



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

**DIANE MIRANDA MENEZES**

**NARRATIVAS DE MÃES-EDUCADORAS COMO LETRAMENTOS DE  
RESISTÊNCIA: SABERES E PRÁTICAS NO CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) CECY ANDRADE**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2025**

**DIANE MIRANDA MENEZES**

**NARRATIVAS DE MÃES-EDUCADORAS COMO LETRAMENTOS DE  
RESISTÊNCIA: SABERES E PRÁTICAS NO CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) CECY ANDRADE**

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> Sabrina Rodrigues Garcia  
Balsalobre.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2025**

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

M51n

Menezes, Diane Miranda.

Narrativas de mães-educadoras como letramentos de resistência : saberes e práticas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cecy Andrade / Diane Miranda Menezes. - 2025.

150 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2025.

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

1. Mães educadoras. 2. Currículo. 3. Letramento de reexistência. 4. Educação para as relações étnico-raciais. I. Centro Municipal de Educação Infantil Cecy Andrade - Estudos de caso. II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.2108142

**DIANE MIRANDA MENEZES**

**NARRATIVAS DE MÃES-EDUCADORAS COMO LETRAMENTOS DE  
RESISTÊNCIA: SABERES E PRÁTICAS NO CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) CECY ANDRADE**

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.

Aprovado em: 22 de abril de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

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

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Verônica Albuquerque de Almeida**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Silva Souza**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## RESUMO

O presente estudo se inscreve na pesquisa intitulada *Narrativas de mães-educadoras como letramentos de resistência: saberes e práticas no CMEI Cecy Andrade* no programa de Mestrado em Estudos de linguagens: contextos lusófonos Brasil-África (MEL), da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, em São Francisco do Conde – Bahia. Ao evidenciar as vozes das mães das crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador (BA), enfatizamos o papel dessas mulheres, aqui referidas como *mães-educadoras*. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo compreender, a partir das narrativas das mães, como estas são constituintes do fazer pedagógico, produzindo “letramentos de reexistência” (Souza, 2011). Busca-se evidenciar memórias, experiências e vivências das *mães-educadoras*, como inerentes ao currículo, a partir da escuta dessas mulheres. Ademais, está em foco engendrar possibilidades que permitam à professora, às crianças e às suas mães enxergarem a escola em sua práxis libertadora (Freire, 2019). Trata-se de um estudo de campo, de cunho qualitativo, no qual se entende a pesquisadora como participante. Assim sendo, o tratamento das narrativas das *mães-educadoras* se faz análogo ao proposto por Grada Kilomba (2019), que descreve a partir das narrativas de mulheres negras a possibilidade de construção de novos sentidos, ao se apropriarem de suas vozes. Dessa perspectiva, tendo como aporte a seleção de poesias produzidas por mulheres negras, a professora-pesquisadora pretende acessar tais educadoras, realizando o que denomina de *roda poética*. Nessas rodas, a literatura se inscreve como possibilidade, para que se torne mobilizadora de outra prática de educação escolar. Sendo assim, ao trazer as rodas de conversa, como aporte metodológico do estudo, apropriamo-nos da categoria *mãe-educadora*, buscando suscitar o protagonismo dessas mães no trabalho educativo que desenvolvemos na escola. É notório que essas mães assumem um papel significativo ao acompanharem o percurso de escolarização de suas crianças, por que então, não serem reconhecidas quanto à sua importância nos currículos?

**Palavras-chave:** mães educadoras; currículo; letramento de reexistência; educação para as relações étnico-raciais; Centro Municipal de Educação Infantil Cecy Andrade - estudos de caso.

## ABSTRACT

This study is part of the research project entitled "Narratives of Mother-Educators as Literacies of Resistance: Knowledge and Practices at the Cecy Andrade CMEI" (Center for Education and Training in the Master's Program in Language Studies: Lusophone Contexts Brazil-Africa (MEL)), at the University for International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), Malês Campus, in São Francisco do Conde, Bahia. By highlighting the voices of the mothers of children at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Salvador, Bahia, we emphasize the role of these women, herein referred to as mother-educators. Therefore, this research aims to understand, based on the mothers' narratives, how they constitute pedagogical practice, producing "literacies of reexistence" (Souza, 2011). The aim is to highlight the memories, experiences, and experiences of mother-educators as inherent to the curriculum, based on listening to these women. Furthermore, the focus is on creating possibilities that allow teachers, children, and their mothers to see school in its liberating praxis (Freire, 2019). This is a qualitative field study in which the researcher is seen as a participant. Therefore, the treatment of the mother-educators' narratives is analogous to that proposed by Grada Kilomba (2019), who describes, based on the narratives of Black women, the possibility of constructing new meanings by appropriating their voices. From this perspective, using a selection of poems written by Black women as a basis, the teacher-researcher aims to access these educators by conducting what she calls a poetry circle. In these circles, literature is inscribed as a possibility, becoming a mobilizer of another practice of school education. Therefore, by incorporating discussion groups as a methodological contribution to the study, we appropriated the category of mother-educator, seeking to foster the protagonism of these mothers in the educational work we develop at the school. It is clear that these mothers play a significant role in monitoring their children's schooling; why then are their importance not recognized in the curriculum?

**Keywords:** mother educators; curriculum; literacy of reexistence; education for ethnic-racial relations; Cecy Andrade Municipal Early Childhood School - case studies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Curadoria de poesias para as rodas poéticas	54
<b>Figura 2</b>	<i>Poéticas periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana</i>	56
<b>Figura 3</b>	QR Code com a poesia “Quem sou?” recitada	57
<b>Figura 4</b>	QR Code com a poesia “Eu, deusa” recitada	57
<b>Figura 5</b>	<i>Classificados poéticos</i>	58
<b>Figura 6</b>	<i>Não vou mais lavar os pratos</i>	59
<b>Figura 7</b>	QR Code com a poesia “Não vou mais lavar os pratos” recitada	59
<b>Figura 8</b>	<i>Unguento</i>	61
<b>Figura 9</b>	QR Code com a poesia “Pés calçados” recitada	61
<b>Figura 10</b>	Cartão-convite	64
<b>Figura 11</b>	Registro da organização da sala para as rodas poéticas	66
<b>Figura 12</b>	Registro das brincadeiras como cenário da segunda roda poética	67
<b>Figura 13</b>	QR Code com a poesia “É só falar de flores” recitada	67
<b>Figura 14</b>	Registro da recitação de uma poesia	68
<b>Figura 15</b>	QR Code com a carta-poesia “Do sr. Cabideiro” recitada	70
<b>Figura 16</b>	Registro da última roda poética	72
<b>Figura 17</b>	QR Code com a poesia “Princípio e fim” recitada	73
<b>Figura 18</b>	<i>A alegria espera por você</i>	73
<b>Figura 19</b>	QR Code com a poesia “Revolução” recitada	74
<b>Figura 20</b>	QR Code com a minha poesia recitada	76
<b>Figura 21</b>	Mães-onças escrevendo cartas à sua criança interior	104
<b>Figura 22</b>	Carta de Inês para a sua criança interior	105
<b>Figura 23</b>	Carta de Meire a sua criança interior	107

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2</b>	<b>(RE)PENSANDO A ESCOLA</b>	14
2.1	O MAL-ESTAR DOCENTE	15
2.2	RACIALIZANDO O CURRÍCULO	19
<b>3</b>	<b>“LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA” PARA QUE NÃO NOS FALTE A ESPERANÇA: POR UMA PEDAGOGIA DA TRANSGRESSÃO E DA RESISTÊNCIA</b>	25
3.1	A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL	27
3.2	ENSINAR A RESISTIR, EDUCAR PARA TRANSGREDIR	31
<b>4</b>	<b>NARRATIVAS DE MÃES: CONVERSA ENTRE EDUCADORAS PRETAS</b>	37
4.1	MÃES-EDUCADORAS: O QUE ESSAS MULHERES TÊM A FALAR?	38
4.2	MÃES-ONÇAS: POR QUE “ERGUER A VOZ”?	43
<b>5</b>	<b>RODA POÉTICA: AS RODAS DE CONVERSA ENQUANTO PERCURSO METODOLÓGICO</b>	47
5.1	O ENCONTRO PELA POESIA: MULHERES EM RODA, UM CONVITE À CONVERSA	50
5.2	ENTRE RODAS DE AFETO E LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA	62
<b>6</b>	<b>A EDUCAÇÃO COMO O ELO DA COMUNIDADE</b>	77
6.1	“ENTÃO EU ME ORGULHO DISSO, DE SER MÃE DOS MEUS FILHOS”: POR UM ABRAÇO DA COMUNIDADE	82
6.2	SOBRE O QUE APRENDEU NA VIDA: MÃE-EDUCADORA, TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA	101
6.3	ESCREVIVENDO MEMÓRIAS: RELATO DE UMA PROFESSORA DE SUSSUARANA	120
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	126
	<b>REFERÊNCIAS</b>	129
	<b>ANEXO A - Versinhos poéticos de empoderamento</b>	132

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, denominada “*Narrativas de mães-educadoras como letramentos de resistência: saberes e práticas no CMEI Cecy Andrade*”, inscreve-se no Programa de Mestrado em Estudos de linguagens: contextos lusófonos Brasil-África (MEL Malês), da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, em São Francisco do Conde – Bahia. Neste trabalho, evidenciamos a relevância de escutar as vozes das educadoras, ou seja, além das professoras, as mães das/os estudantes são trazidas para o escopo do corpo educador da escola.

Desse modo, ao acessar a prática pedagógica desenvolvida na escola, buscamos destacar o protagonismo assumido pelas mães, à medida em que acompanham e se comprometem no percurso de escolarização de suas crianças. Assim, demarcamos a categoria *mãe-educadora*, reconhecendo essas mulheres como educadoras e, a partir das narrativas que compreendem as suas histórias de vida, vivências, memórias, além de suas trajetórias de formação, nos propomos a discutir como se constituem enquanto letramentos de resistência.

O *locus* dessa pesquisa é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)<sup>1</sup> Cecy Andrade, situado na rua Flávio Cavalcante s/n - Sussuarana, Salvador (BA), GRE-Cabula. Este bairro compreende a região Cabula/Tancredo Neves e abrange o quantitativo de 25.693 habitantes, conforme dados de 2022, da prefeitura municipal de Salvador. É importante ressaltar que, mesmo próxima do Centro Administrativo do Estado da Bahia (CAB), Sussuarana encontra-se à margem do centro da cidade, sendo marcada pela precariedade que afeta os bairros periféricos de Salvador.

Entretanto, neste estudo, não iremos nos ater às situações de vulnerabilidade a que a população de Sussuarana encontra-se exposta, mas nas suas especificidades que a torna parte do quilombo<sup>2</sup> do Cabula, lugar de resistência preta, de gente trabalhadora e que se engaja politicamente, criando possibilidades a uma região de periferia, diante dos desafios que são impostos hoje. Nesta pesquisa, Sussuarana será apresentada em sua efervescência cultural,

---

<sup>1</sup> É importante destacar que, somente a partir de 2008 que o município de Salvador passou a atender a Educação Infantil em instituições específicas para esse segmento, isto é, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Antes disso, as crianças da Educação Infantil eram atendidas em escolas de Ensino Fundamental que ofertavam classes para essa etapa de escolarização. In: SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

<sup>2</sup> Quilombo é entendido neste trabalho, enquanto “[...] função social para comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana” (Nascimento, 1980, p. 255).

através do poder da arte-educação como parte de sua dinâmica, produzindo letramentos múltiplos, a partir dos saraus<sup>3</sup> de poesia realizados no bairro.

É importante ressaltar que definimos Sussuarana como um lugar, a partir da definição de que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 2006, p.213). Assim, nos apropriamos da especificidade das relações que ali são estabelecidas ao se constituir, permitindo a cada sujeita/o deixar a sua marca enquanto interage e busca essas possibilidades dignas para se viver. Sussuarana torna-se, então, um lugar à medida que evidencia o pertencimento das pessoas em seu espaço e, à sua maneira, reforça a dinâmica que criou para se fortalecer e seguir potencializando a sua existência.

Dessa perspectiva, neste trabalho, buscamos trazer ao debate as mães das crianças, haja vista a participação majoritária dessas mulheres, sobretudo, nessa fase de escolarização, isto é, no segmento da Educação Infantil. Vale destacar ainda que as *mães-educadoras*, neste estudo, são também denominadas de *mães-onças*, pois fazemos referência à força ancestral que rege a localidade de Sussuarana, valorizando o saber compartilhado no bairro acerca desse lugar, bem como a identidade negra dessas mulheres.

Vale destacar que neste trabalho falo como professora, isto é, o lugar de fala da pesquisadora é de educadora, não sou mãe. Sou nascida, fui criada no Cabula e atualmente residente desse bairro. Portanto, as reflexões trazidas me aproximam das mães-onças, à medida que compartilhamos de atravessamentos semelhantes, enquanto mulheres negras oriundas de uma mesma região de periferia. Assim como trazemos saberes parecidos, ao serem produzidos em Sussuarana que, como acima referido, integra essa região, nos enxergamos como pertencentes desse lugar e do currículo que se configura no espaço escolar em que atuamos.

Dito isso, conforme abordamos as mães das crianças, com os seus ensinamentos e saberes, evidenciamos como o conhecimento produzido por elas constituem o currículo, este entendido nas múltiplas dimensões que envolvem a prática pedagógica. Portanto, essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender, a partir das narrativas das mães, como estas são constituintes do fazer pedagógico, produzindo o que denominamos de letramentos de resistência, embasado na discussão de “letramentos de reexistência” (Souza, 2011). Nessa perspectiva, passamos a estabelecer possíveis interrelações entre as narrativas das mães-

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que em Sussuarana, um grupo de jovens negros do bairro decidiram se reunir para compartilhar as suas resistências, produzindo poesias. Assim, sob a iniciativa de Sandro Sussuarana e Evanilson Alves surge o *Sarau da onça*: o diferencial da favela, um sarau de poesia que segue sendo realizado no anfiteatro Abdias do Nascimento do Centro de Pastoral Afro (CENPAH), localizado na rua Albino Fernandes, n.59 C, Novo Horizonte. É possível encontrá-los no Instagram como @sarau da onça e no facebook, Sarau da Onça.

educadoras com a pedagogia da transgressão (hooks, 2013), com a pedagogia da esperança (Freire, 2019) e com a pedagogia da resistência.

No que se refere aos objetivos específicos, buscamos imbricar as memórias, experiências e vivências das *mães-educadoras* como inerentes ao currículo, a partir dessas educadoras. Além disso, visamos identificar os letramentos que permeiam o trabalho educativo desenvolvido pela professora e engendrar possibilidades que permitam à professora, às crianças e às suas mães enxergarem a escola em sua práxis (Arroyo, 2007; Freire, 2019).

