à desconstrução de estereótipos enraizados pelo racismo estrutural e reproduzidas, mesmo que de forma inconsciente, com as crianças, que manifestavam tais comportamentos. Paralelamente, iniciamos uma formação continuada com toda a equipe da escola (desde as/os profissionais da limpeza ao diretor). Assim, estabelecemos parcerias com Instituições de

Educação e Centros de Saúde (SEDUC; UNEB; UNILAB; USFs, etc)<sup>20</sup>, para que todos se percebessem como parte do processo educativo dos projetos escolares, estendendo para os familiares das crianças.

Ao acompanhar o processo relacional das crianças com as/os profissionais da escola, e observar de perto o sofrimento das crianças negras, em relação ao trato recebido, me fez pensar como todas estas violências simbólicas feriam e ferem as subjetividades dessas crianças. Neste cenário, fui inspirada a escrever o primeiro projeto voltado para a identidade e reconhecimento da ancestralidade. Uma forma de reposicionar as crianças a partir de uma visão positiva, e conseqüentemente, transformar o olhar negativo sobre elas e do que estava associado a sua cor, sua cultura e sua identidade.

Assim, na “trilha” de um longo caminho, no qual já reconhecíamos enquanto equipe escolar, que a escola era o espaço para discutirmos a valorização das diferenças e de acolhimento a todas as pessoas, nos propusemos a desenvolver com as crianças o Projeto Identidade. Uma tentativa de construirmos uma narrativa positiva do povo preto, a partir da sua própria história. Por outro lado, reconhecíamos o quanto o silenciamento sobre as questões identitárias contribuía para a perpetuação do racismo institucional, que se apresenta nas instituições tais qual a escola é, reflexo de uma sociedade estruturalmente racista. Para tanto, o desafio de buscar estratégias para combatê-los foi gigante, posto que, foram muitos processos e etapas experienciadas individual e coletivamente, para que chegássemos de fato ao que precisávamos: mudar nossos comportamentos e nossas práticas.

Em que pese à maioria das professoras e dos professores estarem engajadas/os politicamente e comprometidas/os com as questões sociais problematizadas na escola, alinhada também a uma formação acadêmica, cuja equipe já possuía cursos de graduação completos e pós-graduação, houve momentos de resistência, até o ajustamento do grupo à prática pedagógica que estava sendo proposta.

O cotidiano revelava que a caminhada deveria ser permanente, uma vez que as possibilidades descortinavam por vezes limites, e nesse sentido, em razão das demandas evidenciadas pelas crianças, partimos para o trabalho com o “*Projeto África*”, posterior ao “*Projeto Identidade*”. Para minha surpresa, me deparei com a exclamação contundente de uma professora, em uma reunião pedagógica de planejamento: “*De novo? Trabalhar com as*

---

<sup>20</sup> As parcerias ocorriam pela mediação da Coordenadora Pedagógica Escolar via ofício e articulação com os profissionais das Universidades, buscando sempre o caráter extensivo para a comunidade, bem como dialogando com os Setores da Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde, para ministrar a palestra, porém, com o apoio logístico de transportes, gasolinas e disponibilidade de pessoal, para a realização gratuita por parte da escola.

*questões raciais*”! Foi notório o desconforto presente na fala, o que denota a falta de compreensão da necessidade de um trabalho contínuo sobre as questões raciais, a ser inserido no Projeto Pedagógico da Escola (PPP). E que não pode ser desenvolvido de forma pontual, mas, articulado a todos os temas e abordados durante o ano inteiro pela escola.

Para Cavalleiro (2000, p. 32), o ritual pedagógico do silêncio que “[...] ignora as relações étnicas no espaço escolar pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros”. O silêncio diz muito, sobretudo, para as crianças pequenas, que muitas vezes ainda não verbalizam, mas já sentem na pele as marcas de uma sociedade que é estruturalmente racista e que utiliza a escola como um lugar privilegiado para reprodução de comportamentos discriminatórios. O que contribui “[...] para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais” (Cavalleiro, 2005, p. 12), desde os olhares de negação dos outros até as práticas explícitas preconceituosas dos profissionais da escola.

A compreensão da continuidade do trabalho em relação ao debate das relações étnico-raciais na escola exigiu uma maior mobilização e sensibilização da minha parte, enquanto coordenadora pedagógica, para que de fato, tomassem consciência da relevância do trabalho proposto. O ponto a ser destacado aqui é do compromisso que a escola deve assumir, pelo reconhecimento de que ela é uma instituição racista, que prejudica um grupo racial em detrimento de outro, alicerçada pelo silêncio dos profissionais frente aos conflitos raciais que acontecem no interior das relações entre negros e não-negros no espaço escolar.

Poder acompanhar a evolução dessas crianças em relação a sua autoestima, a partir dos projetos desenvolvidos na escola, sobretudo, ao dialogar com suas vivências e experiências culturais, partindo dos conhecimentos produzidos na comunidade e trazer para a escola alguns aspectos territoriais, ligados ao seu pertencimento étnico/racial e cultural das crianças, foi um passo crucial para romper com o silêncio e fazer com que suas vozes ecoassem sem julgamentos e preconceitos já estabelecidos.

## 5 AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO: OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL?

*Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 2019).*

A centralidade deste estudo tem como base a afrocentricidade, conceito cunhado por Molefi Asante (2009), a partir de processos de recentralização do pensamento, que propõe realocar os africanos e as populações afrodiáspóricas no centro de produção do conhecimento, como sujeitos agentes das suas próprias narrativas, que tem voz, que tem história, memórias e que podem falar. Nesta perspectiva, problematizaremos a proposta epistemológica afrocentrada, a qual posiciona os africanos e os afrodescendentes em diáspora no centro do processo do conhecimento da sua história, da sua ancestralidade e de seus valores civilizatórios.

Madhubuti e Madhubuti (1990, p. 4) afirmam que a “Afrocentricidade representa o fato de que, como seres humanos, as pessoas de ascendência africana têm o direito e a responsabilidade de centrar-se em suas próprias possibilidades subjetivas e potenciais, e através desse processo de “recentramento” reproduzir o melhor de si mesmas”. No contexto da educação, ao questionar a possibilidade de outra escola, a abordagem afrocentrada se contrapõe à hegemonia eurocêntrica, ainda presente na estrutura educacional brasileira.

Para Assante (2009, p. 94), “[...] afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos, a chave para a “recentralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima ou dependente da experiência eurocêntrica”. Destarte, proponho, com esta pesquisa, problematizar a afrocentricidade como um novo paradigma de educação, para pensar sob um novo olhar, os sujeitos cujas historicidades foram distorcidas, silenciadas, deturpadas e colocadas como objeto frente ao seu processo de conhecimento.

Sobre a afrocentricidade, Santos Júnior (2010), apoiado nas pesquisas de Asante (2009), destaca que localização é a categoria que viabiliza a devida categorização desse paradigma. “[...] numa proposta epistêmica, e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana” (Santos Júnior, 2010, p. 2).

Asante (2009, p. 96) corrobora, asseverando que “localização no sentido afrocêntrico refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa, em um dado momento da história. Estar em uma localização é estar, temporária ou permanentemente num determinado espaço”. Para o autor, assim como explica Santos Júnior, localização é a descentralização dos sujeitos que historicamente tiveram suas histórias à

margem do processo de conhecimento das suas próprias experiências culturais, para a posição central, ou seja, é colocar os africanos e os afrodescendentes em diáspora, no processo de “centralização”, na condição de sujeitos e não mais de objetos. É colocá-las como pessoas Agentes, capazes de narrar suas próprias histórias na 1ª pessoa e não mais serem narradas pelos “outros”.

Em conformidade com tais ideias, Santos Júnior (2010) “escurece”<sup>21</sup> acrescentando que:

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” e “ser uma pessoa “afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade (Santos Júnior, 2010, p. 3).

Dessas acepções, Asante (2009) afirma que o objetivo do Afrocentrista é manter o africano dentro e no centro da sua própria história. A partir de tal afirmativa, Santos Júnior (2010) ressalta ainda que dentro do paradigma afrocentrado, localizar diz respeito à demarcação e aponta as referências africanas como centro. Retomando o contexto da educação na perspectiva eurocêntrica de currículo, Asante (2009) destaca ainda que estudávamos a África em sua relação com a Europa. Entretanto, “[...] o paradigma da afrocentricidade emerge neste contexto com o firme propósito de manter o africano como centro, como sujeito e não como objeto, ao demarcar o seu lugar, a sua identidade” (Almeida, 2019, p.72).

Ainda sobre a “centralidade” no cerne do debate da afrocentricidade, referindo-se ao lugar dos sujeitos africanos e afrodiáspórico no mundo, Mazama (2009) destaca que para Marcus Garvey<sup>22</sup> a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Nascimento (2009) também debate sobre o “lugar” e a “localização” ao destacar que são princípios básicos para a afrocentricidade, pois trata-se da teoria do centro que defende a necessidade de explicitar a localização do sujeito para desenvolver uma postura teórica

---

<sup>21</sup> Termo utilizado pelo movimento negro para explicar melhor alguma coisa ou situação, significando aqui o sinônimo de **esclarecer** ou **elucidar**, como utilizado pela NGB-Norma Gramatical Brasileira. Esse trabalho se apresenta como insurgente, também no trato com as palavras, refletindo sobre o cunho semântico utilizado pelo colonizador. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/esclarece-3/> Acesso em: 8 jul. 2024.

<sup>22</sup> Marcus Garvey: um pan-africanista que pregou que os ex-escravos Africanos deveriam ser repatriados para a África, e os antigos países negociadores de escravos deveriam pagar reparações por sua participação em tal empreendimento. Sua organização (U.N.I.A.) estabeleceu muitas empresas para encorajar o povo preto a ser independente e auto-suficiente. Ele então fundou uma companhia de navios chamada The Black Star Line (a Linha da Estrela Preta) em 1919. Fonte: A Estrela Preta – Marcus Mosiah Garvey (2013, p.13).

própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural. “De acordo com esta localização teórica, o centro, o grupo se define como sujeito da sua própria identidade, em vez de ser definido pelo outro como base em postulados pretensamente universais, porém, elaborados com um posicionamento específico, alheio e dominante” (Nascimento, 2009, p. 190).

Madhubuti e Madhubuti (1990) defendem que:

Afrocentricidade é, então, a base intelectual e filosófica em que pessoas de descendência africana poderão criar seus próprios critérios científicos e morais para autenticação dos processos humanos dos africanos. Ela representa o núcleo fundamental das qualidades e de “pertencimento” de pessoas de ascendência africana (Madhubuti; Madhubuti, 1990, p. 4).