Nesse sentido, logo após esta introdução, na seção 02 buscamos repensar a escola, a partir do mal-estar docente (Arroyo, 2013) diante do que hoje é vivenciado nessa instituição. Ao trazer ao debate o currículo escolar, problematizamos como este se constitui a partir de quem participa da escola, trazendo as suas vivências e experiências de vida, compreendidas, nesta pesquisa, como inerentes ao trabalho educativo. Isso posto, é possível questionar o porquê de a escola encaminhar suas práticas sem atentar às vozes que ocupam esse lugar, demarcado pela tratativa desigual que historicamente foi atribuída às pessoas negras. Por isso, associamos o debate racial à escola e a problematizamos sob a ótica do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017).

Na seção 03, evidenciamos o que definimos por “letramentos de reexistência” e, a partir deles, discorremos sobre o que acreditamos como possibilidades ao debater uma pedagogia da transgressão e da resistência. Para tanto, partimos do pressuposto de que a educação nos acompanha ao longo de nosso desenvolvimento enquanto seres sociais e buscamos entendê-la antes mesmo de ser direcionada na escola. Dessa forma, ao considerar que há conhecimentos sendo produzidos fora desse espaço por sujeitas/os sociais e que eles/elas importam à escola, caminhamos na contramão do que têm sido visto nessa instituição, por isso buscamos tencionar esse espaço como um ato de transgressão e resistência.

Na seção 04, trazemos as narrativas das mães-educadoras, as mães-onças de Sussuarana, e a relevância de se escutar o que essas mulheres têm a falar e contribuir para o fazer educativo realizado na escola. Neste texto, compartilhamos da ideia de que essas mulheres se constituem como educadoras em suas comunidades e não deixam de ser, à medida em que acompanham as suas crianças no processo de escolarização. Por isso, ao longo da discussão, buscamos refletir sobre os seguintes questionamentos: o que, então, a escola tem feito com a constatação de que há mães-educadoras? Em que medida têm as escutado?

Na seção 05, a discussão é com ênfase nas rodas poéticas, nas narrativas das mães-educadoras, permeadas por um percurso metodológico sensível à escuta das vozes silenciadas dessas mulheres negras (Kilomba, 2019). Para essa escuta, trazemos as rodas poéticas, isto é,

encontros permeados por rodas de conversa, tendo a poesia como mote para acessar essas educadoras. Dessa forma, a metodologia desenvolvida neste estudo é encaminhada, iniciando com uma discussão acerca das bases que alicerçam o método escolhido.

Ainda no que se refere aos princípios metodológicos, é necessário exaltar os procedimentos éticos que adotamos nesta pesquisa científica, haja vista que se trata de uma investigação com pessoas, mais especificamente com as mães-educadoras. Em todas as etapas da parte empírica, as sujeitas da pesquisa receberam as informações acerca dos objetivos deste estudo e de como poderiam contribuir com ele. Nesse sentido, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que ficava evidenciado que não haveria nenhum risco para a participação delas e que poderiam desistir em qualquer momento, sem que resultasse em algum prejuízo a elas. De igual forma, a instituição escolar estava ciente da realização do campo da pesquisa e, desse modo, o corpo gestor da escola não mediu esforços para contribuir com a organização das rodas poéticas e com outras providências necessárias. Por fim, também submetemos esses procedimentos ao comitê de ética vinculado à Plataforma Brasil, mas enfrentamos problemas em função do reduzido cronograma.

Na seção 06, percorremos as rodas poéticas através do que pretendemos analisar à luz das/os autoras/es em diálogo nas seções anteriores. Nesse momento, são evidenciadas as vozes das mães-educadoras e a teoria produzida por essas mulheres à medida em que as rodas de conversa foram realizadas. Ao serem produzidos os dados, a professora pesquisadora busca refletir sobre a presença dessas mulheres no espaço escolar como educadoras, influenciando diretamente a produção do currículo. Além disso, traz um relato escrito, produzido pela pesquisadora, no qual evidencia as suas impressões sobre a pesquisa realizada, a partir de suas vivências como professora em Sussuarana, Salvador (BA).

Com vistas a sintetizar as reflexões, propusemos, então, as considerações finais, nas quais evidenciamos as aprendizagens suscitadas com a realização desta pesquisa. A proposta com essa seção foi sumarizar o que foi possível apreender das falas das mães-educadoras, a respeito do papel que assumem no espaço escolar, bem como nos espaços de convivência social em que estão inseridas e atuam junto as suas crianças. Assim como buscamos refletir sobre a urgência de repensarmos a escola que temos, na possibilidade de construirmos um currículo que contemple todas/os/es, sobretudo, nós pessoas negras que, historicamente, seguimos silenciadas e ainda mais cientes de que precisamos erguer a nossa voz.

Vale ressaltar que, ao longo desta dissertação, farei muitas perguntas. Eu as utilizo propositalmente como um recurso argumentativo, a fim de mobilizar o/a leitor/a às problematizações que pretendo levantar ao realizar esta pesquisa. Para tanto, fundamento essa

escolha na reflexão trazida em *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez (1985). Com isso, reitero, neste trabalho, a postura que busco assumir no cotidiano da minha prática pedagógica, por acreditar que “[...] o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (Freire; Faundez, 1985, p.26).

## 2 (RE) PENSANDO A ESCOLA

“A gente tem muita gente que tá ensinando, né?” (Meire)<sup>4</sup>

Considerando a importância de situar o lugar de onde me disponho<sup>5</sup> a discutir ser professora, a escola, destaco que o entendimento acerca da instituição escolar nessa pesquisa se apropria da definição proposta por Miguel Arroyo (2013), em *Currículo, território em disputa*, ao trazer o currículo como estruturante desse espaço. Para o autor, a escola existe com os sujeitos que dela fazem parte: professores e estudantes, com suas histórias, em constante disputa nos contextos em que estão inseridos, tensionando por reconhecimento.

Além disso, nos apropriamos das discussões de Tomaz Tadeu da Silva (2017), para quem o currículo não é definido tão somente como um conjunto de habilidades e competências a ser utilizado pela escola para cumprir metas e procedimentos. Segundo o autor, currículo não se define por si só, a partir de suas diretrizes ou proposições a serem implementadas como se fossem neutras ao serem produzidas. Nessa pesquisa, leva-se em consideração que somos sujeitos políticos, ou seja, pensar a escola é enxergar o seu currículo e entendê-lo em suas nuances frente à sociedade.

Em conformidade com esse debate, o professor e pesquisador Roberto Sidnei Macedo (2013) nos propõe uma reflexão em torno do que apresenta como *Atos de currículo*, na qual evidencia o que denomina de “atores curriculares” e “situações curriculares” a permear a dinâmica da escola. Nesse contexto, o autor compreende o currículo a partir de suas propostas e práticas capazes de afetar os sujeitos envolvidos e ser afetado por esses sujeitos, à medida que é produzido – por isso, ele identifica *atores curriculares* e *situações curriculares*. Então, o currículo é visto imbricado no trabalho educativo que acontece na escola, sem deixar de contextualizá-lo à realidade em que está inserido.

Desse modo, nesta seção buscamos discutir a escola em torno do currículo, dado a importância de que está sendo produzido na instituição escolar e envolvido nas/os sujeitas/os que dela participam e interagem entre si. A escola é (re)pensada como parte da sociedade, a partir de quem ocupa esse espaço com as suas histórias e demandas. Mais precisamente,

---

<sup>4</sup> As epígrafes se referem a frases pronunciadas pelas “mães-educadoras” ou “mães-onças” durante as rodas poéticas. Meire é um dos pseudônimos utilizados para nomear as participantes desta pesquisa. Uma explicação mais detalhada acerca do critério para definição desses pseudônimos encontra-se na seção 6 deste trabalho, p.62.

<sup>5</sup> Quando falo em primeira pessoa, estou enfatizando a minha identidade de professora negra, atuando na Educação Infantil.

enquanto sujeitas/os, ressignificamos a escola com as nossas experiências ao realizarmos o trabalho educativo no cotidiano da prática pedagógica.

Antes de adentrarmos nas discussões a serem dialogadas no início deste trabalho, vale ressaltar que reflito a partir do meu lugar de professora de Educação Infantil, atuando em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Assim, o debate acerca do currículo, entendido em suas nuances, com vistas a reconhecer a amplitude de sua produção, poderá também recorrer às especificidades que compreendem o currículo que se materializa no cotidiano do trabalho educativo que compreende a educação voltada para as crianças do segmento da Educação Infantil.

## 2.1 O MAL-ESTAR DOCENTE

Ao discutir sobre currículo, Arroyo (2013) afirma que vivemos em uma sociedade produtora de conhecimentos, na qual há uma disputa acontecendo, o que descortina a constatação de que não há um conhecimento, mas conhecimento(s) e que alguns desses conhecimentos foram omitidos ou tidos como inexistentes. O autor evidencia a necessidade de pensarmos o currículo imbuído nas relações sociais e perpassado por dinâmicas políticas de dominação e subordinação. Assim sendo, ele nos leva a pensar sobre quem são as/os sujeitas/os que estão em disputa por esse conhecimento e porque cabe à escola refletir sobre esse assunto.

Dessa perspectiva, buscamos problematizar o que o autor denomina de “mal-estar”, de modo a entender essa instituição a partir do seu currículo. Nesse sentido, a noção de escola, ao se apresentar em sua atividade social, é percebida nos sujeitos que dela fazem parte, o que abrange o contexto, a sala de aula e o trabalho docente, propriamente dito. Por isso, segundo o autor, os agentes envolvidos na comunidade escolar sentem esse dito “mal-estar”, haja vista que suas identidades não são contempladas nas propostas curriculares e, em grande parte, das práticas pedagógicas. Neste trabalho, o mal-estar é entendido, na medida em que enxergamos essa instituição sob a perspectiva de que é feita de pessoas. Não somente compomos esse espaço, como atuamos nele. Logo, somos capazes de afirmar o que nos afeta e o que esperamos desse lugar.

Com isso, evidenciamos a existência das educadoras, com as suas identidades profissionais, as quais envolvem tanto as práticas de ensino junto às/aos estudantes, quanto às experiências de aprender. Essas identidades são atravessadas pelas políticas e diretrizes estabelecidas pelo Estado, mas também contemplam os seus modos de vida e saberes ao

produzir conhecimento. O mal-estar, então, se configura em meio a necessidade de poder ser quem somos e ter validado os nossos conhecimentos.

Arroyo (2013) nos convida, então, a trazer o que chama de vivências pessoais e experiências sociais dos educadores e educandos, como estratégias para pensarmos o fazer educativo. O autor destaca:

Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de repensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

É possível perceber que, ao reconhecermos a escola feita de sujeitos de experiências, validamos a ideia desse espaço como produtor de conhecimentos, de modo a não hierarquizá-los. Ao passo que, ao discutir esse lugar buscando o reconhecimento desses conhecimentos, enxergamos a necessidade de questionarmos o mal-estar em que nos encontramos. Já que a escola é atravessada pela diversidade humana, pelas relações que são estabelecidas entre os sujeitos que ocupam o seu espaço, por que presenciamos uma escola que não se dá conta desse reconhecimento?

Podemos inferir que, à medida em que a escola permitir trazer ao debate os sujeitos sociais que têm muito a nos contar com as suas vivências, teremos outras possibilidades de engajamento. Os desafios sobre fazer da escola um lugar de “bem-estar” perpassa por enxergarmos quem realmente faz a escola acontecer, sobretudo, as educadoras que, na tarefa de ensinar, se veem invisibilizadas de suas subjetividades nesse fazer. A posteriori, pretendemos discutir a identidade docente, de modo a refletirmos sobre a importância dessas sujeitas na escola e do que são capazes, ao assumir a autoria de sua prática pedagógica.

Em consonância com a reflexão trazida sobre descortinar as experiências dos diferentes sujeitos na escola e considerar esses diferentes conhecimentos como inerentes ao currículo, afirmamos que essa definição precisa ser entendida de modo a entender o currículo permeado por quem produz esse conhecimento. Para isso, nos embasamos em Silva (2017, p. 15) quando assegura que nos esquecemos “[...] de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Dessa perspectiva, notamos que, ao situar o debate em torno do reconhecimento dos diferentes sujeitos, bem como dos conhecimentos por eles produzidos, falar sobre o mal-estar que enfrentamos perpassa construirmos a ideia de currículo enquanto documento, mas também como um mecanismo ativo, concreto e real. Sabendo, então, que a escola é produzida em seu currículo, de que forma estamos permitindo que nos direcione e encaminhe o trabalho que propomos? Sem termos firmado o entendimento de que, enquanto educadores somos atores e autores, conseguimos desviar a atenção do mal-estar que seguimos vivenciando?

Para Macedo (2013), é necessário enxergarmos o currículo na contemporaneidade, atravessado pela dinâmica em que se encontra a sociedade. O autor afirma:

O currículo no contemporâneo vive (in)tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizacionais, com ampliados processos acionalistas-sematizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas resistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas *epifanias* que irrompem, acontecem *ações instituintes* (Macedo, 2013, p. 22).

Diante disso, apresenta o que denomina de “ações instituintes”, que se refere diretamente aos sujeitos e às relações que ora estabelecem ao produzir o currículo escolar. É possível apreender ainda que a escola e seu currículo precisam dar conta dessas ações, visto que irrompem no cotidiano das práticas pedagógicas. Para o autor, há inúmeras experiências que fazem sentido na escola e que podem ser chamadas de curriculares, mas precisam somente serem enxergadas, dado a visibilidade que podem alcançar.

Sendo assim, tendo em vista que a realidade apresentada pela escola hoje pressupõe a necessidade de enxergar os sujeitos e as suas relações, ignorarmos que temos a responsabilidade nessa mudança de paradigma somente impede que esse caminho seja feito com respeito a quem somos e ao que afirmamos propor aos estudantes. Pode-se inferir, então, que a escola e o currículo permeados pelas dinâmicas e contradições da sociedade, exigem educadoras atentas ao seu fazer educativo, bem como à realidade em que se encontra inserida.

Segundo Arroyo (2013, p. 138), a configuração de nossos currículos não deu espaço para a visibilidade das/os sujeitas/os sociais. Tanto as educadoras, quanto as/os estudantes estavam ausentes. Para o autor, houve ao longo do tempo “uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnicos-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores”. É notório que atualmente estão sendo enxergados nas escolas, interpelando a estrutura que não abrange a diversidade de conhecimentos e em meio a essa disputa nos perguntamos como seguir.

O referido autor nos situa novamente sobre essa disputa que acontece no que chama de “território do currículo”, o que nos encoraja a entender a lógica dessa produção, que valida o conhecimento objetivo, como se não existissem os sujeitos que produzem esses conhecimentos. Daí, conseguimos compreender que o primeiro passo é seguir problematizando, no sentido de escutar o que nós enquanto sujeitas, atravessadas pelas nossas subjetividades, temos a falar e como as nossas experiências podem vir a constituir o currículo que configura a escola.

Ao discutir sobre a vida cotidiana permeando as práticas curriculares, Giroux e Simon (2013, p. 113) afirmam que “[...] a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que alunos e professores podem juntos engajar-se e à política cultural que está por trás delas.” Assim, os atores nos convidam a pensar a cultura popular como princípio para desenvolver uma pedagogia crítica e engajada nos sujeitos envolvidos na escola. Nessa perspectiva, a instituição escolar precisa estar atenta aos saberes que são produzidos por tais sujeitos e que ainda não são legitimados como parte desse espaço.

Por conseguinte, Arroyo (2013), ao trazer a pauta da racionalidade, nos permite refletir sobre a tendência dos currículos de ausentar as/os sujeitas/os sociais e a importância de retomar a presença destes, a fim de se promover um ensino mais ético, crítico e democrático. O autor evidencia que

Os currículos, sendo fiéis a esses critérios de validade e de racionalidade, têm de ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes e leituras de mundo, mas têm de ignorar os sujeitos desses outros modos de pensar. Na raiz mais profunda dessa ausência e segregação de determinados sujeitos no campo do conhecimento está a perversa relação política de inferiorização racial que acompanha nossa história, que o campo do conhecimento e da cultura, da escola reproduz: as tentativas de manter os coletivos étnico-raciais como invisíveis, à margem (Arroyo, 2013, p. 141).

Dessa forma, ao nos certificarmos de que sujeitas/os sociais produzem currículo, reiteramos a afirmação de que não há como pensar a escola, sem aqueles que fazem a escola acontecer. É notório que há sujeitos à margem em nossa sociedade, com as suas realidades e seus fazeres educativos, que seguem apagadas da instituição escolar, por isso a urgência em darmos essa visibilidade. Sendo assim, conforme pensamos, a partir de sujeitas/os reais produzindo conhecimentos reais, talvez consigamos enxergar essa escola real, permeada de culturas e imersa na sociedade.

O que é possível retomar com Giroux e Simon (2013, p. 130), quando enfatizam sobre como se dá na prática o que trazem como *pedagogia crítica*, “uma pedagogia que reconhece

seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’. Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica.” Logo, ao nos darmos conta disso, nos apropriamos dessa assertiva, pensando fazer dessa intenção os encaminhamentos necessários com essa pesquisa, que pretende erguer a voz das mães em seu papel de educadoras.

## 2.2 RACIALIZANDO O CURRÍCULO

A educação é inscrita como prioridade em nossa Constituição Cidadã de 1988, sendo apresentada enquanto direito social<sup>6</sup>, entretanto, ela se estabeleceu de modo desigual para a população brasileira, sobretudo, no que se refere às pessoas negras. Por isso, torna-se necessário problematizar a sua estrutura na instituição escolar, pois, ao trazer a discussão sobre o currículo e seus atores sociais a ocupar a escola, definimos a pertinência de uma reflexão em torno daqueles para quem foi negado, historicamente, o acesso ao conhecimento formal e que seguiram resistindo através de muita luta para que fossem vistos e escutados.

Ao trazer o Movimento Negro como agente educador, Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, evidencia esse conhecimento que nasce da luta. É por isso que buscamos enfatizar o papel desse movimento social em seu caráter político para discutirmos o processo de escolarização no Brasil. Fazer esse debate nos incita a destacar o conceito de raça e como esse construto encaminha a educação escolar em nosso contexto, marcado por exclusão e desigualdade do povo negro.

A autora traz uma breve trajetória de atuação do Movimento Negro e de como as suas contribuições mostraram-se significativas no percurso educacional brasileiro, no que diz respeito, sobretudo à população negra. Nesse texto, enfatiza que tais iniciativas não buscaram focar no que denomina de sentido “inferiorizante”, mas em “[...] destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história” (Gomes, 2017, p. 23).

À medida que trazemos a urgência em associarmos o debate racial à educação, fazemos coro à discussão sobre como o racismo se configura em nossa sociedade. Dessa forma,

---

<sup>6</sup> Conforme o que prescreve a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu “art. 6º, são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

entendemos então que, estruturalmente, o nosso país se forma destituindo as pessoas negras de seus direitos básicos. É por isso que seguimos questionando e propondo visibilizar nesse estudo os/as estudantes e, mais especificamente, as educadoras: as professoras e as mães das crianças, pois ao trazer tais sujeitas pretendemos demarcar quem são, como e quando passam a ocupar a escola.

Desse modo, ao pensar a escola enquanto parte da estrutura social e afirmamos que a configuração de nossa sociedade é marcada pelo racismo, nos referimos a quem faz parte da escola e a torna real, isto é, as pessoas que a constituem. Assim, buscamos definir o currículo nas/os sujeitos que caracterizam esse espaço com as suas especificidades, por isso propomos uma leitura racial da escola. Com isso, reiteramos que essa discussão perpassa por questionarmos o racismo e como ao ditar as suas regras, este delimita onde determinados sujeitos podem seguir.

Almeida (2019), quando trata sobre o racismo a partir das concepções individualista, institucional e estrutural, nos permite fazer uma reflexão em torno da disposição de nossa sociedade em situar as pessoas negras, de modo que sigam marginalizadas e destituídas socialmente do seu direito de existir. O autor destaca que não cabe restringir a argumentação em torno do racismo nos indivíduos ou em determinadas situações, nem tampouco apenas nos poderes institucionais, como se por si só pudessem explicá-lo, pois “a imposição de regras e padrões racistas por parte das instituições é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (Almeida, 2019, p. 47).

Nesse sentido, ao passo que o debate racial é inserido na escola e precisa reivindicar a inclusão no currículo, consideramos que a discussão precisa ser descortinada frente às nuances produzidas estruturalmente em nossa sociedade. Em vista disso, é possível inferir que socialmente determinadas pessoas ocupam espaços específicos, não por escolha, mas a partir de suas especificidades. Nesse caso, o atravessamento racial segue sendo justificado para manter a hierarquia social vigente, que ousamos afirmar ser extremamente racista.

Portanto, ao afirmar que a instituição escolar se configura como parte da sociedade, excluindo e invisibilizando algumas pessoas, em detrimento de outras, buscamos então, refletir a partir das seguintes constatações: primeiro, ao certificar que tais sujeitos são pessoas negras o debate sobre o racismo torna-se fundamental; e, segundo, para que possamos encontrar saídas e definir novos rumos e possibilidades, compreendemos que se trata de um projeto que se estruturou e segue sendo determinado.

Lélia Gonzalez (2020) em um dos seus ensaios organizados, recentemente, na obra intitulada *Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos*, a autora

discorre sobre a questão do negro no Brasil, trazendo a discussão sobre “o racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas [...]” (Gonzalez, 2020, p. 185). Gonzalez (2020) destaca a necessidade de nos atentarmos ao fato de que, em uma sociedade de classes, há interesse de quem detém o poder de continuar explorando. Ao analisar essa assertiva, sob a lógica de constituição da nossa existência enquanto pessoas pretas, não podemos deixar de falar sobre a categoria raça que permeia esse sistema.

Esse debate, então, contribui para ampliar o que pretendemos ao discutir relações raciais no interior da escola. Haja vista que a instituição escolar é composta por pessoas que se relacionam entre si com as suas diferenças, em uma sociedade demarcada pela raça a definir o sistema em que estão inseridas, não podemos deixar de questionar esse espaço como o lugar de perpetuação de práticas racistas. Logo, pensar essa escola racializada supõe entendê-la desde e a partir do acesso à educação, bem como a sua permanência como possibilidade para superar a dinâmica da desigualdade.

É importante destacar que avançamos com a implementação da lei nº 10.639/03<sup>7</sup>, ao instituir a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos brasileiros, bem como ao estabelecer as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Contudo, é notório que ainda hoje, tendo completado vinte anos de instituída essa lei, ainda temos sido desafiados com a sua implementação de fato, nas escolas. O que nos leva a refletir acerca da importância desse debate, no sentido de pautarmos a discussão sobre racializar o currículo que temos.

Dito isso, ao analisar a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), este documento normativo produzido para as redes de ensino, tanto públicas como privadas, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2017, ainda nos deparamos com a escassez de propostas que contemplem a discussão acerca da raça. Assim, não enxergamos outro caminho que não o de questionar essa matriz curricular, ainda que se configure como um importante documento orientador, mas que afirma respeitar a diversidade da educação no Brasil sem um diálogo respeitoso com as/os estudantes brasileiras/os, no que tange às desigualdades raciais.

No texto da BNCC, ao fazer uma busca geral sobre a temática racial e como pretende ser desenvolvida nas escolas, nos deparamos com a incerteza de que este documento se propõe,

---

<sup>7</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

de fato, a garantir a discussão sobre o racismo em nossa sociedade. Ao pesquisar pelas palavras *raça* e *racismo*, o termo *raça* aparece no início do texto quando trata sobre *O pacto interfederativo e a implementação da BNCC* e afirma que “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por *raça*, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2017, p. 15).” Enquanto o termo *racismo* sequer é mencionado.

Quando a pesquisa envolve o vocábulo *África*, foi possível percebê-la na área de Linguagens, no eixo *Dimensão intercultural da Língua Inglesa* para o 9 ano, mais especificamente, na habilidade EF09LI17 Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, *África*, *Ásia* e *Oceania* (Brasil, 2017, p. 261).” E na área de Ciências Humanas, mais especificamente, em Geografia e História. Em Geografia, também no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, é que o continente africano é citado. Nos chama a atenção ter sido trazida em uma das habilidades, a necessidade de se “[...] discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas [...] (Brasil, 2017, p. 389).” Agora, em que medida essa discussão pretende ser feita, não é possível compreender.

Em História, conseguimos encontrar com mais frequência a menção das palavras *África*, bem como a utilização de *cultura afro-brasileira*, como no seguinte trecho:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 399).

É possível perceber que há uma indicação na BNCC, para que seja incluído esse tema, mas o que buscamos problematizar é a garantia, de fato, desse debate acerca da *história da África* e da *cultura afro-brasileira*. Com isso, estamos afirmando que enquanto proposta curricular para as instituições de ensino, não é suficiente ser trazida a sua importância, sem um acompanhamento que assegure a sua implementação. Corroboramos com a ideia de que precisa ser incluída a temática, da sua relevância para compreendermos a nossa história e que tais conhecimentos precisam se constituir enquanto outros referenciais. Mas, que não somente seja colocado nas escolas a responsabilização pela efetivação dessas propostas.

Desse modo, nos parece perigosa a ideia de que “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos [...]” (Brasil, 2017, p. 19). Assim como, ser trazido na BNCC esses conceitos em um caráter meramente de valorização, pois não nos encoraja para um enfrentamento do racismo. A nossa intenção ao discutir sobre o racismo, passa pelo entendimento da estrutura social que permeia a nossa sociedade, para pensarmos em ações que instiguem os profissionais a se enxergarem na identidade que os demarca, bem como na importância do trabalho educativo que realizam junto as/os estudantes, à medida que enxergam o atravessamento de raça.

É importante destacar que, na seção que trata sobre as competências gerais deste documento, é mencionada a palavra *diversidade*, que aparece em três delas: na competência 6, propondo “Valorizar a *diversidade* de saberes e vivências culturais [...]” e nas competências 8 e 9, respectivamente, quando orienta “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo na *diversidade* humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros [...]” e “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da *diversidade* de indivíduos e de grupos sociais [...] sem preconceitos de qualquer natureza.” (Brasil, 2017, p. 8-9).

Percebemos, então, que é a palavra *diversidade* que se destaca neste documento, o que a nosso ver, reforça ainda mais o que fora citado acerca desse debate superficial acerca do racismo e de suas implicações para as/os estudantes. É notado que, ao longo do texto, encontramos *diversidade* associada à variedade de saberes e de culturas, o que também limita a discussão sobre a temática, sendo também atribuídos a cada município o compromisso de realizar a inclusão dessa dita *diversidade*, no qual responsabiliza somente as escolas e as/os seus profissionais de ensino.

Isso posto, quando retomo a pesquisa que realizei como trabalho de conclusão do curso de especialização em “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, uma iniciativa do governo federal, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em que revisei o *Referencial Municipal da Educação Infantil de Salvador* (RMEI), produzido em 2015, já me instigava a necessidade de discutir um currículo racialmente engajado. Neste estudo, busquei analisar em que medida a escola na etapa da Educação Infantil, se comprometia com a promoção da igualdade racial, levando em consideração a especificidade da criança negra.

Neste trabalho, trouxe as seguintes problematizações: De que forma o espaço da escola aceitava e discutia a identidade dessa criança negra e periférica? O currículo escolar incluía a

criança, quando a sua particularidade era perpassada pela negritude e pelo atravessamento da pobreza? Seria possível visualizar práticas pedagógicas que permitissem a inclusão dessa criança no município de Salvador? Assim, ao analisar o RCMEI de Salvador, a pesquisa mostrou que não havia propostas práticas capazes de orientar as escolas e contemplar, bem como garantir às crianças negras, uma educação escolar pautada no reconhecimento da sua especificidade.

Nesse sentido, confirmamos que em nosso país o racismo segue determinando a escola que é ofertada à população negra. E esse debate, que não parece amistoso, já denuncia por si só a necessidade de ser trazido à discussão. Ao problematizar a necessidade de (re)pensar a escola, decidimos trazer o mal-estar que enfrentamos frente a essa escola que não inclui, mas que pode ser transformada frente às suas contradições. Assim, a pauta sobre racializarmos o currículo nos é cara diante da realidade que demarca as pessoas pretas negando sermos porta-vozes de nossas próprias narrativas.

Portanto, cabe trazer o racismo à discussão! Essa temática atravessa as relações na escola, além de nos provocar a pensar o cotidiano, pois o racismo segue estigmatizando fora desse espaço. Gomes (2017, p. 48) afirma que “[...] para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira.” Em suma, trazer à tona essa problematização é de fundamental importância para que a escola seja capaz de redirecionar o seu trabalho. As nossas especificidades precisam ser levadas em consideração no currículo escolar para a mudança que esperamos fora da escola.