De acordo com tais reflexões e a partir da abordagem epistemológica Afrocêntrica no âmbito da educação, Almeida (2019, p. 82) enfatiza que é imprescindível um currículo que “[...] sobretudo, visibilize e aprofunde reflexões concernentes às matrizes africanas em suas diferentes vertentes, possibilitando uma prática docente atual/futura que evidencie a ressignificação de metodologias e de conteúdos necessários à formação afro-brasileira”. Em consonância com o proposto pela pesquisadora, Benedicto (2021, p.79) também acredita que “[...] somente um paradigma teórico alternativo – defendemos que seja a Afrocentricidade – pode dar conta de resolver satisfatoriamente as demandas educacionais dos afro-brasileiros”.

A partir de tais discussões, é possível perceber a afrocentricidade enquanto abordagem epistemológica, como uma agenda urgente da educação, de reivindicação do movimento negro, como uma transição de travessia do processo de resistência da “colonialidade do saber” para o “agenciamento” do ser e do saber. É que, ao contrário do que fez o eurocentrismo, “agenciar<sup>23</sup>” no contexto afrocêntrico propõe uma realocação do lugar das pessoas africanas no mundo, não as colocando como um padrão a ser substituído por outro, porém, tendo a possibilidade de recontar a sua história a partir dos seus próprios valores civilizatórios, princípios e ideais de humanidade, partindo das referências e dos fatos presentes em suas histórias ancestrais e memórias coletivas do seu povo.

Enquanto o currículo educacional brasileiro se percebe a partir dos ideais europeus, restringindo os saberes ao do “homem universal” com valores impostos ao resto do mundo, o currículo afrocêntrico, por sua vez, acredita no processo de educação através do modo

<sup>23</sup> “Agência”, no sentido afrocêntrico, significa capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais, necessários para o avanço da liberdade humana (Asante, 2009, p.94). Fonte: ASSANTE, M. K.

**Afrocentricidade:** notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

“cêntrico”, em que “O paradigma centrista é sustentado pela pesquisa mostrando que o método mais produtivo de ensinar qualquer aluno é colocar o grupo ao qual pertence no centro do contexto do conhecimento” (Asante, 1990 *apud* Asante, 2019). Dessa maneira, Asante (2019, p.137) acredita que “[...] uma pessoa educada verdadeiramente de modo cêntrico verá a contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas. Mesmo uma pessoa branca educada neste sistema não assumirá superioridade baseada em noções racistas”.

O que nos chama a atenção é que pretensiosamente, ao longo da história, um grupo de pessoas ao se perceber superior e o centro do conhecimento, ignorou as diversas produções culturais, os saberes, a intelectualidade, a arte, a estética e os modos de ser e viver das experiências do resto do mundo. Cabe destacar, também, que os currículos oficiais brasileiros, ainda carecem de uma legitimação e valorização de outras vertentes que reconheçam as contribuições dos diversos povos na história da humanidade. “Assim, desafiando a arrogante premissa de que a cultura europeia está no centro de compreensão do mundo, a Afrocentricidade se dispõe a restaurar valores civilizatórios Africanos como quadro de referência para o povo Negro” (Almeida, 2021, p. 22).

É nesse cenário de recentralização, mais uma vez destacando a importância da localização dos africanos e afrodescendentes em diáspora, que Almeida aponta ainda:

Tendo o povo africano sido deslocado por meio da violência, é importante que qualquer avaliação de suas condições seja feita com base em uma localização centrada em África, isto é, buscando reconhecer os povos Africanos enquanto sujeitos e agentes de fenômenos, capazes de atuar a partir de sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Almeida, 2021, p. 14).

Essa predisposição, no entanto, deverá estar alinhada a uma vontade política, posto que se já superamos as ideologias evolucionistas e pureza de raças do século XVI; o mito da democracia racial no século XIX que sustentava uma pseudo-democracia; as mudanças educacionais do século XX com as conquistas de direitos legais e os avanços na educação pública no século XXI, sobretudo, com a emergência das políticas de ações afirmativas, então, por que ainda estamos tão atrasados e estacionados no lugar do não saber? Por que os currículos brasileiros ainda são eurocentrados, se a maioria da população é negra? Qualquer que seja a justificativa por parte do estado brasileiro, servirá como “cortina de fumaça”<sup>24</sup> para forjar os reais motivos, de uma efetiva mudança que acolha a diversidade no espaço escolar.

---

<sup>24</sup> A expressão “cortina de fumaça”, refere-se a estratégia muitas vezes utilizada para desviar o foco de algo relevante ou importante chamando a atenção para situações nem sempre verdadeiras e muitas vezes irrelevantes. Disponível em: <https://www.criativos.blog.br/post/cortina-de-fuma%C3%A7a>. Acesso em: 25 maio 2024.

Sabemos que o racismo é um projeto muito bem “orquestrado” pelo Estado brasileiro, de tal forma que ele opera nas estruturas de todas as instituições: escola, família, estado, etc. No entanto, é importante salientar que a preocupação maior da afrocentricidade incide sobre o reposicionamento do lugar dos africanos tanto em África, quanto na diáspora, para que de fato consigamos o lugar de direitos renegado à população negra e afrodiáspórica ao longo da história. Em outras palavras: em que pese as contribuições do movimento negro, enquanto re(educador) no processo de luta pelas garantias dos direitos legais da educação pública, com o compromisso de afirmação política para a população negra, como destaca Gomes (2017),

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana não teria acontecido (Gomes, 2017, p. 18).

Ainda na visão da autora, não avançamos o suficiente para que a população negra viva plenamente, de forma equitativa e em condições de igualdade, livre das armadilhas do racismo e gozando de sua verdadeira liberdade. Ou seja, é a partir do compromisso e postura política dos educadores e demais “atores sociais” dentro das instituições educacionais, articulados ao movimento social negro, que eu acredito que possamos dar passos mais largos para superar as desigualdades raciais no espaço escolar. Gomes (2017, p. 10), reafirma que “o movimento negro é educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui, para que a sociedade em geral se dote de conhecimentos que as enriqueçam em seu conjunto”.

Nesse sentido, considerando a legislação: LEI 10.639/03, ampliada pela LEI 11.645/08, fruto de tantas lutas dos movimentos negros, que visa reposicionar as narrativas e agregar a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais brasileiros, a afrocentricidade pode ser evocada como caminho para efetividade das citadas leis no espaço escolar.

## 5.1 A AFROCENTRICIDADE E A LEI 10.639/03: CAMINHOS POSSÍVEIS

*O carrasco mata duas vezes – a segunda pelo silêncio. O racismo mata quando discrimina, e mata, pela segunda vez, porque prejudica a conscientização tanto das vítimas, quanto dos discriminadores em torno das relações raciais (Munanga, 2007, p.23).*

É relevante destacar o que nos apresenta o autor na epígrafe, pois, apesar da afrocentricidade não ter como foco central o racismo, a existência de estereótipos negativos referentes à população negra, ou a falta de referências positivas dessas pessoas, no cotidiano escolar, compromete a construção da identidade da criança negra, bem como a conscientização das não-negras. Almeida (2021) escurece que a Afrocentricidade surge em resposta a supremacia branca, como forma de reconstruir a capacidade de nos basearmos nas culturas e experiências Africanas como critérios para a nossa autodefinição positiva e assertiva, mas não se limita a ser uma contraposição ao racismo. Trata-se do esforço contínuo de restaurar a humanidade Africana, “[...] como uma forma de autorreparação ao desenraizamento produzido pelo racismo, escravização e colonialismo: uma medida responsiva, ainda que seja fundamentalmente propositiva em vez de reativa” (Almeida, 2021, p. 13).

A escola, como instituição responsável pelo acolhimento e problematização da diversidade cultural entre os estudantes, deverá promover diálogos interculturais. Sabemos, porém, que os passos para esta efetivação ainda são lentos, e por vezes inexistentes, pois as desigualdades raciais continuam sendo reproduzidas e permeando as relações com as crianças negras em sua itinerância escolar. “É tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si” (Santos, 2001, p. 107).

Na tecitura destas reflexões, cabe destacar a promulgação da Lei 10.639/03 sancionada em 2003, e ampliada pela Lei 11.645/08, com o objetivo de centralizar os valores e a história da população negra, tendo como obrigatoriedade o Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas do país. Neste âmbito, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: documento legal orientador para as instituições de ensino da educação básica, e potencializador na implementação da referida lei:

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura, dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 20).

Este documento, é mais uma das estratégias de transformação pela educação, para que possamos (re)pensar a escola que temos, para a escola que queremos, problematizando as relações étnico-raciais, como possibilidade de reflexão constante no ambiente escolar. As referidas Diretrizes Curriculares apontam caminhos para que a escola e a sociedade de um modo geral possam reverter o quadro dos conflitos e desigualdades étnico-raciais, presentificadas no contexto escolar.

Ainda na esfera legal, o Conselho Nacional da Educação determina que a educação para as relações étnico-raciais, deve assegurar que “[...] nas organizações escolares todos se vejam incluídos, e que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe são adversos” (Parecer CNE/CP n. 3, 2004, p. 9). O que certamente incidirá na qualidade da educação ofertada pelos estabelecimentos de ensino em seus diferentes níveis.

Muitas foram as ações que corroboraram subsidiando a implementação da educação étnico-racial nas instituições escolares no Brasil. Dentre elas, destacamos a pesquisa “Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/03” – publicada em 2007 – decorrente de discussões em GTs - Grupos de Trabalhos com professores, coordenadores pedagógicos, diretores, famílias, estudantes e demais atores sociais da educação, das cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. O estudo objetivou nortear os profissionais, a partir do olhar e reconhecimento da diversidade, e nessa perspectiva foi dirigido:

[...] a todas as pessoas envolvidas no processo educacional, para justamente levar a público essas vozes e opiniões, com o intuito de contribuir para o aprimoramento das políticas públicas, conteúdos programáticos e práticas educacionais comprometidas com a reeducação das relações étnico-raciais e com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Souza; Croso, 2007, p. 15).

Compreendemos a importância dessas ações e o longo caminho percorrido em prol das políticas de ações afirmativas que nos orientem enquanto educadoras e educadores, ora nos embasando, ora nos reorganizando a partir do que já superamos e dos desafios que ainda temos pela frente. Na minha percepção, o momento exige o exercício da práxis, um movimento mais enérgico do fazer cotidiano e, por conseguinte, o desvio do foco da centralidade ao racismo, para que de fato enxerguemos a afrocentricidade como uma saída justa e honesta para a população negra, sobretudo, destacando aqui as crianças negras, por

serem elas tão prejudicadas em sua itinerância escolar.

Neste viés, reafirmo que este trabalho intenciona uma possível mudança paradigmática, a partir da já citada lei, articulada com a afrocentricidade, com vistas a desconstruir estereótipos negativos acerca da população negra e reconstrução/recentralização e valorização de sua história e da cultura do seu povo. Os referidos documentos deverão ser utilizados e aplicados para orientar um novo projeto de educação e de sociedade, para a proposição de um mundo emancipatório, incluindo todas as pessoas.

Ferreira e Rios (2023, p. 2), compreendem que “[...] as experiências pedagógicas afrocêntricas, partem de uma perspectiva educativa embasada em valores culturais, processos, leis e experiências africanas e afrodiáspóricas para entender, resolver e orientar o processo educativo”. A abordagem afrocêntrica, ao potencializar a Lei 10.639/2003, enquanto política de ação afirmativa, sem dúvida contribuirá para a valorização e fortalecimento identitário das pessoas negras.

É importante ressaltar o papel da professora e do professor para implementação e desenvolvimento de práticas afrocentradas, posto que o silenciamento diante da não problematização das questões raciais impacta e compromete de forma negativa a construção da identidade e autoestima da criança negra. Omite-se, desse modo, sua historicidade, ao tempo em que nega a representatividade positiva do povo negro, em muitas situações do cotidiano escolar. As crianças negras são julgadas pelo conceito de inferioridade que lhe é atribuído por pertencer ao grupo étnico-racial de origem africana, sendo tratada de forma desigual no decurso de sua itinerância escolar.

## 5.2 AFROCENTRICIDADE E CURRÍCULO: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA!

Embora de forma breve, as reflexões sobre o currículo nesta pesquisa, sob o viés afrocêntrico, são fundantes para entendermos as contradições presentes no currículo oficial brasileiro, ainda calcado na base epistemológica hegemônica eurocêntrica. Os estudos de Ferreira e Rios (2020, p.2) sinalizam que “[...] a educação afrocêntrica ao propor outra forma de compreender a realidade, a sociedade e a produção de conhecimento, emerge com potencialidade para criar rasuras no currículo hegemônico [...]”. Estas rasuras precisam ser deflagradas, posto que outras formas de ler os currículos emergem de maneira complexa e produtiva. Muitos saberes se entrelaçam e nutrem corpos, currículos, modos de ver, compreender, ler e se pensar, para além das políticas do silenciamento e da normalização. (Rodrigues *et al.*, 2024).

É importante destacar que o “[..] descentramento curricular não prevê, simplesmente, a substituição de uma hegemonia por uma contra-hegemonia que, com o passar do tempo, torna-se, ela própria, uma nova razão hegemônica” (Silva, 2016, p. 260). Para o autor, defender o princípio da afrocentricidade nos currículos escolares passa pelo reconhecimento da diversidade, base conceitual, mas também empírica, da realidade educacional brasileira. E assevera que “[...] Todo esse movimento só adquire sentido ao se assumir um compromisso com a descentralização dos currículos escolares no sentido de torná-los, a um só tempo, menos etnocêntricos e, conseqüentemente, mais híbridos e críticos” (Silva, 2016, p. 260).

Ao pensar de maneira dialógica com outras bases epistemológicas de currículo, a afrocentricidade deve ser efetivamente garantida enquanto direito das/dos estudantes negras/os no currículo escolar. Deve-se, a partir da tomada de consciência daqueles que se comprometeram politicamente pela postura política e socialmente implicada com os sujeitos da educação, o direcionamento para o agenciamento destas populações.

Na medida em que currículo é lugar de disputa e que o currículo brasileiro de base historicamente eurocêntrica, é praticado nos espaços escolares, indagamos: a implementação de outro currículo é possível? Como caminho provável para enfrentar esse desafio, tomamos como base a proposta epistemológica da afrocentricidade. Ferreira e Rios destacam:

[...] discutir sobre os contextos curriculares em que fazem as experiências educativas das infâncias pretas no ambiente escolar, sobre a educação afrocêntrica como perspectiva que se ancora em novos modos de educar, de sentir, de aprender, de agir, apontando as contribuições do currículo pensado e praticado a partir do paradigma afrocêntrico, para a efetivação de uma formação com vistas a ampliar, valorizar e visibilizar os valores, as histórias, culturas, cosmopercepções e os saberes africanos continentais e diaspóricos, além de apontar pistas quanto aos movimentos de cuidado para a construção de práticas pedagógicas e curriculares ancoradas na Afrocentricidade (Ferreira e Rios; 2021, p. 3).

Em relação ao contexto da Educação Infantil, Rodrigues *et al.* (2024, p. 6) refletem que é preciso romper com as estruturas e atitudes racistas, as quais se expressam através do currículo oficial, cuja cultura eurocêntrica predomina. “Ademais, realizar uma educação equitativa, em que o acolhimento da criança, em sua integralidade, faça parte das práticas curriculares, exige uma postura comprometida com a ética e com a justiça social”.

Asante (2009) analisa que, “na visão afrocêntrica”, todo conhecimento deve ser “cêntrico”. “[...] Na educação, centricidade refere-se à perspectiva que envolve localizar os estudantes no contexto de suas próprias referências culturais, para que possam relacionarem-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais” (Asante, 2019, p.137). Isso não quer dizer que os africanos e afrodiáspóricos não devam dialogar com outras identidades

culturais, mas tem a ver com a posição em que estes sujeitos estão localizados.

É importante escurecer e ressaltar que a proposta do currículo afrocentrado deve articular o desenvolvimento de experiências significativas e inovadoras em diálogo com as questões étnico-raciais, reverberadas nas práticas educativas/pedagógicas que valorizem e potencializem as histórias e culturas africanas. Que façam sentido para as crianças pretas e contribuam para o seu processo emancipatório.

### **5.2.1 Referencial Curricular Franciscano e o currículo escolar no “chão da escola”: aproximações necessárias**

Como já discutido neste estudo, o currículo pensado e praticado a partir do paradigma afrocêntrico se dedica a efetivar uma formação com vistas a ampliar, valorizar e visibilizar os valores, as histórias, as culturas, as cosmopercepções e os saberes africanos [...]. (Ferreira; Rios, 2021). Apontaremos a seguir, as principais contradições entre o que é proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que diz respeito à parte diversificada, tratando especificamente do Referencial Curricular Franciscano<sup>25</sup>, fazendo analogias com o currículo que está posto, e o que de fato desejamos praticar no chão da escola.

Nesse sentido, importa chamar a atenção para o que consta no Referencial Curricular Franciscano – RCF, organizado por Barboza (2020), e problematizados por Macêdo (2019) em relação aos sujeitos curriculantes, considerando seus aspectos “glocais”:

Quando a Secretaria Municipal de Educação resolve inovar na iniciativa de construir coletivamente com profissionais da educação, estudantes da rede municipal e segmentos da cidade, um Referencial Curricular Franciscano, definido pelo professor Roberto Sidnei Macedo como Glocal. Que valorize as tradições histórico-culturais locais, aberto para interlocução com o mundo, promove para o estudante franciscano e, por consequência, para a cidade, um reencontro com sua histórica vocação cosmopolita. Um projeto de educação libertadora, que prospectará um novo plano de cidade, através dos saberes e fazeres curriculares e curriculantes da educação, em tempos desafiadores em que o mundo do trabalho tem sido ressignificado e provocado à novas práticas produtivas e alternativas de subsistência em um ambiente cada vez mais global e imprevisto (Barboza, 2020, p. 17).

O conceito de atos de currículo debatido no Referencial Franciscano centra-se no argumento de que interativamente, em uma incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores

<sup>25</sup> Referencial Curricular de São Francisco do Conde. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vcoloquioluso/afrobrasileirodec curriculo/412006-referencial-curricular-franciscano--implicacao-e-traicao-epistemologica>.

Acesso em: 8 maio 2024.

curriculantes (Macêdo, 2019, p.1). Para o autor, deve sempre haver interação e dialogicidade entre os sujeitos envolvidos em seus processos de aprendizagem, com as suas demandas curriculares, em constante interação, participação e comunicação com os elementos constitutivos das suas experiências culturais.

O currículo proposto pelo RCF, se aproxima dessa evidência em centralizar os sujeitos das aprendizagens, assim como se predispõe o currículo afrocêntrico. Tal proposta se articula na medida em que esses “atores curriculares” são partícipes do seu processo de conhecimento, a partir das suas referências, centrais. Os quais, na visão do autor, se referem: à escuta aos mais velhos, aos conhecimentos locais, às tradições culturais, à religiosidade e ao seu reconhecimento e sentimento de pertença a uma comunidade (glocal), dentro de uma outra maior, em um aspecto mundial (global). Em tese, do movimento de interação e centralização, onde o autor destaca o “glocal”, para se referir a esses e outros elementos presentes em sua posição local, no mundo globalizado.

Para tanto, as afirmações de Asante (2009) nos permitem compreender que, esse entendimento de localização do lugar, se refere não apenas à localização geográfica, mas passa, antes, pelo processo de conscientização interna. Desse modo:

[...] os pesquisadores que se dedicam ao estudo dos fenômenos africanos devem ter uma apropriada localização psicológica. Para saber se o pesquisador está colocado em uma posição central em relação ao mundo africano, ou seja, bem localizado psicologicamente, basta observar o modo pelo qual ele se relaciona com a informação africana. Se ele se refere aos africanos como “outros”, percebemos que os vê diferente de si mesma (Asante, 2009, p. 96).

Essas ideias representam o cerne dos pressupostos sob os quais se relaciona a perspectiva afrocentrada na área da educação, pelo intuito de focar nos sujeitos das aprendizagens, destacando sua personificação enquanto protagonistas das suas histórias. Para Asante (2019, p.139), “[...] a ideia afrocêntrica apresenta o maior desafio revolucionário para a ideologia da supremacia branca na educação nas últimas décadas”. Assim como também acredita Macêdo (2019, p. 1), em relação às ações construcionistas dos “sujeitos curriculantes”, “Essa é acima de tudo, uma radicalidade epistemológica e pedagógica envolvendo a problemática da construção social de currículos e seus analisadores”.

O RCF inspira e acolhe métodos a partir de atos de currículo e ações didáticas construcionistas, identitárias, autonomistas, autorizantes, autorais e emancipacionistas, assim como conjugações curriculares que sejam pautadas nessas ações (Barboza, 2020, p.19). No entanto, vale ressaltar que existe uma contradição entre o que propõe o Currículo Franciscano,

em termos de documentação e os sujeitos curriculantes no chão da escola, no que tange a uma educação emancipatória, posto que, estamos ainda muito distantes de alcançar esse feito.

O racismo institucional, presente na estrutura curricular brasileira, muito bem orquestrado nas instituições educacionais, e sustentado muitas vezes pelo “silêncio curricular”, alicerçam um projeto de sociedade que não respeita as diferenças pluriétnicas, culturais, territoriais, religiosas, dos sujeitos das aprendizagens, etc. Toda essa contradição, tem como pano de fundo um projeto político estrutural, ancorado a um “pacto narcisista da branquitude”, como nos lembra Cida Bento (2022).