### 3 “LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA” PARA QUE NÃO NOS FALTE A ESPERANÇA: POR UMA PEDAGOGIA DA TRANSGRESSÃO E DA RESISTÊNCIA

*Então, porque o que eu não tive, eu tento fazer, entendeu? No meu limite, nas minhas condições, entendeu? Não vai ser assim, vou te dar porque... Mamãe eu quero isso... eu digo, não posso. (Inês)*

Nesta pesquisa, nos apropriamos<sup>8</sup> do termo “letrar”, embasadas em Roxane Rojo (2009, p. 97-98), na obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Ao alfabetismo*, associamos um conjunto de competências e habilidades envolvido nos atos de leitura e de escrita. Por sua vez, por meio da definição de letramento, reiteramos os usos e práticas sociais da linguagem.

Desse modo, entendemos que há letramento acontecendo em diferentes esferas por diferentes sujeitos. Então, partindo do pressuposto que em meio a essa variedade de práticas letradas a educação escolar se configura, trazemos as narrativas produzidas pelas *mães-educadoras* como letramentos nesse espaço formativo que é a escola e constitui o currículo escolar. Assim sendo, buscamos evidenciar como esses letramentos perpassam a prática pedagógica, definidos neste estudo como *letramentos de resistência*.

É importante ressaltar que, ao discutir o conceito de letramentos, Rojo (2009) destaca o caráter ideológico do processo de letramento, o que nos interessa, visto que “esse enfoque ideológico ‘vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos’” (Street, 1993 *apud* Rojo 2009, p. 99). Com isso afirmamos que as vozes das mães-educadoras nos interessam, para que nessa pesquisa possamos refletir sobre o porquê não serem escutadas como deveriam na escola.

E mais, ao trazermos o letramento enquanto prática social, questionamo-nos: por que ainda hoje a escola tem limitado o seu conceito, quando deveríamos estar enxergando os diferentes letramentos acontecendo? Pois bem, nesse estudo, afirmamos que os letramentos se dão além do que é produzido na escola e ampliamos a discussão, quando decidimos questionar, de que maneira a escola tem contribuído com o letramento que produz. Tem sido direcionado

---

<sup>8</sup> É importante destacar que, a partir desta seção decidi dialogar mais com a minha orientadora nessa escrita, por isso a utilização do “nós”. Ao tratar sobre os “letramentos de reexistência” trazendo à discussão sobre o que estou afirmando por uma pedagogia da transgressão e da resistência cabe trazê-la ao debate, pois nos assemelha a postura de engajamento político diante do compromisso por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

o currículo de forma crítica, com vistas à sociedade mais justa que asseguramos? Desta maneira, se queremos educar para essa nova sociedade, não encontramos outra saída que não seja a de contemplar quem faz parte da escola.

Ao discutir sobre o que denomina de “letramentos de reexistência”, Souza (2011) nos apresenta o estudo que desenvolve com o hip hop e as possibilidades dessa juventude que produz conhecimento, a partir dos saberes protagonizados nas periferias, as quais, segundo a autora, mais do que precariedade, está produzindo “sociabilidades marcadas pela resolução de problemas” (Souza, 2011, p. 30). Com isso, chama a atenção sobre sermos cautelosos com afirmações que desconsiderem saberes advindos de fora da escola, além de trazer luz à noção de que letramentos estão acontecendo a todo instante, mas por que não temos enxergado?

Assim, quando decidimos falar sobre os letramentos que estão acontecendo fora da escola e este espaço segue os invisibilizando, estamos problematizando com vistas a assegurar que as experiências das/os sujeitas/os precisam ser validadas nesta instituição. Até porque são legitimados onde circulam, tomam forma, explicam a dinâmica do contexto em que estão inseridas/os, só não são valorizados, o que nos encoraja a trazê-los ao debate. A escola segue hierarquizando saberes e o conhecimento que produz emerge sem dar espaço para que a diversidade desses letramentos seja sistematizada.

Dessa perspectiva, se há conhecimentos sendo produzidos no cotidiano das práticas sociais, por que não têm tido a visibilidade que merecem? Partindo dessa premissa, a ideia é explorar o que pretendemos ao estabelecer relação com os “letramentos de reexistência” (Souza, 2011), bem como para fundamentar o que propomos ao trazer uma pedagogia da transgressão (hooks, 2013) e da resistência ancoradas na definição de esperança necessária à educação (Freire, 1992; Freire, 1997). Com isso, é possível dialogar sobre a importância de evidenciar as vozes das mães-educadoras que estão a produzir letramentos nos contextos em que estão inseridas, educando suas crianças ancoradas nos seus ensinamentos e valores.

Assim, o caminho dessa pesquisa se inscreve orientado pela motivação para firmar as bases de uma proposta educativa que respeite os saberes e conhecimentos das mães das/os estudantes que compartilham desse processo de ensino-aprendizagem com as suas crianças. Para que, em meio as lutas cotidianas que reforçam a ilusão de que a escola não seria lugar de possibilidades, possam seguir construindo a resistência necessária. Assim, esse espaço de escolarização pode se constituir enquanto mudança de realidade para essas/es sujeitas/os.

Dito isso, é importante destacar o conceito de educação que respalda essa discussão. À medida em que dialogamos sobre escutar as vozes das mães, aqui descritas enquanto educadoras, bem como sobre a importância dos letramentos que elas produzem — uma vez que

essa pesquisa se propõe a refletir sobre uma pedagogia que se afirma transgressora e de resistência, — torna-se necessário fundamentar o que entendemos por educação, em um contexto mais amplo, de modo que esse conceito evidencie o percurso que pretendemos realizar.

### 3.1 A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Em *O que é Educação*, Carlos Rodrigues Brandão (1995) discorre sobre a definição de educar, que costumamos descrever tão somente como o processo de ensinar e aprender que acontece na escola. O autor nos convida a refletir sobre o ato de educar que nos acompanha desde quando nos percebemos seres sociais e dotados de cultura. Dessa perspectiva, esse trabalho pretende indagar, a princípio: sendo pois sujeitas/os que aprendem, antes mesmo de adentrar o espaço da escola, por que ao sermos escolarizados na instituição escolar, esquecemos da educação que nos torna sujeitas/os aprendentes e atuantes no mundo?

Brandão (1995), ao trazer considerações acerca da educação que se desenvolve com a nossa faculdade de nos constituirmos sujeitas/os sociais, afirma o seguinte:

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (Brandão, 1995, p. 14).

Nesse sentido, enxergamos a educação que acontece a partir da interação que nós seres humanos realizamos na vida, à medida em que ensinamos e aprendemos. E ao supor que esse ato nos permite produzir quem nos tornamos, nos damos conta que a educação acontece para que a vida em sociedade possa acontecer. Isso nos permite compreender a necessidade de pensarmos a educação antes mesmo de existir a escola, pois, ao nos educarmos, nos tornamos seres sociais e seguimos o fluxo da vida.

Desse modo, permeados pela educação que se dá na vida, temos a possibilidade de ir nos constituindo enquanto sujeitos/as aprendentes. Ao nos vermos como capazes de ensinar, conseguimos, então, perceber que nos educamos na mesma proporção. Isso significa que a educação se faz necessária para a nossa formação social. O que nos permite compreender ainda

que, pensar a educação além da escola, é fundamental para nos vermos parte dessa dinâmica de sujeitos/as em construção.

Em consonância com essa reflexão, nos parece cara a discussão trazida em *Educação e Mudança*, por Paulo Freire (1997), quando o teórico, ao tratar sobre a educação e o processo de mudança social, nos lembra que enquanto humanos somos seres inacabados. Para o autor, “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (Freire, 1997, p. 33). Desse modo, a educação é compreendida no processo que pressupõe o ato de educar, o inacabamento do ser. A educação, portanto, nos inclui no contexto em que estamos inseridos e nos permite reconhecer que precisamos dela para nos constituir no mundo.

Logo, para nós seres humanos e sociais, a educação só faz sentido à medida em que nos vemos no entusiasmo que caracteriza o processo de ensinar-aprender (hooks, 2017). Desse modo, a educação que nos acompanha ao longo de nosso desenvolvimento precisa gerar prazer. Não nos tornamos sujeitos/as aprendentes se não há espaço para a satisfação de nos inquietar com algo novo e se essa inquietação não nos mover para buscarmos aprender mais. É dessa perspectiva que pretendemos encaminhar a discussão sobre a educação que se pretende com a escola.

Brandão (1995), quando traz a educação a partir do surgimento da escola, entende que quando a sociedade separou o saber de ensinar a saber, a educação tornou-se ensino. Para o autor,

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*.

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: *o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de *ensinar a saber*. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador (Brandão, 1995, p. 27).

Percebemos, então, que à medida em que a educação se dissocia da dinâmica da comunidade e se vê associada a práticas de ensino, coloca o saber dos que aprendem condicionados somente a quem educa, o que nos ajuda a problematizar os interesses dessa pesquisa. Ora, se quando surge a escola, a educação condiciona a aprendizagem a ensino desse dito “educador”, como ressignificar o ensino-aprendizagem sem perdermos de vista os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como o entusiasmo que julgamos necessário no percurso educativo?

Neste trabalho, a educação que se faz na escola pretende desconstruir essa noção de ensino, pois precisamos dos saberes e conhecimentos dos sujeitos/as que aprendem. Com isso, reiteramos a assertiva de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). E, justamente por isso, acreditamos que não somente as/os estudantes, mas as suas famílias – e nesse estudo, sobretudo, as mães das crianças - estão diretamente envolvidas no trabalho educativo desenvolvido na escola, aqui definidas como educadoras.

A educação, nesta pesquisa, é tratada levando em consideração que a instituição escolar segue alicerçada em um sistema capitalista e desigual. Em função disso, está em causa construir possibilidades para que não nos afastemos da nossa capacidade de aprender, que o viver em sociedade nos ensinou. Para tanto, faz-se necessário, nesse percurso de atuação enquanto educadora, me apropriar de perspectivas que direcionam a minha prática no sentido de reconhecer por onde quero encaminhar o trabalho que realizo, buscando no fazer educativo de professores transgressores a disposição que nos faz necessária.

Desse modo, cabe trazer o que discute o professor e cordelista Sérgio Ricardo Silva, mais conhecido como Sérgio Bahialista, em sua pesquisa de mestrado, através da publicação intitulada *Cordel e a pedagogia do encantamento - O verso educador da Sussuarana, seus aspectos históricos e possibilidades didáticas*. Ao tratar sobre a literatura de cordel como possibilidade para descolonizar o saber, Silva (2020) afirma que a prática educativa que propõe é permeada pela palavra “que se restitui como instrumento de encantamento.” (Silva, 2020, p. 25). É notório que a pedagogia do encantamento a que se refere reconhece os letramentos múltiplos em sua riqueza de saberes. Pensar, então, a educação versada sobre esses sujeitos que aprendem e ensinam ao aprender requer, também, disponibilidade política para enxergarmos sob outra ótica o currículo escolar.

Mais adiante, me proponho a explorar melhor o porquê de me apropriar dessa perspectiva embasada no conceito de *pedagogia do encantamento* e de como será válida a discussão sobre o que penso ao propor uma pedagogia da transgressão e da resistência. Por ora, vamos nos ater a proposição de educar para nos fazer sujeitas/os sociais nesse mundo, visto que, sem nos darmos conta do que somos e nos tornamos ao sermos educados, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora.

Ao realizar meu trabalho com crianças negras e junto a mulheres negras, não poderia deixar de trazer o que, enquanto professora preta, entendo sobre educação e busco dialogar com as mães tratando-as como educadoras nesse processo. Para isso, me aproprio de Amadou Hampaté Bâ, historiador do Mali, em “A tradição viva”, texto que compõe a coletânea “História

geral da África" (2010), produzida pela UNESCO. O autor, ao tratar sobre a transmissão de valores sob a lógica africana, se refere à educação tratando-a em sua importância no seio familiar. Para Hampaté Bâ (2010, p. 183), “[...] onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência [...]”.

Com o autor, validamos a importância de visibilizar as mães-educadoras ao reforçar o papel desempenhado por essas mulheres, que antes mesmo de pensar em colocar suas crianças na escola, já inserem seus filhos nos valores de suas comunidades. Há, por vezes, famílias que, inclusive, assumem de fato o processo de ensino da leitura e da escrita das primeiras letras e palavras, sem contar as práticas sociais de uso da linguagem que passam a direcionar a dinâmica de aprendizagem no cotidiano dessas crianças. Percebemos, então, que ao nos lembrar sobre a função da família e o lugar que ocupa na educação que prepara para a vida em sociedade, é urgente a escola acolher e ressignificar essa premissa. Essa, dentre outras experiências, podem vir a constituir o que o autor denomina de “as primeiras lições de vida”.

Em consonância com essa discussão, Amadou Hampaté Bâ (1997, p. 25), ao dialogar sobre *A Educação tradicional na África*, em uma publicação para a revista *Thot*, afirma ainda que “é o conhecimento do homem e a aplicação na vida prática que faz do homem um ser ‘superior’ na escala dos seres vivos.” Acerca disso, ele discorre mais adiante ao afirmar que “o conhecimento africano é um conhecimento global, um conhecimento vivo.” Desse modo, pensar a educação por essa lógica nos permite uma aproximação segura do que tem sido posto até agora, isto é, o ato de educar compõe a vida, por isso não pretendemos nos afastar desse enunciado.

Dito isso, neste percurso, partimos de algumas premissas para embasar essa reflexão: ao trazer considerações acerca da pedagogia, ou seja, do exercício do magistério, iremos nos referir, sobretudo, aos professores — particularmente, à pessoa da professora, o recorte de gênero prevalece como fundante e à categoria de mãe-educadora é incluída nessa discussão; nos apropriamos da assertiva de que nosso ofício se dá no coletivo; e são as vivências e experiências traduzidas na prática pedagógica que irão permear o estudo, dando sentido ao que intencionamos.

Ao trazer à tona a figura dessa profissional, Arroyo (2007) nos convida a repensar a docência a partir da importância de nosso ofício de educar. Com o autor, desenvolvemos a ideia de que somos imprescindíveis com nossa atuação, até porque a partir de nosso trabalho podemos garantir que a necessidade de aprender se mantenha viva. Isso não quer dizer que a escola seja o único lugar para ampliarmos os saberes, já que atuamos onde estamos inseridas,

mas por legitimar o conhecimento que nos permite ser incluídos socialmente. Se a escola não tem contemplado as diferentes vozes que ocupam seu espaço, é necessário propormos a discussão.

Dessa maneira, refletimos no sentido de reafirmar o compromisso de, enquanto professoras, assumir que no âmbito do processo de ensinar e aprender acreditamos nos mais diversos saberes trazidos. Além disso, insistimos na afirmação de que a escola é feita nas relações que são estabelecidas em seu espaço. Então, por que seguimos conformadas com essa configuração de escola, que não valoriza as/os diferentes sujeitas/os dessa relação? Acreditamos que cada sujeita/o tem o direito de ter condições para viver de forma digna e, para boa parte dos estudantes da rede pública de ensino, essas condições perpassam pelo acesso e inclusão na escola.