Ao observar também o que diz o currículo em relação ao compromisso com os processos inclusivos e justos com os franciscanos, veremos outras contradições:

Inaugurado como concepção em meio às discussões, responsabilidades e autonomizações (in) tensamente mobilizadas pelo cenário propositivo da Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Franciscano opta por ser uma construção curricular para Educação Básica socialmente referenciada, pedagogicamente pertinente e solidária em relação seus educadores e cidadãos franciscanos em geral, por está compromissado com processos inclusivos e suas múltiplas justiça (Barboza, 2020, p. 17).

É contraditório o que afirma o conteúdo do Referencial Franciscano, sobre a solidariedade em relação aos seus educadores, bem como o compromisso com a inclusão e justiça social, com as práticas pedagógicas dos sujeitos da educação que acontecem no chão da escola, por diversas razões que os motivam. Primeiro porque, para ser solidário aos profissionais com uma pedagogia pertinente, é preciso formação continuada em serviço, que, sobretudo, escute as/os profissionais e suas demandas, dando-lhes o suporte necessário para o exercício de sua práxis. Isto, de fato, não acontece, pois, por vezes, nós profissionais que atuamos no chão da escola, não temos nem o básico para trabalhar com as/os estudantes, e nesse sentido, muitas vezes temos que arcar com custos próprios. A exemplo da não existência de um acervo de literaturas infantis, na escola investigada, muito menos, um acervo pertinente às características culturais, étnicas e territoriais, que contemplassem a multiplicidade de identidades presentes no contexto escolar.

Segundo porque não existe uma real inclusão, como consta no documento curricular, uma vez que para que haja inclusão, é preciso que de fato, haja um comprometimento político com as diferenças e minorias, respeitando suas características peculiares (étnicas, deficiências, familiares, culturais, de gênero, idade, religião, territorialidade, etc.) para que possam atender com equidade, adequando-se as suas limitações. Para que isso ocorra, é preciso tratar diferente, aqueles que necessitam de uma atenção diferente, de acordo com as suas

necessidades e realidades específicas. No entanto, o que se percebe é a ausência, tanto no que concerne a uma formação das/dos profissionais para o direcionamento voltado a atender “os diferentes” em relação as suas necessidades educativas especiais, quanto dos recursos em geral, que lhes garantam de fato a equidade na sociedade, para que assim possamos alcançar a promoção da igualdade.

E terceiro, porque não se faz justiça com iniquidades, racismo e desigualdades, que por sua vez permitem o silenciamento curricular em torno de problemáticas tão caras à população negra, que representa a maior parte das disputas curriculares, negando os seus direitos basilares. Não se faz um currículo com justiça, desde quando ele não se faz para com seus estudantes, e, portanto, cidadãos. Um currículo preocupado com justiça social assume a responsabilidade política, antes de tudo, com a eliminação das desigualdades que permeiam as práticas cotidianas. Por fim, justiça social, como estabelecido no documento normativo do referencial, se faz com liberdade, o que está distante dos currículos brasileiros, já que ainda estamos presos ao currículo eurocentrado.

É importante fazer algumas observações em relação ao processo de construção do Referencial Curricular Franciscano, que ocorreu no ano de 2019, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde, em seu próprio lócus. A primeira se refere aos Grupos de Trabalho, que embora eu tenha participado do GT Educação Escolar Quilombola, já em andamento, não tinha nenhum outro Grupo sobre as relações étnico-raciais em contexto geral, para além da importância das demandas específicas dos quilombolas, evidentes e necessárias.

Outra observação é quanto à descontinuidade do processo de discussão e construção do RCF, que vinha sendo realizado pelos GT e foi interrompido em 2020, por conta da pandemia, impactando inclusive na não socialização pelos grupos, de parte do material já construído, o qual foi homologado no mesmo ano. Por fim, é possível perceber também que em linhas gerais, não há um detalhamento e esclarecimentos no R.C.F em função da efetivação das políticas de ações afirmativas, no que tange às leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições escolares do município.

Sobre as relações étnico-raciais em geral, o documento cita em apenas duas páginas e meia, e de forma bem superficial, um tema tão complexo e necessário, para a constituição das identidades das cidadãs e dos cidadãos franciscanos. Nesse sentido, é que proponho uma revisão do documento de forma pragmática, com o envolvimento dos “sujeitos curriculantes”, para que “centrados” em seus processos formativos, possam dar oportunidade às vozes e sentido às reais necessidades desses sujeitos, trazendo como proposta central a

afrocentricidade, para “recentralizar” os sujeitos da educação e dar a elas e eles, seu devido “lugar” de agenciamento.

Dito isto, importa destacar com o que verdadeiramente se compromete uma educação afrocêntrica:

A adoção da afrocentricidade como princípio norteador da estrutura curricular [...], deve se pautar em dois fundamentos epistemológicos: um cognoscivo, em que o conhecimento teórico da cultura africana é valorizado como instrumento direcionado à assunção de uma identidade anti-hegemônica, e um fundamento praxiológico, onde, como consequência da assunção identitária, se alcança uma intervenção na prática educacional e na atuação pedagógica (Silva, 2016, p. 260).

O currículo ancorado no pensamento afrocêntrico, requer de nós acima de tudo, disposição política para fazer frente à realidade que está posta, e promover outros sentidos de existência, de modo a enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira.

A partir das ideias que estão no bojo da abordagem da afrocentricidade e trazendo a minha escrevivência, em relação ao meu fazer e prática educacional, é possível compreender o quanto uma pedagogia afrocentrada na estrutura curricular de São Francisco do Conde-Ba possibilitará uma educação “libertadora”. Neste viés, busco compartilhar a seguir, as experiências pedagógicas pautadas nas práticas afrocentradas, com o objetivo de centralizar os sujeitos afrodiáspóricos, com vistas a proporcionar a aquisição dos conhecimentos de mundo, partindo dos saberes da sua própria história, que atravessa suas existências.

### 5.3 O “CHÃO DA ESCOLA”: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

Em que pese os avanços em torno do debate étnico-racial nos espaços escolares brasileiros e experiências positivas em relação à população afrodiáspórica nas últimas décadas do século XXI, cabe salientar a minha preocupação ao assumir a função como Coordenadora Pedagógica, em 2017, em uma escola que atende crianças da educação infantil, localizada em uma comunidade tradicional - na zona rural do município de São Francisco do Conde-Bahia.

Neste contexto, e decorridos 14 anos da implementação da Lei Federal – LEI 10.639/03 - que trata da inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos oficiais do país, era perceptível o desconhecimento desta legislação pela maioria dos/as gestores/as escolares. Assim como a inobservância de elementos identitários, tanto

individual quanto coletivo, da cultura Africana e Afro-brasileira no espaço escolar em que fui lotada.

A inexistência de recursos didático-pedagógicos, como: brinquedos afirmativos, literaturas afrocentradas, materiais de representatividade da cultura negra nas paredes do espaço escolar, que dialogassem com as imagens das crianças, bem como a ausência de uma formação docente para a educação étnico-racial, me fez questionar o Projeto Político Pedagógico da escola, e conseqüentemente o currículo franciscano. Percebi que era preciso um trabalho mais específico e contínuo acerca da identidade negra, que não estivesse restrito apenas a datas comemorativas pontuais, como 13 de maio e 20 de novembro. Urgia uma mudança paradigmática.

Questionar o Projeto Pedagógico da escola significava naquele momento, pensar em trabalhos para o desenvolvimento de práticas pautadas na Lei 10.639/03, que respeitassem as pluralidades de identidades presentes no espaço escolar (sobretudo a identidade negra) em sua maioria. Desse modo, comecei a pensar em projetos voltados a população negra, que acolhessem a diversidade de manifestações culturais da comunidade, que caracterizavam a identidade escolar. Era preciso inserir materiais e desenvolver práticas que reverberassem no cotidiano das crianças, que promovessem a interculturalidade, como propõe Candau (2013):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2013, p. 23).

Para a autora, a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, desconsiderando que a dimensão cultural é intrínseca aos processos educativos e às práticas pedagógicas, pois ambas fazem parte do “chão da escola”, e são potencializadoras de aprendizagens significativas. E, nesse sentido, torna-se urgente combater todas as formas de silenciamento e inferiorização presentificadas neste espaço, propiciando dialogicamente a construção e valorização de identidades culturais.

Ao refletir sobre a ausência de diálogo com a multiplicidade de identidades presentes no contexto escolar, a afro-americana Nah Dove (2021, p. 14 *apud* Ferreira, 2021, p. 4) salienta um aspecto importante para pensarmos os modos de educar que estão postos na sociedade ocidental ao afirmar que: “Se os cidadãos dessa sociedade sofrem desigualdade, essa é uma sociedade injusta. Se a cultura dessa sociedade despreza sua humanidade, essa não

é sua cultura. [...] na verdade, isso nem pode ser chamado de educação [...] é meramente escolarização”. E prossegue chamando atenção sobre como a falta de diálogo intercultural reverbera nas desigualdades no contexto escolar.

Em relação ao contexto das crianças negras, destaca a importância de refletirmos sobre a diferença entre educação e escolarização: enquanto a primeira promove a valorização e a contextualização das experiências ancestrais, a segunda se refere apenas ao processo de assimilação dos conteúdos e da ocupação do tempo/espaço na escola. Sem ter significado nenhum, por não fazer sentido, no que diz respeito a sua história, seus valores familiares e ancestrais, com vistas a conhecimento significativo, que se transformará em aprendizagem.

Acreditando em um trabalho de educação centrado em África, ainda sem consciência do conceito da Afrocentricidade enquanto paradigma, mas respaldada pelas Lei 11.645/08, que amplia a Lei 10.639/03 e pelos indicadores populacionais do IBGE, de maioria auto-declarada negra no município, comecei o trabalho com o grupo de professoras e professores, cuja proposta era o letramento racial<sup>26</sup>. E eis que é criado o *Projeto Identidade!*

Minha ideia inicial era combater o racismo, possibilitando a quem praticava se reconhecer naquele lugar. Ao mesmo tempo, queria visibilizar o protagonismo das crianças negras, com um trabalho de valorização a partir de elementos de sua cultura ancestral no espaço escolar, fazendo com que a comunidade escolar, assim como seus familiares, vissem a população negra por meio de uma perspectiva positiva. O que não foi uma tarefa fácil, mas com resultados perceptíveis a curto prazo.

Ao realizar um trabalho centrado em África, a partir dos traços identitários das crianças: a cor da pele, texturas dos cabelos e outros símbolos ancestrais, que nos transportava para o Continente Africano, percebemos o quanto isso afetou positivamente as crianças, ao tempo que fomos afetadas(os) por essas dimensões de cuidado, emoções e sentimentos. A nossa principal preocupação era com a representatividade e com o acolhimento das crianças, para que se enxergassem como parte dos Projetos da escola e que estes fizessem sentido para elas. Assim, o Projeto Identidade aos poucos foi ganhando “corpo” e as portas das salas, os corredores, os espaços internos e externos formavam uma representação imagética de diálogos com as crianças, como podemos observar nas fotografias abaixo:

---

<sup>26</sup> Letramento racial são os saberes ligados aos conceitos e conhecimentos de fatos históricos e episódios do cotidiano relacionados à temática negra e afro-brasileira. Fonte: ROSA, Sonia. **Literatura Infantil afrocentrada e letramento racial**: uma narrativa autobiográfica. São Paulo: Jandaíra, 2022.

**Foto 1** - Entrada de uma sala de aula**Foto 2** - Mural do corredor da escola

Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa

Visando contemplar a identidade da criança negra, destacamos os elementos que elevassem a sua autoestima em sua trajetória escolar. Sobre essa perspectiva, Asante (2019, p. 137) pontua que, na educação, significa que as/os professoras/es oferecem as/aos estudantes “[...] a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista africana. Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central”.

Desse modo, revisitamos alguns elementos constitutivos da identidade escolar, pautados pelo Projeto Pedagógico, como os documentos internos: Plano de ação anual, Regimento Escolar e os Projetos Institucionais (direcionados pela Secretaria de Educação do Município). Apesar de já termos um olhar alicerçado nas relações étnico-raciais, e iniciado o trabalho nessa direção, o movimento de reescrita destes documentos se deu a partir de 2019, quando da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Repensamos quais eram os valores e a missão que queríamos para o Projeto Pedagógico da nossa unidade de ensino. Que experienciássemos no dia-a-dia, na prática, em um movimento de ação-reflexão.

Nos murais (externos e internos), buscávamos contemplar os traços fenotípicos das crianças negras, mas também as crianças que tinham características indígenas e ainda as ciganas, pois, a comunidade está localizada geograficamente próxima à Candeias, município considerado terra de Ciganos e precisávamos contemplar os diversos marcadores identitários.

**Foto 3** - Mural externo da Unidade Escolar – Projeto Identidade



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

A proposta do mural coletivo na área externa da Unidade Escolar, intitulado: *Tire seu racismo da frente, que eu quero passar com a minha cor*, foi pensada como uma das ações do projeto Identidade, desenvolvido de forma interdisciplinar com outros campos de experiências, como orienta a BNCC/Educação Infantil. A atividade possibilitou que as crianças conseguissem “se enxergar” para além das atividades da sala de aula, através da confecção de boneco, com a representação de si mesmas e de como elas se viam, utilizando materiais das diversas linguagens artísticas.

Antes de iniciarem a atividade, cada professora contextualizou o tema do projeto, apresentando reflexões sobre a Identidade por meio da sensibilização de que juntos, formamos “um todo” com traços semelhantes, mas também com características específicas, problematizando a importância das diferenças. Para Romão (2021, p. 163), “Em sala de aula as crianças apresentam características individuais, que se somam às características do coletivo de que fazem parte!”. Poder se enxergar no mural e comentar com os seus pares, identificando “quem era quem” de forma positiva, foi um dos resultados significativos deste trabalho.

A realização desta atividade me trouxe recordações do primeiro ano na escola, quando passei a fazer o mural externo, com o propósito de contemplar imagens que representassem a diversidade das pessoas na sociedade (crianças negras, com deficiência física, indígenas, ciganas, brancas e com outras diferenças). Como ilustrado nas fotografias a seguir:

**Foto 4** - Painel na entrada da escola**Foto 5** - Mural área externa da escola

Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Em *Olhares Negros: raça e representação*, bell hooks vai politizar o conceito de imagem, narrando como o supremacismo branco detém o controle, através dos mecanismos de poder. “As políticas de visibilidade e as noções de representação, levando em conta o que significou e o que significa o processo de colonização e de dominação nos países marcados pela pior tragédia da humanidade: a escravidão transatlântica” (hook’s, 2019, p.21). A autora nos propõe a subverter a lógica do padrão hegemônico e reescrever a história, a partir do lugar da “militância”, da postura política e interesse por uma real transformação social.

Entendendo a importância da orientação e formação das professoras e dos professores nesse processo, realizamos reuniões de planejamento coletivo entre os anos de 2017 à 2019, “palco” para as discussões e reelaboração de propostas pedagógicas que atendessem a diversidade e as necessidades das crianças. Levando em conta “[...] as políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada das professoras da educação infantil em torno das relações étnico-raciais podem contribuir para a mudança das práticas e das propostas curriculares” (Soares; Feital; Melo, 2021, p. 160). Um dos primeiros passos com a equipe docente foi pensar em obras literárias que contemplassem as identidades das crianças, que dialogassem com a sua cor e com outros elementos referenciados em sua cultura para trabalhar sua autoestima.

No entanto, nos deparamos com pouquíssimas literaturas negras e com o desafio de apresentar às crianças, obras literárias que contemplassem a sua identidade, pois “[...] a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são,

de sua história, de sua cultura” (Silva, 2010, p. 35). Era preciso sensibilizar a equipe pedagógica da escola, sobretudo, contando com o engajamento das/dos docentes.

Apesar de não ter uma biblioteca e nem sala para leituras e vídeos, e sendo as atividades realizadas nas salas de aulas, a equipe docente se comprometeu com literaturas implicadas com a questão étnico-racial. E desta forma, as professoras e os professores adquiriram com recursos próprios, livros literários, criando um acervo sobre a temática. Neste interstício, a Secretaria Municipal de Educação, propôs a todas as escolas trabalharem com o Projeto Semeando Leitores, por meio da “Sessão simultânea de leitura e escrita”.

**Foto 6** - Projeto Institucional SEDUC/SFC-BA



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Com o propósito de incentivar e motivar as crianças nos processos de apropriação do mundo letrado, cada criança escolhia uma sessão de leitura para assistir, e selecionava a história de acordo com o seu interesse. O projeto se desenvolvia por meio dos seguintes passos: primeiramente, eu, enquanto coordenadora pedagógica, sentava com todos os professores para discutir de forma cuidadosa, as literaturas escolhidas por eles. Nesse momento, era sempre relevante destacar a preocupação com as literaturas centradas no protagonismo de personagens negros e negras, para uma maior identificação e reconhecimento das crianças, tendo como referência as histórias contadas.

Após a escolha de cada professora, ocorria a apresentação das sinopses das histórias pela coordenadora pedagógica, com as imagens das histórias escolhidas e expostas por meio de cartazes, em alguma área da escola, para as escolhas pelas crianças, sem a participação do(a) professor(a). Sendo assim, nem os/as professores/as sabiam quais estudantes iam para a

sala escolhida e nem as crianças sabiam qual era o/a professor/a que iria contar a história escolhida por ela, somente no dia e na hora da contação de histórias. E por fim, a hora da contação, momento em que os/as docentes aguardavam as crianças que iriam assistir sua apresentação, de acordo com a inscrição realizada anteriormente, já com o cenário pronto e com a lembrancinha alusiva a cada história, entregues ao final da contação.

Na primeira sessão, a maioria das crianças escolheu os clássicos (Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, Branca de Neve, etc.). Na segunda sessão, ainda de livre escolha pelo/a professor/a, sem um direcionamento das literaturas afrocentradas, e mesmo tendo uma literatura negra, apenas uma ou duas crianças da escola inteira, revelou interesse pela escolha da história. O que tornou perceptível a rejeição das crianças pela história com personagens negros. Neste contexto, a terceira sessão apresentou uma mudança no direcionamento dos/as professores/as para a seleção das histórias com protagonistas negros e negras, já de posse das literaturas, e desta forma, as histórias negro-africanas e afro-brasileiras, passaram a fazer parte da atividade.

A fotografia 7 ilustra o painel que contempla algumas das obras trabalhadas:

**Foto 7** - Painel - literatura negro-brasileira e afro-brasileira



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Desenvolver um trabalho de valorização da autoestima dessas crianças através destes projetos e durante sua itinerância no espaço escolar foi muito significativo e fez toda a diferença para as atividades e os projetos posteriores que evidenciassem o protagonismo negro. A mudança foi surpreendente, uma “virada de chave” na vida daquelas crianças pretas, que até então, já haviam naturalizado as práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Percebemos a mudança no comportamento das crianças a curto prazo, partindo dos relatos dos/das professores/as sobre a comparação da fala de algumas delas, sobre seus traços fenotípicos, anterior aos projetos afrocentrados. Um exemplo perceptível era a negação das crianças negras, que não aceitavam a beleza do seu cabelo crespo, porque diziam que era ruim, que era duro e que posteriormente passaram a gostar.

Os relatos dos/das professores/as revelaram que houve mudança no comportamento das crianças a curto prazo, ao observarem as falas de algumas delas, especialmente sobre seus traços fenotípicos, anterior aos projetos afrocentrados. Um exemplo perceptível era a negação das crianças negras, que não aceitavam a beleza do seu cabelo crespo, porque diziam que era ruim, que era duro e que posteriormente passaram a gostar. O Projeto voltado para o cabelo crespo, homenageando “Negra Jhô”, uma trancista da comunidade, que faz sucesso com os cabelos afros em Salvador, e participou da nossa culminância com vídeos gravados especialmente para as crianças da escola, reverberou paralelamente junto às crianças, uma mudança significativa também no comportamento dos pais. O reconhecimento do cabelo afro como belo e identitário das pessoas negras.

Assumindo a minha agência enquanto coordenadora pedagógica do município de São Francisco do Conde, arco com a responsabilidade, que é também política, a partir da realidade em que atuo, acreditando ser o processo de conscientização o que leva de fato a uma real transformação social. O que ocorrera comigo a partir de 2019, quando eu iniciei um trabalho na escola centrado em África, do meu processo de conscientização sobre a afrocentricidade, presente em minha prática como profissional da educação. Compartilho das ideias de Garvey (2013, p. 58) ao afirmar: “[...] somente em um Estado Negro, em que o Negro ocupasse todos os cargos de liderança, e controle nos arcabouços ideológicos da construção da nação e da identidade cultural e política de seus membros, ensinando nas escolas a sua história, só assim os Negros e Negras seriam livres”.

Cabe pontuar que estivemos também atentas/os, aos movimentos de manifestações culturais do recôncavo baiano, destacando as contribuições de São Francisco do Conde-BA, que agenciou as lutas no processo de resistência e aquilombamento na história de libertação dos povos africanos escravizados na Bahia. A maneira como este conteúdo seria abordado com as crianças, também foi uma preocupação nossa, por mostrar os reis, rainhas, enfim, os verdadeiros protagonistas da história que foi forjada historicamente pelos europeus. Justamente, “[...] a teoria da Afrocentricidade insiste na necessidade de as pessoas negras reconstituírem sua agência africana a partir das melhores práticas e realizações do povo

africano e, assim, centralizar sua história, cultura, pensamento e vida que o eurocentrismo marginalizou” (Reis; Messias, 2021, p. 26).