Como, então, pensarmos em uma escola capaz de incluir, buscando valorizar os saberes trazidos, os conhecimentos que são produzidos, sem dialogarmos no sentido de trazer essas aprendizagens enquanto práticas sociais? Partindo dessa premissa de que, ao interagir compomos essa rede que nos faz seres sociais em atuação, demarcamos que escola é lugar de aprender. Assim sendo, a materialização dessa aprendizagem, que deriva do que chamamos de fazer pedagógico, é sistematizada a partir das educadoras que compõem esse espaço. Por isso, enfatizamos a importância do reconhecimento e valorização dessas profissionais, incluindo as mães-educadoras nesse processo.

### 3.2 ENSINAR A RESISTIR, EDUCAR PARA TRANSGREDIR

Ao discorrer sobre as aprendizagens que ocorrem nas transgressões, Arroyo (2007) nos permite enxergar a escola constituída por práticas humanas. Segundo o autor, “as transgressões repõem a ação educativa no plano da ética” (Arroyo, 2007, p. 140-141). Desse modo, o autor reflete sobre a criatividade das/os educadoras/es em mostrar na prática que, as relações pedagógicas não cabem no tempo escolar que destitui as pessoas desse espaço, tratando-as como objetos. Nessa perspectiva, ratificamos os conhecimentos produzidos pelas/os sujeitas/os e suas subjetividades em interação e na contramão de que a escola pode não dar certo, para afirmar que conseguimos produzir outro sentido para essa instituição, ao questionar determinações que chegam e regras que são impostas.

Partindo desse entendimento, bell hooks (2017) em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, ao refletir sobre o que denomina de *pedagogia engajada*, afirma que “[...] nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar

os sistemas de dominação” (hooks, 2017, p. 31). O que a autora compartilha vai ao encontro da atitude que assume enquanto educadora, diante das possibilidades de fazer da escola esse lugar de transgressão, isto é, problematiza a sua prática, a partir das exigências do sistema escolar, com vistas à pretensão de promover uma educação libertadora.

Em consonância com essa reflexão, Arroyo (2007) nos lembra também que, ao escolher transgredir, nos sensibilizamos com o trabalho educativo que propomos. Para o autor:

As normas pedagógicas e seus fiéis guardiães não são feitas para dar conta da concretude da ação pedagógica na sua cotidianeidade, daí que a inovação, transgressão seja a expressão do outro lado, de seu oposto: a sensibilidade para com a concretude e riqueza da ação educativa enquanto ação humana, do que sempre haverá de surpreendente, de não normatizável na ação humana. [...] A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados(as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática. Estão vivos, sentem, dialogam como humanos e percebem nos educandos gente surpreendente. Formam-se sujeitos éticos (Arroyo, 2007, p. 144).

Nesse sentido, garante que, ao nos enxergarmos enquanto professoras/es que são pessoas, já nos propomos transgredir. Assim, ao assumir que a ação educativa permeia a concretude de nossa existência, superamos aquela escola destituída das/os sujeitas/os sociais que a ocupam. Desse jeito, potencializamos a ideia de que a nossa humanidade compartilha saberes em construção e conhecimentos em expansão. Dessa maneira, estamos dispostas a assumir a postura de sermos a professora que escolhe transgredir, que enxerga o fazer pedagógico a partir das pessoas e das relações que são construídas no cotidiano.

Ao trazer a sua vivência de professora, hooks (2017) explora a necessidade observada em seus colegas de profissão de, em meio às dificuldades enfrentadas, tendo muitos perdido a esperança, reforçarem o desejo coletivo por uma educação libertadora. Ela faz referência às/aos estudantes nesse processo, que não deixam de expressar que “querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (hooks, 2017, p. 32-33).

Nessa perspectiva, coaduna com o que ansiamos nessa discussão ao nos referirmos às experiências que interrelacionam a prática com os saberes que emergem de quem está envolvido no processo de escolarização. Em vista disso, encaminhamos esse estudo pautado nas possibilidades de construir uma escola que se constitui na vida que pulsa das/os sujeitas/os que dela participam. Desse modo, o espaço escolar pode ser lugar de compartilhamento de aprendizagem, pois estamos também nos constituindo ao trazer nossos anseios e buscando dar significado a nossa existência fora dela.

Nesse sentido, hooks (2017) traz o currículo escolar como um importante aliado. Para a autora,

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

Dessa maneira, ao considerarmos o que chamamos de *pedagogia da resistência*, insistimos na assertiva de nos assumir professoras progressistas. Com isso, ampliamos a discussão e dedicamos esforços para desenvolver, nesta pesquisa, a pauta de um trabalho educativo que contemple as professoras e suas práticas pedagógicas, junto com as mães-educadoras com seus saberes e as/os estudantes em suas necessidades de aprendizagem. Portanto, buscamos aprimorar tais propósitos com o intuito de se transformarem em estratégias de atuação.

Por isso, encaminhar a discussão por uma pedagogia da resistência. Nesse sentido, acreditamos no direcionamento capaz de nos engajar, enquanto professoras, para que o nosso trabalho não se esvazie nos desafios que a prática pedagógica nos acomoda cotidianamente. Pensar o fazer educativo sob a ótica da resistência é se apropriar de quem somos — enquanto educadora preta, a minha identidade precisa me direcionar — ao atuar nesses espaços e se munir de esperança, daquela que nos movimenta, para seguir propondo a escola que nos permita enxergar além dos seus espaços, junto de quem ocupa esse lugar com os seus saberes e conhecimentos, bem como anseios por aprender.

Ao afirmar que é possível resistir, na pedagogia que estou disposta a realizar, o que quero dizer é que pretendo trazer as mães das crianças para o exercício de educar e caracterizá-las como parte do meu fazer docente. Com isso, estou afirmando que ao se enxergarem nesse exercício, as mães se vejam parte do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ao realizar esta pesquisa almeja-se que as mães-educadoras questionem o seu lugar de reconhecimento no trabalho educativo corporificado na escola. Sendo assim, o que estamos apresentando por pedagogia da resistência engendra o caminho de possibilidades que a escola pode encontrar, à medida em que permite escutar quem dela faz parte.

Paulo Freire (2019) afirma, que não vemos outra saída que não seja o diálogo:

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.

Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical — a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (Freire, 2019, p. 172).

Portanto, pensar a educação na resistência nos incita a assumir que somos revolucionárias à medida que a nossa ação se fundamenta a partir do diálogo com a reflexão necessária que pressupõe o fazer educativo, isto é, a práxis. Estamos dispostas a resistir para dar forma a concepção de que escola pode ser lugar de transformação, de mudança de perspectiva, de superação de desigualdades? Ao se comprometer com uma pedagogia da resistência, vejo a professora que ensina e aprende com as mães, que são educadoras em seus espaços e não deixam de contribuir com as suas experiências formativas.

Por isso, o desejo de se apropriar da palavra que se configura como instrumento de encantamento (Silva, 2020) e buscamos atribuir como possibilidade para o que proponho como pedagogia da resistência. Dessa maneira, ao nos permitir ser professoras que se sentem humanas e que se veem em suas práticas produzindo saberes com outras pessoas, nesse caso as mães-educadoras, apresentamos o que entendemos por pedagogia da transgressão e da resistência. A nossa atuação perpassa por sujeitas/os concretos, atravessados por gênero, raça e classe. Portanto, munidas de esperança, daquela que é feita de ação, que possamos nos fortalecer na unidade, para que saibamos lidar com os incômodos frente à estrutura perversa que nos descaracteriza quanto à importância de nosso trabalho.

Nesse sentido, nos apoiando nas reflexões trazidas por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* buscamos explorar a concretude do fazer educativo, situando o trabalho pedagógico, a partir das condições materiais de existência que nos permite ser e atuar no mundo. Assim, ao considerar uma *pedagogia da esperança* (Freire, 1992) trazemos a convicção de que enquanto professoras progressistas salvaguardamos a esperança que nos move desvelando possibilidades de mudança. O conceito de esperança, então, se consolida na prática, na ação das/os sujeitas/os em interação, que não deixa de transformar a sua realidade.

Desse modo, com este trabalho, ao passo que trazemos as mães dessas/desses estudantes também como educadoras, enfatizando-as como inerentes à prática em sala de aula, validamos a compreensão dessa esperança que nos move, para que a escola não seja feita descontextualizada de quem faz parte dela. E ao se constituir, possa não isentar a comunidade

que a caracteriza. Esperança que se define em movimento, não à espera de que se realize por si só, sem o coletivo de vozes que se sabem pertencentes.

Portanto, tendo em vista que o propósito deste estudo se direciona mobilizado pela esperança, “inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar (Freire, 1992, p. 16)”. Dessa perspectiva, então, a partir da experiência de desespero causada pela pandemia de covid-19 que atravessamos, essa pesquisa nasce e se ancora. Pois, reforçou ainda mais que não deixasse de acreditar na importância do exercício de minha profissão, que não nos isenta da vida cotidiana e, principalmente, dessas/desses estudantes e de seus anseios para com a escola.

Estando imersa em um contexto em que as famílias das crianças estavam ainda mais vulneráveis, senti de perto o quanto a escola precisa ser lugar de gerar esperança, para que as/os estudantes enxerguem possibilidades de mudança na realidade em que vivenciam. Acreditamos que a escola pode ser um espaço de transformação e sem essa esperança a nos mover, como produzir ensino e aprendizagem? O que confirma a ideia de que, mesmo diante da contradição que a instituição escolar pressupõe, embasada em políticas desiguais de acesso e permanência no seu espaço, podemos pensá-la como um lugar de transgressão.

Para Freire (2019), a condição humana de existência ao interagir no mundo, já indica que estamos imersos em uma realidade e que atuamos sobre a mesma. Logo, não há como pensarmos na escola sem entender que essa instituição é constituída por pessoas que não deixam de ser quem são, que pensam e atuam nesse espaço. Assim, prevê o que chama de pensamento dialético, no qual “[...] ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (Freire, 2019, p. 55)”.

Com isso, reitera que ao interagir estamos dialogando com o mundo do qual somos parte e, não deixamos de refletir sobre o mesmo. É notória a autenticidade do que propõe ao afirmar que nossa interação é perpassada pelo diálogo que estabelecemos uns com os outros e com o mundo. Nesse sentido, a escola pode ser o lugar de praticarmos a escuta e de acreditar que o conhecimento produzido não tem a ver, tão somente, sobre o que é ensinado, mas sobre o que é suscitado conforme interagimos. Nessa busca, então, de aprendermos mediados pelo que vivenciamos, ao construir nossas histórias, nos constituímos como sujeitas(os) ensinantes e aprendentes.

À medida que reflete sobre o que entende por dialogicidade, Freire (2019) discorre sobre a prática pedagógica e como o conteúdo programático definido no currículo acaba se restringindo ao ato de educar, a um fazer descontextualizado. “O que temos de fazer, na

verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2019, p. 120). Dessa maneira, problematiza sobre a importância dessa realidade vivida ser vista ocupando esse espaço e podendo ser transformada.

É possível perceber que, ao entendermos o trabalho educativo como possibilidade que a ação humana em si pode desvelar, já nos permite refletir quanto ao que afirmamos propor com nossa atuação. Nesta pesquisa, pretendemos chegar a esses estudantes e a suas mães, ora denominadas de mães-educadoras, mas de que forma estaremos dialogando com tais sujeitas? Em que medida tenho pensado a escuta dessas educadoras no cotidiano do trabalho que realizo? E, ao dar a atenção devida, como podem se constituir no currículo da escola, para que essa participação seja reconhecida?

Nesta pesquisa, o que pretendemos é reiterar que nos constituímos educadoras, ao nos formar professoras, ao passo que enxergamos as mães-educadoras participando da escola. Com isso, afirmamos que as suas narrativas, ao serem traduzidas como letramentos de resistência, nos direcionam rumo ao que pretendemos em vistas de uma escola real, produzida por sujeitos sociais em atuação nos contextos em que vivem. Então, o que discorreremos, por conseguinte, intenciona escutar essas mulheres educadoras em seus saberes e conhecimentos produzidos.

#### 4 NARRATIVAS DE MÃES: CONVERSA ENTRE EDUCADORAS PRETAS

*“Você vê o filho com a mãe, né? Você vê poucos pais participando.  
É... as reunião de escola.” (Amélia)*

Nesta seção, buscamos evidenciar as vozes das mães-educadoras, a partir de suas narrativas. Assim sendo, ao acessar as práticas realizadas pela professora em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Salvador, descortinamos o protagonismo que as mães assumem ao acompanhar e se comprometer no percurso de escolarização de suas crianças. Pretendemos, então, destacar como fontes de análise dessa pesquisa, as narrativas dessas mães e como se constituem enquanto letramentos de resistência.

Dessa forma, intencionamos validar o papel de educar que tais mulheres adotam e como se tornam parte do fazer pedagógico e de práticas de letramentos nesse espaço. Ao destacar as narrativas das mães, nesta pesquisa, buscamos desenvolver uma reflexão análoga à que foi realizada por Grada Kilomba (2019), em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, que descreve a partir das narrativas de mulheres negras a construção de novos sentidos, permitindo a elas ressignificar a sua atuação no mundo.

Para isso, dialogamos com o professor Eduardo Miranda (2020) e com o seu debate sobre o *corpo-território*; com a pensadora Lélia González (2020) que situa as mulheres negras na discussão que propõe acerca da categoria denominada *amefricanidade*<sup>9</sup>; e com bell hooks (2019), para que as mães-educadoras possam *erguer as suas vozes*, ao se enxergarem como sujeitas de si nesse percurso, isto é, como protagonistas à medida que se apropriam de suas vozes para traçar caminhos possíveis. Nesse sentido, problematizamos a escola que se configura como um espaço privilegiado de produção do conhecimento, bem como tais sujeitas que chamadas a se posicionarem, questionam a estrutura vigente.

Dessa perspectiva, esse trabalho tende a questionar: o que essas sujeitas têm a falar? Em que medida, as vozes das *mães-educadoras* tornam-se imprescindíveis ao trabalho realizado pela professora? O que trazem como aporte teórico-discursivo e de valores para as suas crianças essas mães, sendo *corpos-território* de mulheres negras? De que forma essa escola pode ser espaço de resistência e possibilidade para a transformação das realidades em que estão

---

<sup>9</sup>A discussão acerca da amefricanidade nos convida a repensar a nossa constituição enquanto brasileiros e africanos da diáspora. Lélia González (2020) constrói essa narrativa para explicar que “[...] a categoria amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]” (Gonzalez, 2020, p. 135).

inseridas? Que narrativas é possível construir, a partir da relação que estabeleceram no espaço escolar?