Outra atividade proposta as/aos docentes, desenvolvida através do Projeto Intitulado: “*Olhando a África eu vejo o Brasil*”, desenvolvida no período entre 2017 e 2019, repercutiu de forma muito positiva para as crianças negras. A partir da escolha de um país do Continente Africano, cada professor/a trabalhou com seus valores civilizatórios, fazendo diversas aproximações entre o Brasil e a África. Foi interessante observar as várias interconexões que foram possíveis, considerando: vestimenta, culinária, língua, dança, entre outros modos de vivências culturais em alguns países do continente africano. Sabemos, que o processo de colonização deixou uma herança cultural muito forte para os africanos em diáspora, como destaca, Azoilda Loretto da Trindade<sup>27</sup>:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2000, p. 30).

A autora nos chama a atenção que a África é um continente e não um país, como foi estereotipado ao longo da história. E essa era uma preocupação inicial nossa, em mostrar tanto para as crianças, quanto para as famílias a imensidão do continente africano, com seus 54 países.

Foi através de uma das atividades do Projeto *Olhando a África eu vejo o Brasil*, que teve como destaque os Reis e Rainhas Africanas, sobretudo, dos países pesquisados, a exemplo de Angola, que vislumbrei as crianças “saírem da condição” de se verem como “objeto” e se enxergarem como “sujeitos” das suas histórias, vistos como belas, capazes e inteligentes. Outra atividade associada ao Projeto foi a homenagem a Mestras e Mestres africanos, destacando Nelson Mandela, um dos homenageados. Tais ações possibilitaram a valorização da autoestima das crianças negras, além da mudança de percepção de que reis e rainhas só existem em filmes e desenhos animados, além da visão deturpada de que na África só tem animais selvagens.

---

<sup>27</sup> Doutora em Comunicação pela UFRJ. Mestre em Educação/IESAE/FGV. Professora universitária, supervisora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ativista da luta contra o racismo.

A culinária também foi uma das atividades marcantes para as turmas, pois, as crianças fizeram algumas receitas de origem africana, incorporadas à cultura brasileira, na própria sala de aula. Promovendo o conhecimento da origem dos nomes das comidas, seu significado e a importância cultural para os africanos em diáspora.

**Fotos 8 e 9** - Atividade do Projeto África / Rainha Africana Nzinga - Angola



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

As reflexões realizadas a partir das observações e impressões obtidas, revelam no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, uma autoestima mais elevada das crianças, ao se reconhecerem nas diversas atividades, personagens e personalidades por vezes conhecidas da comunidade, ou artisticamente de escala nacional ou mundial, se vendo não mais como objeto, mas como sujeito da sua própria história.

Partindo das ideias centradas em África no contexto brasileiro, destacarei aqui, alguns aspectos afro-brasileiros que a pesquisadora Azoilda Trindade (2023) considera caros à Educação Infantil, os quais, na minha percepção, são relevantes para esta pesquisa. Sobretudo, para pensarmos novas formas de educar as crianças negras, a partir dos seus processos civilizatórios:

Princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil fossem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida? Podemos trabalhar a potencialização deste princípio com nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim. Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se

sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para se admirarem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito.

**ORALIDADE** – nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Fazer com que as crianças sejam contadoras de histórias, compartilhem saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promover momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencializar a expressão “fale menino, fale menina”.

**CIRCULARIDADE** – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... Trabalhamos com as tradicionais rodinhas na Educação Infantil, e nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos responsáveis. Podemos potencializar mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares.

**CORPOREIDADE** – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio importante. Como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos das/dos nossas/os estudantes, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência.

**MUSICALIDADE** – a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas, o mesmo que vemos na TV e em quase todos os momentos da escola, nos quais a música se faz presente. Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto musical e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade.

**LUDICIDADE** – a ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e

deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida.

COOPERATIVIDADE – a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. Como dissemos, este texto é um compartilhar ideias e contamos com seu retorno com opiniões, sugestões, críticas, complementações, ponderações, em nome de um verdadeiro e profundo amor pelas nossas crianças brasileiras, que merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro.

### **5.3.1 Práticas afrocentradas e a autoestima das crianças negras: encontros e desencontros na itinerância escolar**

Ao descortinar as diversas formas que o racismo, o preconceito e a discriminação racial se manifestam no ambiente escolar, pude entender melhor os sentimentos das crianças em relação às suas experiências com a exclusão, a invisibilidade e a baixa autoestima no espaço escolar. A situação em que as crianças negras se encontravam frente aos episódios sutis e de violência simbólica pelos quais eram atravessadas, me fez sair da zona de conforto e interromper com o silêncio para desvelar tais práticas. Estava convicta de que conseguiria fazer algo para além do que estava posto, que os comportamentos e os hábitos reproduzidos de forma impensada ou não, poderiam ser interrompidos posto que “Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento” (hooks, 2019, p. 39).

Recorro às palavras de hooks (2019), para expressar que as minhas escrevivências passam por atravessamentos de lutas, dores, solidão, tristeza, mas ao mesmo tempo por alegrias, esperanças e a sensação de cura de mim mesma, pela coragem dos enfrentamentos que precisei fazer ao longo do caminho percorrido. Desafios de ter que conviver com a rejeição, com os olhares tortos e com a recusa muitas vezes pelo trabalho de evidenciar a cultura negra que eu me propusera a desenvolver no espaço escolar. Ao observar os resultados positivos em curto prazo, experimentava a sensação de que valeu a pena e ainda vale muito lutar para garantir que as crianças negras vivam dignamente.

Acerca da autoestima das crianças negras, Romão (2001, p. 162) destaca que “[...] só é possível discutir a autoestima da criança negra quando se conhece a história desse sujeito e de seu grupo étnico”. Desta forma, nos aproximamos mais das famílias, trazendo-as para participar das atividades dentro da escola, para que pudéssemos conhecer um pouco melhor da realidade de cada criança e trabalhar sua autoestima. Foi a partir desta proposição, com o alinhamento da parceria entre a família e a escola, que conseguimos obter resultados mais rápidos e significativos. Assim, as famílias não só ouviam as palestras para entender melhor os projetos desenvolvidos na escola e melhor acompanhar suas filhas/seus filhos, mas interagiam as com as atividades propostas: contação de histórias, participação em saraus poéticos, oficinas de tranças, visita às exposições das crianças, etc.

Soares, Feital e Melo (2021, p. 160), salientam que “[...] a importância de potencializar a criança negra no ambiente escolar se faz necessário para elevarmos sua autoestima em relação ao hoje, e não para a criança do futuro”. O que me faz pensar que ao trabalhar estas questões com as crianças na escola, em diversas situações por elas vivenciadas, estaremos contribuindo para o fortalecimento da sua autoafirmação identitária, e consequentemente preparando-as para os desafios em outros contextos sociais.

Cabe salientar que as atividades dos Projetos desencadearam um sentimento de pertença nas crianças negras, como também nas demais, em seus familiares e na comunidade como um todo. A mudança comportamental, dos gestos, na maneira de olharem para si, e a autoconfiança que passaram a desenvolver, se constituíram como elementos motivadores para que as professoras e os professores percebessem a relevância deste trabalho para a nossa escola, sobretudo, para uma mudança em suas práticas pedagógicas.

Os planejamentos começaram a ter outro direcionamento, e a insistência em colocar as crianças negras numa posição central em relação a sua cultura foi um importante movimento de resistência, na contramão de tudo o que aquelas crianças negras tinham experienciado até então, submetidas a uma cultura baseada em padrões brancos e não se viam representadas nos cartazes, nos murais, nos livros didáticos, nas mídias, legitimadas pelo silêncio escolar. Ferreira e Rios (2023), nos alertam que:

Historicamente, o sistema educativo construído sob os moldes eurocêntricos tem sido operado como espaço que proporciona, em muitas ocasiões, situações de violência simbólica, psicológica, intelectual, gerando fragilidades na aprendizagem e na percepção das próprias potencialidades, favorecendo a desigualdade e o racismo em suas diferentes nuances (Ferreira; Rios; 2023, p. 5).

Romper com práticas educativas e pedagógicas eurocêntricas, desvelava para mim o tamanho da responsabilidade e compromisso que assumiríamos com as (os) discentes e, nesse sentido, todos os encaminhamentos de projetos e atividades propostas, passaram a ser transversalizados por questões étnicas, identitárias e experiências culturais relacionadas à valorização das crianças e da comunidade. Sobretudo a partir dos resultados em relação à autoestima das crianças negras no processo de escolarização. Aspectos que são corroborados por Romão (2001), ao asseverar que:

Não contextualizar o tema, ou seja, não introduzi-lo em sua dimensão histórica, por vezes coopera para a construção de um estigma, o qual naturaliza a baixo-estima da criança negra e remete para a ideia de que nos negros (homens e mulheres, adultos e crianças) a baixa autoestima é inerente a sua personalidade humana e psíquica. Isso é um desacerto! Ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é apreendida e resulta das relações sociais e históricas (Romão, 2001, p. 162).

Ver as crianças negras sendo representadas nos cartazes, nos murais, nas literaturas com o protagonismo negro, foi, sobremaneira, um impulso que eu precisava para ter a certeza de que estava no caminho certo. É importante salientar que determinações sociais desta ordem, impõem muitas vezes sofrimentos psicológicos para as crianças negras na escola, os quais só são resolvidos posteriormente, à fase da infância, ou muitas vezes reverberam pela sua vida inteira, decorrentes das “feridas abertas” causadas pelo trauma colonial, como nos lembra Franz Fanon em *Pele Negra e Máscaras Brancas*.

É a partir dessa leitura sobre os traumas Coloniais, que Kilomba (2019, p. 211) tem o entendimento: “De fato, africanos/as do continente e da diáspora foram forçados(as) a lidar não apenas com o trauma individual, mas também com o trauma histórico e coletivo do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano”. A partir dessa compreensão buscamos rotas para ressignificar o sentido de existência das crianças negras no espaço escolar. “Sabendo que o reconhecimento do que somos também se dá mediante o que os outros pensam sobre nós, podemos dizer que a criança está recebendo material para construir o seu autoconceito e fortalecer seu amor-próprio” (Cavalleiro, 2001, p. 157). As fotografias 10 e 11 ilustram atividades de Releitura de obras literárias negras, desenvolvidas pelas crianças.

**Fotos 10 e 11** - Releitura da Obra:” O cabelo de Lelê” e “Zumbi dos Palmares”



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Além das atividades relacionadas ao Projeto Identidade e ao Projeto África (ambos da escola), como os Projetos Institucionais da Secretaria da Educação, entre tantas outras não evidenciadas nesta pesquisa, com certeza uma proposta que repercutiu sobremaneira no reconhecimento, identificação e autoestima das crianças negras foi o “Cantinho da Pretinhosidade<sup>28</sup>”. O cantinho surgiu da necessidade percebida pela equipe pedagógica da fragilidade da autoestima das crianças em relação a sua identidade. Foi oportuno o espaço de discussão interna nos planejamentos pedagógicos coletivos com a participação de toda a equipe pedagógica (professores, assistentes e agentes da educação, gestores e coordenadora escolar), tanto para a escuta de relatos de preconceitos observados, como para apontarem caminhos para a construção e o fortalecimento da identidade das crianças negras na instituição.