#### 4.1 MÃES-EDUCADORAS: O QUE ESSAS MULHERES TÊM A FALAR?

Ao trazer a discussão sobre o corpo como produtor de epistemologias, o professor Eduardo Miranda (2020), pesquisador baiano da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em seu livro *Corpo-território e Educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*<sup>10</sup>, apresenta a categoria *corpo-território*, nos encorajando a pensar a educação sob o viés dos corpos colonizados que foram forjados por um sistema que descreve como capitalista e racializado (Miranda, 2020, p. 34).

Dito isso, problematizamos o seguinte: em meio a disputa entre essa escola que marginaliza determinados saberes e o desejo de que esse espaço seja acessível e inclusivo, de que forma é possível criarmos formas de ressignificação desse espaço? Quando nos referimos a essas sujeitas, a partir do seu *corpo-território*, buscamos percebê-las como reafirmação de uma construção sócio-histórica? Ao apresentá-las como mulheres negras dentro desse contexto, estamos enxergando-as nesse campo de insurgências?

Dessa perspectiva, conversar com as mães das crianças, nesta pesquisa, contribui para validar a importância desses *corpos-território* e reafirma que, em meio a disputa de narrativas dentro da escola, as suas vozes podem e precisam ser escutadas. Pois, as suas experiências ancoradas ao contexto histórico que as perpassam, em suas individualidades de mulheres pretas, por si só, nos move a fazer ecoar as suas vozes para protagonizar seus saberes e assumirem a autoria de suas falas.

Embasamo-nos, então, em Grada Kilomba (2019), haja vista que a autora evidencia episódios de racismo vivenciados por mulheres negras que se viram silenciadas em suas trajetórias, experienciando as consequências coloniais que os atravessamentos de raça, classe e, sobretudo, de gênero as envolveram. Assim sendo, passamos a problematizar a escuta das vozes dessas *mães-educadoras* e a visibilidade dessas mulheres no currículo escolar. Ao situá-las como as sujeitas dessa pesquisa, trago como porta-vozes das mulheres negras que, por

---

<sup>10</sup> MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

implicação do racismo estrutural, assumem o papel de cuidar e de educar, experimentando o não reconhecimento pelo seu trabalho.

Por entender ainda que a colonização deixou a “máscara do silenciamento” (Kilomba, 2019) como legado para as mulheres negras, torna-se urgente recuperar a nossa voz e o poder que a língua nos propõe de tornarmo-nos sujeitas. Para a autora, ao questionarmos o lugar que nos mantém silenciadas, que fora delimitado às mulheres negras, estamos buscando retomar a nossa presença, assim como a importância que supõe nosso posicionamento político. É por isso que precisamos seguir problematizando: “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (Kilomba, 2019, p. 27), para entendermos do que se trata o silenciamento das mulheres negras.

Se pensarmos a escola como o espaço de produção do conhecimento, que lugar tem sido atribuído às mulheres, quando educadoras, sendo professoras e sendo mães dos estudantes? De que forma essas mulheres negras se afirmam, situadas como subalternas do saber legitimado na escola e, mais especificamente, nos lugares em que estão inseridas? Em que medida é possível construir um caminho para sermos, de fato, contempladas e nos apropriarmos de nossa voz?

A escola se apresenta como uma instituição hierárquica ditando quem sabe mais, quem pode falar e para que serve o ensino ofertado. Como, então, transformar esse espaço permitindo que essas educadoras se vejam parte do processo de escolarização das suas crianças? Como essas mulheres negras podem ser escutadas? De que modo é possível validar as suas falas, para que esse reconhecimento seja materializado na prática pedagógica? O conhecimento trazido por essas mulheres chega à escola, por que não se faz compreensível?

Grada Kilomba (2019) nos fala sobre a necessidade de descolonizarmos o conhecimento e enfatiza ainda que conhecimento e poder racial precisam ser entendidos permeados pelo imbricamento que os define. Ao fazer o exercício de dar visibilidade aos estudantes negros, sobretudo, às mulheres negras no espaço acadêmico no contexto de uma universidade majoritariamente branca onde lecionou em Berlim, na Alemanha, a autora chega à conclusão de que conhecimento, erudição, bem como a ciência estão diretamente relacionadas com o poder - o que chama de “autoridade racial” (Kilomba, 2019, p. 42).

Para a autora, é necessário nos questionarmos sobre que conhecimento é esse, definido como sendo pertencente a alguns e a outros não. Com isso, Grada Kilomba (2019) evidencia o seu posicionamento trazendo algumas perguntas:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras* (Kilomba, 2019, p. 42).

Com isso, ratificamos a importância desse espaço de produção do conhecimento, aqui nos referindo à escola, cientes de quem somos, da nossa história de mulheres negras frente ao desafio de nos vermos pertencentes a esse lugar, que não foi criado para nos caber, mas que temos o direito de estar. Ao nos darmos conta que, enquanto mulheres negras, a nossa voz não é benquista, mas que esse lugar é nosso por direito, estamos a validar a apropriação desse espaço na perspectiva de mudar o contexto desigual que nos vemos inseridas, mas não incluídas.

Em consonância com essa discussão, Lélia Gonzalez (2020), ao discorrer sobre a categoria *amefricanidade* para tratar sobre a especificidade de nossa constituição de pessoas negras da diáspora pertencentes à América Latina, afirma que “[...] o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados” (González, 2020, p. 130). Isso quer dizer que é necessário pensar essa mulher negra enquanto *amefrikana*, para entendermos que ela se constitui sob a ótica do racismo.

Com isso, além de exigir uma reflexão acerca desse 'corpo-território' (demarcado pela subalternidade que situou as suas epistemologias), reafirmamos que a necessidade de fazer ecoar a voz das mães-educadoras exige de nós que seja levado em consideração todo o processo que o racismo historicamente nos situou enquanto mulheres negras. É leviano desconsiderar que pessoas negras não sofrem, ainda hoje, com o racismo que as define, delimita e segue excluindo o arcabouço de saberes e conhecimentos que trazem.

Lélia González (2020) segue afirmando o porquê de sermos reconhecidos como *amefricanas/amefricanos*. Para a autora,

[...] o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Ontem como hoje, *americanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa *amefricanidade* que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada (González, 2020, p. 135).

Dessa perspectiva, González (2020) justifica a possibilidade de compreendermos o racismo enquanto sistema de dominação, o qual encaminha diferentes instituições, por isso, enfatiza a importância da categoria *amefricanidade*. Enquanto uma experiência que irá nos

permitir reconstruir a nossa identidade de pessoas negras que se autoafirmam e consideram a sua trajetória, nos enxergar amefricanas/amefricanos contribui para que sigamos buscando sermos incluídos em nossa sociedade. Essa reflexão nos anima à medida que nos faz pertencentes ao nosso país como atores, não como mero espectadores de nossa história.

Lélia González se nutre, então, de Molefi Kete Asante, filósofo estadunidense e idealizador do afrocentrismo, ao afirmar que “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade.” (Asante *apud* González, 2020, p. 136). A autora reitera, assim, a importância de revermos, a partir da linguagem, como a nossa sociedade vai nos formando enquanto pessoas. Esse debate torna-se ainda mais necessário quando as nossas especificidades de pessoas pretas são colocadas. Desse modo, a autora fortalece a discussão sobre amefricanidade, traduzindo a validade de nos enxergarmos a partir dessa perspectiva, a partir do seguinte questionamento:

[...] por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente mas de muitas outras partes do mundo e reafirmar a particularidade da nossa experiência da América como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África? (González, 2020, p. 137)

Dito isso, a autora contribui para a proposta dessa pesquisa ao nos permitir enxergar essas mães-educadoras, mulheres negras, como subjacentes à estrutura social racista que as caracteriza e insiste sutilmente em mantê-las silenciadas. Pensar sob a égide da *amefricanidade*, estimula-nos a reconhecer ainda mais o movimento de resistência dos povos africanos em diáspora, ao reafirmar que podem falar por si mesmos. Nesse sentido, quando o recorte de gênero e de raça são observados conjuntamente, damos-nos conta da urgência em assumir quem somos: mulheres negras.

Ao discutir interseccionalidade, na Coleção Feminismos Plurais, a pesquisadora Carla Akotirene (2019) nos lembra que “[...] a interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica” (Akotirene, 2019, p. 36). Com isso, vai ao encontro do debate que situa as mulheres negras, enquanto corpos atravessados por especificidades que precisam ser entendidas em confluência. Dessa maneira, a nosso ver, uma discussão que se propõe a falar sobre o silenciamento de mulheres negras se sustenta à medida que as categorias de raça, gênero e classe social se vinculam.

Para a autora, o que a estudiosa Kimberlé Crenshaw, pesquisadora do campo jurídico institucional nos alertou, ao propor o uso do termo “interseccionalidade”, foi “[...] dessencializar a identidade, sem deixar de explicar as estruturas modeladas nesta identidade,

produtoras de contextos aprimorados, adiante, pela exclusão política, silenciamento e discriminação” (Akotirene, 2019, p. 64). Assim, situou as mulheres negras na identidade e seus atravessamentos de raça, classe e gênero, na busca pelos encaminhamentos necessários que as incluíssem na sociedade.

Nesse sentido, fazemos coro a esse debate destacando a identidade das mães-educadoras, tendo em vista o silenciamento que as atravessa enquanto mulheres negras, ao passo que consideramos a pauta sobre o papel de educadoras que essas mães assumem e não se veem reconhecidas. É fundamental trazer, também, à discussão a identidade da professora, visto que há um processo de discriminação associado à sua desvalorização profissional. Se associarmos à etapa de escolarização que atuam, veremos que essas mulheres, que hoje estão na educação básica e na Educação Infantil, são mulheres negras e oriundas da periferia, o que justifica ainda mais a necessidade de as entendermos sob o paradigma da interseccionalidade.

O que nos leva a importância de situarmos à discussão na perspectiva do Pensamento Feminista Negro, discorrido pela pesquisadora Patrícia Hill Collins (2019). Quando desenvolve os seus estudos acerca do feminismo negro, situando a opressão dirigida às mulheres a partir das categorias de raça, classe e sexualidade, a autora explora pontos convergentes nas experiências de mulheres negras estadunidenses, quando comparadas com mulheres negras em outros contextos. Para a autora, o que torna necessário um debate sobre o feminismo negro é a invisibilização dessas mulheres, associada às desigualdades sociais que a elas são impostas.

Neste trabalho, consideramos a ótica do Pensamento Feminista Negro, pois enquanto teoria social crítica, ele se compromete com a justiça social (Collins, 2019). Logo, ao passo que buscamos sustentar a necessidade de escutar as narrativas das mães-educadoras na escola, é de fundamental importância reafirmar a pauta que nos orienta em busca da valorização que buscamos. Isso se justifica em função de todo o processo de violências a que mulheres negras se viram expostas ao longo da história, sobretudo, no que diz respeito ao reconhecimento de suas vozes.

Quando trazemos as narrativas dessas mães e propomos que sejam escutadas no currículo das escolas, estamos valorizando as suas experiências e saberes de mulher negra, a partir da sua identidade ao se colocar no mundo. Com isso, reiteramos ainda que a sua atuação enquanto mulher negra incide sobre a maternidade que as atravessa, visto que são elas as que assumem a responsabilidade pela criação das suas crianças e, mesmo que algumas dessas mulheres possam contar com um companheiro nesse papel, observamos que entre mulheres negras essa função é compartilhada, majoritariamente, por outras mulheres: irmãs das crianças, avós, tias ou até mesmo vizinhas, mas mulheres.

Dessa perspectiva, afirmamos que ter como sujeitas dessa pesquisa mulheres negras, mães de estudantes de escola pública, e escolher tratá-las como educadoras, significa situá-las como protagonistas de um cenário social contraditório que, ao mesmo tempo que reconhece a atuação dessas mulheres, historicamente, as segue invisibilizando, por isso, elas precisam falar e essas vozes precisam ser escutadas. Pensamos que à medida que puderem falar por si, essas mães irão falar e, estando entre mulheres compartilhando desses saberes, conseguirão se fortalecer em comunidade.

#### 4.2 MÃES-ONÇAS: POR QUE “ERGUER A VOZ”?

Neste estudo, as mães-educadoras também são referidas a partir da categoria de *mães-onças*. Essa proposição tem a sua explicação em Sussuarana, bairro de Salvador em que está localizado o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cecy Andrade, campo dessa pesquisa. Ao iniciar a apresentação deste trabalho, fora dito que iríamos abordar Sussuarana a partir da sua potência<sup>11</sup>, isto é, da identidade de sua população, majoritariamente negra, que segue firmando as bases de sua resistência como parte do quilombo do Cabula.

Dito isso, é importante destacar que nos apropriamos da categoria “mães-onças” nesta pesquisa, tendo por base as histórias que configuram esse lugar. Desse modo, por meio do arquétipo da onça, que evidencia beleza, força e perspicácia, situamos as mulheres deste estudo nas singularidades que as caracterizam enquanto pertencentes à Sussuarana. Portanto, ao nos referirmos às mães-educadoras como *mães-onças*, tratamos de subjetividades de mulheres negras demarcadas pela especificidade de serem de Sussuarana, isto é, a partir dos saberes e práticas que compartilham com as suas crianças nesse lugar.

Por que, então, pretendemos que as mães-onças ergam as suas vozes? bell hooks (2019), em sua coletânea de ensaios *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, ressalta a sua experiência de mulher negra trazendo o que significou para ela, desde menina, assumir corajosamente a sua fala:

Foi nesse mundo de conversas de mulher (os homens estavam ora silenciosos, ora ausentes), que nasceu em mim um anseio de falar, de ter uma voz, e não qualquer voz, mas uma que pudesse ser identificada como pertencente a mim. Para construir a minha voz, eu tinha que falar, me ouvir falar – e falar foi o que fiz, lançando-me pra dentro

---

<sup>11</sup> Por ora, que possamos nos ater a explicação acerca do que se fundamenta a utilização da categoria de *mães-onças*. Posteriormente, na seção em que trazemos o CMEI Cecy Andrade, campo deste estudo, bem como a descrição da comunidade de Sussuarana, iremos discorrer melhor sobre a história do bairro e como ela se constitui como referência para a descrição que optamos em realizar.

e pra fora de conversas e diálogos de gente grande, respondendo a perguntas que não eram dirigidas a mim, fazendo perguntas sem-fim, discursando (hooks, 2019, p. 31).

É possível perceber que ao ser socializada ainda criança junto a outras mulheres, a autora buscou participar de conversas que, a princípio, pareciam ser permitidas apenas a “gente grande”, afinal o que ali era dialogado não incluía o seu repertório. Ainda assim, ela perguntava. Foi através de experiências como essas, que ela desenvolveu o gosto de falar, de se apropriar da sua voz e aprender que poderia expor o que pensava. Ao destacar nesse trabalho a importância de trazer a fala das *mães-educadoras*, entendemos que as vozes dessas mulheres precisam ser escutadas.