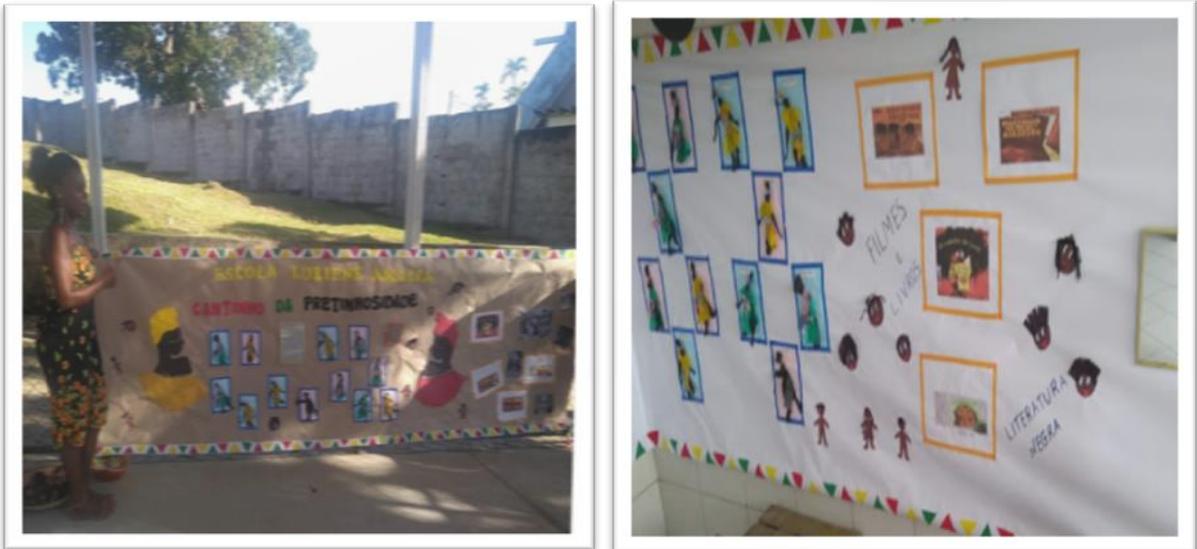
O Cantinho da Pretinhosidade, como um espaço de acolhimento e representatividade na Unidade Escolar, possibilitou às crianças se verem e se reconhecerem a partir da representatividade positiva de sua identidade, não somente em sala de aula, mas em todos os espaços da escola que fossem sobre elas e falassem para elas. Pensamos em diversos recursos, de diferentes linguagens para que elas se sentissem inseridas no projeto: imagens de crianças negras, literaturas, personalidades das novelas, cinemas e artes em geral, mas também recursos em que as crianças pudessem interagir com materiais diversos.

---

<sup>28</sup> Cantinho da Pretinhosidade: trabalho desenvolvido na Unidade Escolar, publicado pelo Balcão de Ideias e Práticas Educativas pelo endereço eletrônico da Neenergia, como práticas relevantes para a educação pública no Brasil, no ano de 2020. Fonte: Neenergia - Balcão de Ideias e Práticas Educativas. [Cantinho da Pretinhosidade.pdf](#)

O Cantinho era um espaço aconchegante, organizado de forma a proporcionar um melhor acolhimento para as crianças, um ambiente agradável e confortável para que explorassem o máximo possível, contando com intervenções das(os) professoras(es), que por meio de atividades lúdicas trabalhavam as relações étnico-raciais com materiais práticos, disponibilizados a elas. Buscando despertar a autonomia e a autoestima das crianças negras durante sua itinerância escolar; fomentar a valorização da diversidade cultural e étnica... É importante destacar que houve uma preparação inicial, uma espécie de ritual pedagógico antes das crianças adentrarem aos espaços, para que realmente atendessem ao objetivo do Projeto: recuperar a autoestima das crianças negras, para que vivam dignamente suas infâncias.

**Fotos 12 e 13** - Cantinho da Pretinhosidade



Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Perceber a empolgação da equipe docente frente às ações propostas, com a desconfiança inicial de que poderia não ser bem aceito pelo grupo, o que poderia se configurar como mais um enfrentamento, o qual não foi necessário. Convicta de que estávamos em um “caminho” sem volta, e que poderíamos ir ainda mais longe. Era a minha ancestralidade gritando: continue! Gostaria de destacar, o engajamento político da equipe pedagógica da escola, enfatizando o comprometimento dos meus professores, agentes de apoio, assistentes de alunos e o vice-diretor da instituição, além de outros profissionais de forma indireta, mas implicados, pela sensibilidade, pela entrega nos projetos e principalmente por fazer as mudanças as quais almejamos acontecerem no cotidiano das crianças,

transbordando as ideias do projeto escrito, para algo muito maior na prática vivenciada, no fazer do “chão da escola”.

Os sujeitos-adultos observados, passaram a se comportar de maneira diferente, desenvolvendo uma autocrítica, a partir das reflexões produzidas através das palestras, oficinas e discussões em torno das relações étnico-raciais, pautados nas discussões em torno dos letramentos raciais e na proposta afrocêntrica do currículo escolar. Esses mesmos sujeitos passaram a monitorar um pouco mais suas falas (antes ofensivas às crianças) e reconheceram a importância do protagonismo de outros povos nas representações imagéticas: nos corredores, nos cartazes e decoração em geral da escola, bem como do protagonismo infantil em todas as atividades propostas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um ‘corpo-mulher-negra em vivência’ e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências [...]” (Evaristo, 2009, p.18).*

Iniciei a escrita desta dissertação, evocando a minha ancestralidade, memórias de um “*corpo-mulher-negra em vivência*” que me fizeram descortinar percursos de vida pessoal e profissional, por meio da *escrevivência*, descrita minuciosamente, para desvelar os conflitos e as inquietações vivenciadas como coordenadora da Educação Infantil. E o quanto estes desafios me fizeram crescer enquanto pessoa-profissional e se constituíram no meu compromisso com as crianças negras, suas infâncias e suas vozes silenciadas, que ecoaram através de uma prática pedagógica alicerçada na abordagem afrocentrada (Asante, 2019), desenvolvida no ambiente escolar.

Parto do pressuposto que os conflitos raciais entre negros e não-negros no cotidiano escolar possibilitam o fracasso do/da estudante e, conseqüentemente a baixa autoestima das crianças negras, segregando-as e excluindo-as do processo de socialização. Neste contexto, esta pesquisa buscou trazer a *Escrevivência* da autora e suas contribuições para a itinerância escolar das crianças negras da educação infantil, a partir da compreensão de que precisamos romper com o silêncio escolar, para possibilitar que as vozes que foram silenciadas ao longo da história, possam ter vez, ecoarem e reverberarem através das diferentes linguagens da criança negra.

Sabendo dos traumas carregados durante toda a itinerância escolar da criança negra na educação infantil, tendo como consequência a baixa autoestima destas crianças, a importância de trazer as *escrevivências* para essa pesquisa foi fundamental para pensarmos sobre o processo de escrita de si mesmo, tanto do professor quanto do coordenador pedagógico, como um instrumento educativo de ressignificação das experiências pedagógicas, dando-lhes novos sentidos. Desse modo, parto das subjetividades marcadas pela experiência de criança negra que eu fui, as quais atravessaram meu processo de escolarização, para compreender como as reflexões sobre a minha trajetória de vida e formação como educadora: professora e coordenadora pedagógica podem ser reconstruídas a partir do entendimento de quem eu sou na relação com os outros. Outrossim, esse trabalho intencionou provocar uma mudança significativa das práticas escolares, que afetarão positivamente a vida das crianças em todo seu processo educativo.

A utilização da escrevivência como recurso teórico-metodológico no campo da educação, cumpre um importante papel nesta pesquisa, onde a memória é acionada para desvelar “fragmentos” da minha história, “recortes de mim”, acontecimentos e experiências vividas como criança-negra na infância, no processo de escolarização para refletir sobre a minha formação profissional hoje. Sobretudo como instrumento potencializador em relação à formação de professoras(es) negras(os), de transformação das realidades postas no contexto escolar, destacando o segmento da educação infantil, para possibilitar outros caminhos que promovam a valorização da autoestima da criança negra.

Nesta perspectiva, as leituras, diálogos e reflexões entrelaçadas às inquietações do ser professora-coordenadora-pesquisadora, me permitiram delimitar o objeto de pesquisa e elaborar o objetivo geral: analisar a escrevivência da própria pesquisadora acerca das práticas pedagógicas afrocentradas vivenciadas em uma escola da Educação Infantil da rede municipal de educação de São Francisco do Conde - BA. Considero ter alcançado este objetivo por ter havido avanços significativos sobre a temática, ao olhar para o fim desta pesquisa e constatar que os resultados provocaram novas inquietações e mudanças.

Compreendo que as escrevivências narradas vão se desvelando nesse “entre-lugar”, ora da identidade enquanto criança negra, ora da identidade de professora negra, fazendo sentido para a reconstrução da minha prática enquanto coordenadora pedagógica hoje. Nesse sentido, problematizei sobre a importância das discussões em torno das relações étnico-raciais para a formação continuada de professores da rede municipal da educação de São Francisco do Conde, destacando a relevância do seu papel político e social, para a centralização das práticas afrocentradas, considerando o contexto cultural, territorial e identitário das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontam que “[...] A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador independentemente do seu pertencimento étnico, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p.16). Neste viés, esta pesquisa denuncia o racismo institucional, para descortinar a convivência das instituições em suas práticas cotidianas para com as crianças.

Apesar de alguns movimentos em relação a Lei 10.639/03 no espaço escolar, as instituições escolares ainda estão muito distantes quanto a sua aplicabilidade. No entanto, esta pesquisa busca ilustrar alguns recortes do trabalho na perspectiva de um trabalho afrocentrado na escola investigada, para o cumprimento da referida legislação na Educação Infantil. É necessário destacar aqui também o diálogo com os movimentos sociais negros para a

reorientação das práticas pedagógicas educativas, fornecendo-lhe subsídios para a sua aplicabilidade.

Ao considerar esta dinâmica, a escola ressignifica os projetos escolares que por vezes são postos de forma engessada, levando em conta as novas formas de capturar o conhecimento, contemplando a multiplicidade de identidades existentes no cotidiano escolar, com vistas a evidenciar o agenciamento da população negra brasileira (afrodiaspórica), por ser maioria no cotidiano escolar, protagonizados pelos/as estudantes negros(as) em seu processo educativo.