Com isso, enfatizamos que essas vozes anseiam por reconhecimento, a partir da noção de que as mães dos estudantes têm o que falar e que essa fala que lhes é pertencente precisa tão somente ser considerada. Quando tratamos a educação produzida na escola a partir dos sujeitos que comumente não falam, podemos estar criando um ambiente favorável para que outras vozes encaminhe o trabalho desenvolvido e ressignifique o ensino ali produzido e, principalmente, para quem dele participa e aqui me refiro às/aos estudantes.

Ao discutirmos sobre o mal-estar docente (Arroyo, 2022) frente à necessidade de repensarmos a escola, argumentamos a favor de ressignificar no currículo todos os que participam do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, as/os estudantes. Vimos que a escola vive em disputa, diante dos saberes que imploram por reconhecimento. O currículo escolar é configurado como se não fosse produzido por sujeitos reais e, justamente por isso, pretendemos com essa pesquisa ressignificar o papel das mães das/os estudantes, para que sejam enxergadas como parte desse processo.

Quando ousamos situar essas mães, trazendo-as enquanto educadoras e, mais especificamente, ao destacar essas mulheres atribuindo a elas a categoria de *mães-onças*, estamos afirmando que as suas subjetividades perpassam pelo pertencimento em sua comunidade. Mas será que a escola tem incluído em seu currículo os saberes que essas mães trazem? Essas mulheres bem como as suas crianças têm sido enxergadas como feitas de histórias? Os saberes que circulam onde estão inseridas e as constituem são valorizados em que medida?

Vale ressaltar que, ao trazer as *mães-onças* como protagonistas de seus saberes no processo de ensino-aprendizagem, não estamos tratando tais sujeitas a partir da lógica de hierarquização, no qual me defino como professora de suas crianças, me reconhecendo como a detentora do saber de quem ensina. Neste trabalho, reafirmo a minha identidade docente, mas também de educadora e mulher negra, como as mães. Desse modo, busco estabelecer e produzir,

a partir de minha fala, o que penso e espero conseguir apreender dessas mulheres negras e também educadoras. Isso significa que falo por mim e dou visibilidade para que as mães falem por si só, também.

Dessa forma, me aproprio do conceito de “desoutrização”<sup>12</sup>, buscando falar sobre as *mães-onças* demonstrando que os seus “dizeres” são capazes de falarem por si só. Portanto, buscamos, nesta pesquisa, que cada mulher possa falar da perspectiva que se encontra e do contexto em que está inserida. A ideia é escutar essas sujeitas em suas especificidades, singularidades e no que acreditam como necessário para que as suas crianças sejam bem-sucedidas e vistas também como imprescindíveis durante o processo de escolarização.

bell hooks (2019), ao propor um ensino como possibilidade de transgressão, trata a educação como “[...] uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas” (hooks, 2019, p. 207). Apropriamo-nos dessa assertiva para encaminhar a discussão a partir da seguinte lógica: sendo professora dessas crianças de Sussuarana, tenho o compromisso político de garantir que a escola seja, para elas, possibilidade para transgredir à realidade que se veem expostas. Enquanto moradoras de um bairro periférico de Salvador, diante de situações de vulnerabilidade social, anseio que essas famílias tenham a escola como suporte para ancorar mudanças possíveis.

Partindo desse princípio, como professora, estou disposta a fazer desse ensinar, comprometimento (Freire, 1996), para que ao estar com as crianças possamos desafiar o que está posto como dominante e juntas acreditarmos nessa transformação. É notório que se não enxergamos as/os estudantes como sujeitas/os sociais, em suas especificidades e atravessamentos, bem como as mães que estão ali no cotidiano dessas práticas, estamos nos contradizendo quanto à definição de currículo explorada neste trabalho e às perspectivas por ora apresentadas.

Desse modo, quando trazemos ao debate as *mães-onças*, a decisão é enxergarmos essa proposta como possibilidade, pois se há disposição de escuta das vozes dessas mulheres e dos seus letramentos de resistência, estamos nos movimentando no sentido de problematizar o que está posto. Há urgência para que vozes como essas, ora silenciadas nos currículos, sejam erguidas nos espaços escolares e ganhem a notoriedade que lhes é devida, pois currículo se faz a partir de quem o produz (Macedo, 2019).

---

<sup>12</sup> *Desoutrização* ou *disothering* refere-se ao método cunhado pelo biotecnólogo e artista visual camaronês prof<sup>o</sup> Dr. Bonaventure Soh Bejeng Ndikung. Para Seligmann-Silva (2020, p. 27), ao citar Bonaventure Ndikung e discutir sobre a descolonização do conhecimento, o que tem sido feito é “outrizar”, portanto, é urgente pensarmos o que Bonaventure propõe: a “demolição de cartografias de poder”.

Sendo assim, coadunamos com bell hooks (2019), em sua proposta de uma pedagogia feminista e revolucionária, quando insiste sobre a importância do seu papel de professora nesse processo, ao contextualizar a vivência de ser professora de uma escola segregada. Para a autora, “[...] o trabalho de qualquer professor comprometido com a autorrealização total dos estudantes é necessária e fundamentalmente radical, que ideias não são neutras, que ensinar de forma a libertar, expandir a consciência, despertar, é desafiar a dominação em sua própria essência” (hooks, 2019, p. 115).

Em consonância com essa reflexão, declaramos a importância de erguer a voz das mães-onças embasadas na força que mulheres negras buscam construir quando se juntam (Collins, 2019). Mulheres negras e educadoras, mães e professora pesquisadora pretendem, neste trabalho, desafiar essa dominação, que insiste em mostrar essa escola a partir de uma suposta neutralidade. Pensamos a educação em seu viés libertador (Freire, 2019) e, nessa perspectiva, nos fortalecemos para propor um ensino centrado nos sujeitos que dele participam e nas vozes que seguem silenciadas.

Collins (2019, p. 187) afirma que mulheres negras buscaram construir vozes individuais e coletivas e fazem isso ao se relacionarem com outras mulheres. Nesse sentido, proponho a escuta das narrativas das mães-educadoras, através do encontro dessas mulheres, para que, ao se verem, possam se reconhecer em suas especificidades. E, ao se escutarem, possam retomar as suas vozes nessa sociedade que se configurou oprimindo-as.

Portanto, “o envolvimento das mulheres negras com a comunidade forma uma importante base de poder dentro da sociedade civil negra” (Collins, 2019, p. 319). É justamente a partir do empoderamento que buscamos fomentar a resistência. Por isso, as narrativas das mães-educadoras se constituem enquanto corpus metodológico nesta pesquisa, para validar que podem ser escutadas e, sendo escutadas essas vozes, serão capazes de produzir outras epistemologias, que as permitam seguir firmes na luta contra a opressão. A nosso ver, reiterar a força dessas mulheres em suas narrativas, no trabalho desenvolvido na escola será de grande valia para a educação que esperam para as suas crianças.

## 5 RODA POÉTICA: AS RODAS DE CONVERSA ENQUANTO ESCOLHA METODOLÓGICA

*“Tem muita coisa boa aqui na Sussuarana mesmo. Tem muita coisa boa, mas infelizmente essas coisas boas ficam lá no cantinho, as coisas ruins que se sobressai.” (Mari)*

Neste trabalho, proponho o que denomino de *roda poética*, que se trata de rodas de conversa permeadas por poesia, tendo a literatura como encaminhamento desses encontros. Diante disso, pretendi configurar cada encontro como um espaço de aquilombamento, para reforçar os saberes dessas mulheres. Assim, busquei trazer as narrativas das *mães-educadoras* e sujeitas dessa pesquisa em suas singularidades e especificidades, visando compreender seus saberes e práticas a permear o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola.

A utilização do termo “aquilombamento” se sustenta na discussão proposta por Abdias do Nascimento (1980), ao refletir em *Quilombismo: um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras*, sobre o que chama de práxis afro-brasileira ao se referir aos quilombos e a essa capacidade de organização, compartilhamento e auxílio mútuo das pessoas negras para seguirem resistindo (Nascimento, 1980, p. 255). Neste trabalho, produzido por mulheres negras, a intenção se firma no fortalecimento que essa rede de educadoras é capaz de constituir e produzir em comunidade.

É importante ressaltar que embasamos essa proposta metodológica no trabalho desenvolvido pelos professores Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2023), organizadores da coletânea de textos intitulada *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Desse modo, buscamos refletir em torno do “fazer” pesquisa em educação, levando em consideração que estamos tratando de pessoas ao produzir a coleta de dados. Logo, optamos em direcionar a análise desses dados respeitando o que cada uma das participantes pudesse contar ao longo do percurso dessa pesquisa.

Dito isso, reiteramos que a conversa direciona o caminho desse estudo. Para explicitar o que consideramos como conversa, segue um trecho do texto que o professor Carlos Skliar (2023), integrante desta coletânea, denomina de *Elogio à conversa*:

Uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo quem conversa, não um conhecimento prévio. Uma pergunta arca o corpo e uma possível resposta inclina-o para a frente. As palavras inesperadas sacodem, despertam, acendem, ofendem, desesperam, revolvem.

Uma conversa é o contrário do “porque eu digo”. O eu não tem qualquer transcendência na conversa porque se dilui na potência do “nós”.  
 [...] Uma conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por tua vida. (Skliar, 2023, p. 11-12).

Sendo assim, a pretensão com essas rodas poéticas se sustenta em fazer das conversas o mote para escutarmos o que as mães dos estudantes tinham a falar, ao tratar das suas experiências de mulheres de Sussuarana, a respeito do que compreendem sobre educação para as suas crianças. Para mim, enquanto professora, essas conversas estariam me permitindo enxergar nessas educadoras outras possibilidades do fazer pedagógico, de modo que esteja atenta às diferentes narrativas permeadas dos saberes que apresentam.

Ao discutir sobre pesquisa narrativa, o pesquisador Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) discorre, em seu livro *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores* (2006), sobre a importância das narrativas enquanto recurso metodológico para analisar as suas implicações na formação de professores, visto que o processo formativo se dá ao longo da vida pessoal e profissional (Souza, 2006).

Nesta pesquisa, portanto, tornou-se de grande valia enxergar as narrativas que emergiram, sobretudo, quando me referi sobre a minha prática. Penso que o trabalho com essas narrativas me situa no lugar de escutar o que as mães das/dos estudantes têm a falar sobre as suas experiências e como essas experiências podem me permitir ressignificar o trabalho educativo que sigo realizando com as suas crianças. Tais narrativas, então, se materializam nessas conversas, encaminhando este estudo e permitindo que o diálogo seja firmado.

Dessa perspectiva, coadunamos com Souza (2006), quando afirma:

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências (Souza, 2006, p. 94).

Em vista disso, ao situar a abordagem narrativa imbricada no processo de formação de professoras/es, é possível inferir que o autor evidencia a importância das experiências que não deixam de suscitar aprendizagens. As narrativas se configuram através das diferentes vozes de quem participa do processo de ensino-aprendizagem, quando é dado espaço para que possam se constituir enquanto saberes. Para nós, professoras, narrar nos inscreve na nossa identidade profissional diante do que pretendemos ao realizar nosso trabalho.

Em consonância com essa afirmação, torna-se necessário citar o artigo do professor José Contreras Domingos (2016), em *Relatos de experiencia, en busca de um saber pedagógico*. Em seu texto, as/os educadoras/es são apresentadas/os enquanto “profissão do humano”, logo há uma fonte de experiência a ser desvelada. Para tanto, o autor nos instiga a questionar se para esse/essa educador/a a sua experiência tem permitido indagar o vivido. Por conseguinte, traz as narrativas através dos relatos de experiência, ao evidenciar o ato de educar enquanto acontecimento.

Para Domingos (2016), os relatos de experiência podem se constituir enquanto narrativas capazes de elaborar uma experiência:

Además, hablar de “relatos de experiencia” quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración. Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (Domingos, 2016, p. 16).

Com isso, destaca que a pesquisa com narrativas não se trata, tão somente, de uma coleta de relatos de experiências. O autor reafirma que, ao trazer uma experiência para investigação, estamos lidando com questões que o ato de narrar supõe, que é situar em nossa existência, a partir do que é vivenciado por cada sujeito, pelo que o afeta. É possível inferir que, à medida em que se elabore narrativa, seja possível acessar questões que permeiam a prática.

Nesta pesquisa, as narrativas das mães das crianças, bem como da professora pesquisadora, estarão em causa. Vale destacar que iremos dar vez e voz, sobretudo, às narrativas das mães-educadoras, protagonistas deste trabalho, à medida que falam nas rodas de conversa. As suas vozes pretendem ser evidenciadas, conforme as escutamos com as suas experiências junto à educação de suas crianças. É notório que assumem o papel de educadoras e que ele permeia a prática que realizo, no entanto, pode ser que, apenas não se deem conta disso, mas lidamos com as suas impressões. De todo modo, há implicação dessas mulheres no fazer educativo formal que as permite estar em maior ou menor proporção envolvidas nesse processo, por isso cabe problematizar.

Dessa perspectiva, nos apropriamos da reflexão da professora Andréa Serpa (2023) que discorre sobre as *Conversas como possibilidades de pesquisa com o cotidiano*:

Acredito, portanto, que a produção de saberes acontece na partilha das experiências, na dialogicidade do ato de ensinar-aprender e que “tentar” racionalizar o

conhecimento, apagando as marcas de nossa subjetividade, de nossos sonhos e desejos, de nossos medos e crenças, produz – entre muitos outros, é verdade – um certo tipo de conhecimento escolar pelo qual todos nós, de uma forma ou outra, passamos: um conhecimento que passa por nós, nos atravessa, sem em nós encontrar sentidos (Serpa, 2023, p. 102-103).

Assim, neste trabalho, buscamos validar a produção de conhecimentos que fizessem sentido no processo de ensinar e de aprender, para que este percurso fosse permeado por uma conversa agradável, que pudesse contemplar e escutar cada participante no que teria a falar. Não pretendíamos fazer uma coleta de dados, sem nos afetar ao que foi exposto durante as rodas de conversa. Pensamos em produzir ainda mais resistência ao propor esse modo de fazer pesquisa, o que nos permite enxergar além do objeto da pesquisa, mas a partir de sujeitas que têm muito a falar com as suas vivências.