Neste cenário, as observações em relação as crianças negras me permitiram identificar a curto prazo uma mudança significativa no comportamento das mesmas, a partir dos projetos e ações realizadas na escola. Isso nos revela o enraizamento do racismo que estava mascarado através dos diversos silenciamentos produzidos em conjunto no cotidiano escolar. Os resultados repercutiram positivamente na autoestima e autoconfiança, em seus processos de desenvolvimento das aprendizagens escolares, ao tempo em que demonstram a capacidade de mudança do trabalho pedagógico, como experiência positiva para a extensão de projetos similares, a serem fomentados e operacionalizados pela Rede Municipal de Educação.

Em suma, os estudos da Afrocentricidade (2009) se apresentam como uma insurgência para enunciar uma nova forma de pensar as práticas educativas, os povos e histórias não valorizadas no contexto escolar. Ou seja, se manifestam como uma subversão ao currículo posto, problematizando-o a partir do que trazem os/as estudantes por meio do currículo oculto, através das demandas invisibilizadas pela educação escolar. Demonstrou ainda que é possível uma transformação da realidade, sobretudo, quando se assume uma postura política, a começar pela conscientização dos sujeitos da educação, em direção a educação que queremos para as nossas crianças.

Nesse sentido, o trabalho permitiu uma autocrítica das/os profissionais da escola, a partir das mudanças significativas em suas relações para com as crianças, sendo perceptível a importância de uma prática pedagógica curricular afrocentrada. Ao lançar o meu olhar e a minha escuta, foi notório perceber por meio das minhas observações, o olhar mais afetivo, os elogios verbais e o trato para com as crianças negras a partir dos Projetos de valorização das pessoas negras na escola, nos eventos culturais, nas datas festivas, como também no dia-a-dia, nas representações imagéticas presentes nas diversas ambiências da escola.

Desejo que este estudo possa suscitar reflexões sobre uma educação mais humanizadora e inspire outras escolas da rede municipal de São Francisco do Conde e tantas outras realidades a iniciarem um trabalho que possibilite o reconhecimento da história

permeada pelos silenciamentos, apagamentos e invisibilidades, que busca espaço para falar e poder ecoar sua voz. Gostaria de ressaltar aqui, que não há uma fórmula ou uma receita pronta para que o trabalho seja efetivamente garantido e tenha a mesma repercussão positiva, com as mesmas estratégias que as utilizeis em minha prática educacional. É preciso portanto, estudar cada realidade e analisar os contextos sociais em que os estudantes estão inseridos e fazer a escuta sensível tanto das crianças, quanto dos seus familiares, para que de fato atenda suas reais necessidades. Enfim, acredito no desvelamento das subjetividades dos sujeitos da educação, através das escrituras, entendendo-as como um processo formador para sua prática pedagógica, uma vez que elas proporcionam mudanças comportamentais, a partir do seu autoconhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo, Companhia das Letras; 1ª ed., 2019.
- ALMEIDA, Karin Evelyn de. **Minha querida boneca: uma orientação para pais, professores, educadores, segundo a ciência espiritual**. 3ª.ed. revisada. Campinas / SP. Associação Beneficente Três Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Carla Verônica A. Memória: mosaico que (des)vela o passado no presente. *In*: RABINOVICH, Elaine P.; ALMEIDA, Carla Verônica A.; AMORIM, Rita da Cruz (Org). **Objetos de Família: vozes e memórias**. Curitiba: CRV, 2019, p. 61-73.
- ALMEIDA, Carla Verônica A. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 71-86.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.
- ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. REIS, Maria da Conceição dos; BENEDICTO; Ricardo Matheus.(Oog). **AFROCENTRICIDADE: O Caminho se faz caminhando.....**, ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. *In*: **AFROCENTRICIDADE: contribuições para pesquisas e práticas sociais no Brasil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.
- ARIÈS, Philippe. **O Sentimento da Infância e a Descoberta da Infância**. História Social da Criança e da Família / Philippe Áries: Trad. Dora Flaskman, segunda edição. – Rio de Janeiro: Guanabara,1981.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira).
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. *In*: **Ensaios Filosóficos**, vol. XIV. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. Dezembro/2016.
- BARBOZA, Vigna Soraia de Jesus. REFERENCIAL CURRICULAR FRANCISCANO: implicação e traição epistemológica.. *In*: **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE /2021**.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. LEI Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Acesso em: 15 jul. 2024. Disponível em: [www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca\\_mdhc\\_2024.pdf](http://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf).
- BRASIL. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

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://download.inep.gov.br/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.pdf](https://download.inep.gov.br/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.pdf) Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**:

promulgada em 5 de outubro de 1988. Casa Civil da Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE** – São Francisco do Conde.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>.

Acesso em 18 out. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ, 2008, p. 13-37.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARNEIRO. Sueli. **Sueli Carneiro**: de que barro somos feitos para permitir a situação dos negros deste país? Entrevista concedida a TV Senado em 27.01.2022. Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=sueli+carneiro+livros&sca\\_esv=579468707&tbm=vid&sx\\_srf=AM9HkKIWrX\\_ySYp\\_xa1ITLJb\\_bVCn52AFA:1699113319812&source=Inms&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwif4fCu2qqCAxXklJUCHb3HCgcQ\\_AUoBHoECAMQBg&biw=1536&bih=739&dp](https://www.google.com/search?q=sueli+carneiro+livros&sca_esv=579468707&tbm=vid&sx_srf=AM9HkKIWrX_ySYp_xa1ITLJb_bVCn52AFA:1699113319812&source=Inms&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwif4fCu2qqCAxXklJUCHb3HCgcQ_AUoBHoECAMQBg&biw=1536&bih=739&dp)

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. Disponível em:

<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/Racismo-Sexismo-e-Desigualdade-Sueli-Carneiro-1.pdf>. Acesso em 20/11/2023.

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

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação-Repensando nossa Escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In: SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-20.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem eancipatória. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGGO, Rita de Cássia (Orgs.). Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.

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

DOVE, Nah. **The afrocentric school** [a blueprint]. New York: Universal Write Publications LLC, 2021.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re) existência. *In: PEREIRA, Amilcar Araújo (org). Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021, p. 23-48.

EVARISTO. Conceição. **CONCEIÇÃO EVARISTO: “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”**. Entrevista concedida a Morgani Guzzo em 14/11/2022 – Portal Catarinas. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso: 6 out. 2023.

EVARISTO. Conceição “A escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira”. **Entrevista** em referência ao Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, celebrado no dia 25 de julho, 2021. Portal Geledés. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-constroi-a-historiabrasileira/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwJKqBhCaARIsAN\\_yS\\_IKNDhswV0bYro6301BSgo7ow1LbxEjE1A4DgBsPTXxTb4DkbvQu3saAt7-EALw\\_wcBd](https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-constroi-a-historiabrasileira/?amp=1&gclid=Cj0KCQjwJKqBhCaARIsAN_yS_IKNDhswV0bYro6301BSgo7ow1LbxEjE1A4DgBsPTXxTb4DkbvQu3saAt7-EALw_wcBd)

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In: Escrevivência: a escrita de nós, reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. DUARTE, Constância Lima.; NUNES, Isabella R. (Orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

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

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. **Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças**: descolonizando a educação. 2016. Universidade Estadual de Campinas. Fonte: [RZQ61UGoulart Ana Lucia Flávio Santiago OK \(uab.cat\)](https://repositorio.uab.cat/handle/document/1344). Acesso em 13 abr. 2024.

FELIPE, Luiz Carlos e ZAPPONE. Mirian Hisae Yaegashi. Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo. **Revistas de estudos literários: terra Roxa e outras terras**, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa>. Acesso em: 10 maio 2024.

FERREIRA, Taisa de Sousa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Currículo e afrocentricidade: movimentos de cuidado para construção de novos modos de educar. *In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE: FACED-UFBA (ONLINE)*, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/418799>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERREIRA, Taísa de Sousa. “Kumbi ria kurilonga”: memórias e narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas na rede municipal de Salvador. *In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos; PACHECO, Graziela; Menezes; Ninck Dias; NASCIMENTO Leandro Gileno Militão (Orgs.). O que narram os/as professores/as: Experiências pedagógicas com/na Diversidade. Vol. 5. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 284 p.*

FERREIRA, T. de S., & Rios, J. A. V. P. Afrocentricidade, redes de formação e pedagogias de (re) existências: documentação narrativa de experiências pedagógicas na Educação Básica. (2023). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Fonte: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11072>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2019.

FUTATA, Flávia Pimentel Lopes. **Manifestações da cultura afrodiaspórica: um diálogo entre o tempo e os processos de transmissão de saberes**. 2021. Disponível em: [Artigo-TEMPO ESPIRALAR.pdf](#)

GARVEY; Marcus Mosiah. **A Estrela Preta**. 2013. Ed: Sistah Luísa Benjamin. Brasil, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Vozes; 1ª edição, 15 março 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos** Rio Janeiro: Zahar, 2020, 375 pp.

GELARD, Fabiana Pedreira. **Embaixo do pé do louco: escrituras quilombolas no Monte Recôncavo**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2020.

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

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

MADHUBUTI, Haki. MADHUBUTI, Safisha. Educação Afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. *In: Journal of Education, Boston University*, v. 172, n. 2, 1990. Traduzido por Roberta Maria Federico (2018) – CEFET/RJ.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis; Vozes; 2016, 95 p. (Série Manuais Acadêmicos).

MOREIRA, Adilson. **O que é racismo recreativo?** Coleção Feminismos plurais. RIBEIRO, Djamila (org.). Belo Horizonte: Letramento; 2019.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3. n.11, novembro, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Escrivência – um Conceito em Expansão. **Revista Porto das Letras - Linguagens e Educação em Diálogo** Vol. 8, n. 4, 2023. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11837>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PASSEGI, Maria Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *In: Revista Lusófona de Educação*, n. 33, 2016, pp. 111-125. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. O Ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 1, 2001, p. 81-95. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/5GPg5rM88QtThRNMxXHFxPb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O Que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramentos, 2017. 112 p.

REIS, Maria da Conceição dos; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. BENEDICTO; Ricardo Matheus. AFROCENTRICIDADE: O Caminho se faz caminhando... *In: Afrocentricidade: contribuições para pesquisas e práticas sociais no Brasil*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. O narrar sobre si e a escrevivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1345-1359, ser/dez, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/68429/37762/333170> Acesso em: 19 jun. 2024.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, JÚNIOR R.N. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Psicologia Política**. Florianópolis, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2017000200002&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2017000200002&script=sci_abstract). Acesso em: 8 dez. 2021.

SOARES, Ademilson de Souza; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. GOMES, “Lutas antirracistas: a voz de meninas negras da Educação Infantil”. Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. (ORG.). **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Vozes; 1ª edição, 15 março 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese doutorado**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006, 344f. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf). Acesso em:

SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto e SANTOS, Rafael (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHWARTZ, B. Stuart Moritz. **Segredos internos, engenhos e escravos na sociedade colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de Educação PUC - Campinas**, vol. 21, núm. 2, 2016, Maio-Agosto, pp. 255-261 Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto; Alegre: ArtMed, 1998.