## 5.1 O ENCONTRO PELA POESIA: MULHERES EM RODA, UM CONVITE À CONVERSA

Em meio à euforia de estar finalizando essa pesquisa, me dou conta que retorno à escola para me encontrar com as mães-educadoras nas rodas poéticas. O caminho desse percurso se encontra na encruzilhada bem quista de dialogar com a teoria que nos fundamenta, para afirmar que as mães-onças, isto é, as mães das oncinhas, das crianças de Sussuarana, precisam falar nessa pesquisa. Com isso, não considero que deixaram de dizer o que precisavam (sabemos que em algum momento isso pode até ter acontecido), mas porque agora neste trabalho faço um convite para que possamos escutá-las.

É necessário reiterar que este trabalho refuta qualquer ideia que exime a pesquisadora de um possível distanciamento da pesquisa, ao contrário, a professora e pesquisadora se vê parte dessa pesquisa, à medida que propõe a escuta das mães e dialoga com elas. É importante ressaltar ainda que buscamos dialogar conforme nos escutamos e refletimos sobre o que conversamos, de modo que as nossas rodas de conversas pudessem se constituir de forma que houvesse troca e reciprocidade. Além disso, me coloco como mediadora da roda de conversa, mas deixo firmado que as mães-educadoras podem, a qualquer momento, assumir a iniciativa de encaminhar a conversa também.

Vale destacar que a escolha do CMEI Cecy Andrade, como *lócus* dessa pesquisa, se dá, principalmente, por ser o meu espaço de atuação. Pois, desse lugar posso falar, com ainda mais propriedade, sobre o trabalho educativo, a participação e implicação dessas mães ao acompanharem o processo de escolarização de suas crianças. Então, nada mais coerente do que

escutar essas mulheres sobre o que entendem sobre ser educadoras, como pensam sobre a atuação delas em suas comunidades, bem como se veem nesse espaço. O CMEI Cecy Andrade tem uma trajetória no bairro de Sussuarana atuando junto às famílias no processo de cuidar e educar as crianças. Boa parte das mães-onças também passou por esse espaço, quando crianças. Isso, a meu ver, contribui para o entendimento acerca da importância de estar realizando a pesquisa nesse lugar.

Dito isso, é possível discorrer sobre as rodas de conversa, aqui denominadas de rodas poéticas. Reitero que a poesia faz os passos dessa travessia, evidenciando a Sussuarana potente que se constitui, dentre tantas possibilidades, como resistência, convidando a comunidade a ocupar o seu espaço, a falar a partir do seu ponto de vista, a se constituir enfatizando o que de melhor pode caracterizá-la. Dessa perspectiva, cabe evidenciar ainda, o Sarau da Onça, que segue firmando o compromisso de mobilizar, através da poesia, as/os jovens negros do bairro a acreditar nessa outra realidade possível. Por isso, também me proponho, nessas rodas poéticas, a convidar as mães-onças para erguer as suas vozes e se apropriarem de suas potências, deixando vir à tona a bagagem de conhecimento que trazem. O caminho que trilhamos é de escuta, para que a palavra se faça ação, na mudança que tanto almejamos.

Antes de encaminhar para a análise dessas rodas, torna-se necessário retomar o seguinte: nesse caminho que perpassa a minha trajetória de professora-pesquisadora e antecede a realização dessa roda, fui convidada pela coordenação da escola para uma atividade junto às mulheres de nossa comunidade escolar. O CMEI vivenciava a culminância de um projeto didático-pedagógico que buscou desenvolver um olhar sensível e acolhedor com as mulheres de seu espaço. Foi então que, aproveitando o ensejo da minha pesquisa com as mães das crianças, realizei a primeira roda de conversa, que decidi chamar de *roda poética*.

É importante ressaltar que essa primeira roda poética foi realizada em 2023, intitulada: “Menina, Mulher você nasceu para brilhar! Eu, você e ele podemos brilhar juntos!”. Esse projeto ocorreu no período compreendido entre os dias 02 de maio a 31 de outubro de 2023, com todos os grupos de nosso CMEI. Do grupo 2 ao grupo 5, as crianças puderam discutir a temática, a partir do que demonstraram mais interesse, ao longo desse estudo. Ao desenvolver um projeto didático em nosso espaço, buscamos escutar as crianças durante o percurso deste estudo. Assim, mesmo quando apresentada uma temática geral, ficamos atentas ao que emerge em cada turma, para que pudessem ir ditando esse caminho.

Lembro-me de que, no ano que antecedeu à realização desse projeto, estavam chegando muitos relatos de mães vivenciando situações de abuso em suas casas e situações em que essas mães não conseguiam sair do convívio com seus companheiros, porque dependiam

financeiramente dos pais de suas filhas/os. Como poderíamos, então, nos organizar enquanto espaço educativo para alcançar essas mulheres? Foi quando pensamos na realização desse projeto com as mães, junto ao trabalho com as suas crianças.

Desse modo, este projeto propôs valorizar as mulheres, evidenciando o protagonismo que assumem na formação de nossa sociedade. Além disso, foi também objetivo contribuir para que as crianças se sentissem capazes de estabelecer uma relação baseada na igualdade e no respeito à individualidade de meninas e meninos. Através de temas relativos à equidade de gênero na literatura infantil, buscou-se desenvolver atividades capazes de favorecer o enfrentamento do machismo e das violências que têm como base as desigualdades entre homens e mulheres; conscientizar as crianças acerca das lutas realizadas pelas mulheres; conhecer e reconhecer mulheres protagonistas na história e no entorno da comunidade; promover ações em que os desejos e expressões das crianças fossem possíveis, sobretudo, ao problematizar as desigualdades e injustiças contra as mulheres.

Nesse contexto surgiu o convite da coordenação da escola, no qual pensamos em enfatizar a importância das mulheres que frequentam esse espaço. Fundamentalmente, o foco recaiu sobre a identidade com a qual se reconhecem e sobre seus anseios e sonhos. Além disso, também estiveram em causa algumas problematizações de minha pesquisa, pois me permitiria entender em que medida essas mulheres se sentiam parte do trabalho educativo realizado no CMEI. Com essa experiência, estaria lidando diretamente com a abertura ou não dessas mães, para falar sobre suas vivências, seus desejos e necessidades, mas também sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Vale destacar ainda que essa primeira roda poética serviu como experiência piloto para as outras rodas poéticas que foram realizadas com as mães. Isso significa que essa roda de conversa foi de fundamental importância para direcionar a organização das rodas seguintes, que irão se constituir, de fato, como fontes de análise dessa pesquisa. Portanto, foi possível perceber que caminho poderia seguir para que esse momento com as mães-educadoras viesse a ocorrer, levando em consideração a disponibilidade das participantes, bem como o envolvimento delas quanto à proposta a ser encaminhada.

Desse modo, buscou-se organizar as rodas poéticas que se constituem fontes de análise dessa pesquisa, tendo em vista o seguinte: observou-se que o quantitativo de cerca de 10 mães parecia adequado para a fluência da conversa, pois nessa primeira roda poética em que 12<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> É importante dizer que, dessas 12 mães, 5 delas eram mães de crianças do CMEI, as demais compreendiam algumas professoras e funcionárias, além da diretora, uma das vice-diretoras e a coordenadora.

mulheres participaram, pude perceber uma implicação satisfatória. Seria priorizado, então, as mães com que estabeleci um contato sendo educadora de seus filhos, nos momentos de entrada e de saída das aulas, de reunião de família na escola, mas também as mães que participaram dessa atividade de culminância do projeto, visto que já conheciam como a atividade se estrutura e essas mulheres motivariam a participação das demais.

Partimos do pressuposto de que duas rodas poéticas seriam suficientes, já que estender essas rodas por mais tempo poderia não garantir a frequência delas, bem como a continuidade do que havia sido pensado para esses encontros. Além disso, após essa primeira roda, tive um tempo de amadurecimento teórico, haja vista que houve um ano entre a primeira e as demais. Assim, à medida que as rodas poéticas tivessem suas datas definidas, iríamos formalizar o convite a cada uma das mães, através de uma carta-convite redigida pela professora pesquisadora contando com a presença de cada uma delas nesses encontros.

O formato dessas rodas de conversa foi pensado, então, da mesma maneira que essa primeira roda poética, estruturando-se com atividades em que pudessem se sentir acolhidas e fosse possível conversarmos, deixando fluir o que pensam sobre o assunto em questão, nesse caso sobre o papel que assumem de educadoras. As poesias a permear essas rodas poéticas seriam definidas *a priori* pela pesquisadora, sendo marcadas por produções que dialogassem com a realidade vivenciada por essas mães, em seu cotidiano de mulheres negras e residentes de periferia.

Por isso, a escolha por escritoras de poesia baiana, como Anajara Tavares e outras poetisas negras brasileiras, a exemplo de Elisa Lucinda e Cristiane Sobral, que foram privilegiadas nessas rodas poéticas. A intenção dessa seleção de poetisas residiu na expectativa de que tais poesias fossem capazes de “abraçar” as mães ao participar dessa pesquisa e que a literatura produzida por e para mulheres negras pudesse incluí-las nessas rodas de conversa. Além disso, enquanto pesquisadora e participante que escreve poesia, me permitiria trazer o desejo de estar com essas mulheres para compartilharmos juntas não apenas os nossos desafios, mas os nossos sentimentos diante da vida também.

**Figura 1** - Curadoria de poesias para as rodas poéticas



Fonte: acervo pessoal.

É válido ainda dizer que pensei em trazer a poesia para esse encontro por valorizar algo que move esse território, como fora dito, que são os grupos de poesia e o Sarau da Onça que reúnem poetas do bairro e da cidade de Salvador, mas também porque a literatura faz parte da rotina de nossa escola. Dessa forma, idealizamos essa roda de modo que fosse possível compartilharmos quem são essas mulheres, que chamo de mães-educadoras, o que pensam sobre educar, precisam falar e o que ainda precisamos escutar.

A partir de agora, então, os procedimentos metodológicos que compõem as rodas poéticas serão cuidadosamente descritos, a começar da experiência piloto. Portanto, no dia 06 de outubro de 2023, tarde de uma sexta-feira, no espaço do CMEI Cecy Andrade, por volta das 15 horas, recebemos as mães de nossa escola. A princípio, houve aquele misto de “estou como professora convidada realizando uma atividade com as mães das crianças” e a responsabilidade de “também sou uma pesquisadora tomando nota sobre o lugar que será meu campo de pesquisa”. É inegável que surgiu o típico friozinho na barriga. Quando as mães começaram a chegar, pensei na possibilidade de serem poucas as mulheres presentes, pelo tardar da hora, e me vi um tanto desanimada, pois empolgava a ideia de termos a “casa cheia”. Pois bem, o quantitativo de mães foi pouco, mas como o convite foi estendido a toda a comunidade escolar,

participaram desse momento o total de 12 mulheres, dentre elas a diretora e uma das vice-diretoras, duas merendeiras, algumas ADI's (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) e professoras, além da coordenadora pedagógica.

Pode até ser que ter mais mulheres participando desse momento pudesse trazer uma outra experiência com as mães, mas essa ideia só ocorreu até eu me dar conta de que tinha chegado quem deveria estar nessa primeira roda poética. As risadas tomaram conta dessa roda em vários momentos, traduzidos na alegria de estarmos entre mulheres dividindo o que nos aproximava. Houve combinado firmado entre quem estava presente, a partir do que viesse a ser trazido, isto é, deixei marcado que seria importante mantermos o sigilo do que viesse a surgir durante a roda de conversa, como forma de respeitar a entrega e confiança de cada uma das mulheres presentes. Choro embargado também se fez presente e foi acolhido na certeza de nossa força.

É válido dizer que a chegada de uma das mães fez meu coração vibrar. A presença dessa mulher fala sobre essa pesquisa, sobre meu interesse em evidenciar o papel que as mães das crianças assumem junto à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Estivemos juntas durante o ano que fui professora de suas crianças, no ano de retorno ao presencial após a pandemia de covid-19, em meio à turbulência de um governo que se mostrou ineficiente tanto no controle do vírus, quanto na assistência às famílias em situação de vulnerabilidade social. O vínculo que construímos, essa mãe-onça e eu, permitiu que, naquele ano, o projeto de escola como possibilidade fosse viável.

Escutamos uma a outra, nas histórias de vida que permeavam a dinâmica do trabalho que eu seguia realizando na escola, ao passo que desempenhamos o papel de educadoras e pude enxergá-la, também, como parte do processo educativo. Trocamos um abraço apertado, seguido pelo abraço e folia das crianças, ao me verem novamente. Nesse abraço, de quem não se via há tempos, foi possível sentir que a reciprocidade do diálogo estava mantida e a confiança no trabalho uma da outra estava firmada. Conversamos sobre o meu período fora da escola e de licença para o mestrado. Ela falou sobre a segurança que sentia ao ver as crianças crescendo bem, escutando seus ensinamentos e mostrando-se interessados ao que aprendiam na escola.

Com o suporte de uma das vice-diretoras e de nossa coordenadora, organizamos a sala desde a disposição das cadeiras, a ambientação que iluminou o local com uma luz azul branda e trouxe o cheirinho de capim limão para que se sentissem acolhidas na roda. Para acolher as mães, selecionamos uma *playlist* de músicas interpretadas por mulheres. A poesia se apresenta, então, como fio condutor, no qual me propus a recitar, porque resolvi me ver parte desse encontro desde aqui. Mais do que uma pesquisadora que chega para explorar seu campo de

pesquisa, tive a intenção de me enxergar nessa conversa entre educadoras, como quem produz sua própria narrativa tendo a arte como guia.

A poesia “Quem sou?”, de Jackeline Pinto Amor Divino, que integra a coletânea *Poéticas periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana*<sup>14</sup> (2018), abre essa roda. A partir dela, me apresentei logo em seguida, dizendo o meu nome para quem ainda não me conhecia. Nesse momento, trouxe uma palavra que me definia e pedi que cada uma das mulheres que estava presente fizesse o mesmo. Feito isso, recitei a poesia “Eu, Deusa”, de Gleide Davis, “poeta suburbana de Salvador”, como se define, da coletânea acima referida. A ideia foi diluir essa roda de conversa com poesia para fazermos desse encontro um espaço prazeroso. Falei, então, sobre a proposta dessa *roda poética*, trouxe o que pretendia, explicando o caminho que iríamos percorrer juntas.

**Figura 2** - *Poéticas periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana*



Fonte: acervo pessoal.

<sup>14</sup> Essa coletânea faz parte de todas as rodas daqui em diante, por trazer a poesia produzida em diferentes bairros da cidade de Salvador abrangendo, inclusive, poetas do bairro de Sussuarana. Além disso, esse livro foi lançado no Sarau da Onça, em Sussuarana, o que valida a importância dessa produção a permear a importância da arte-educação, tendo a literatura como estruturante na configuração desse lugar.

**Figura 3** - QR Code com a poesia “Quem sou?” recitada



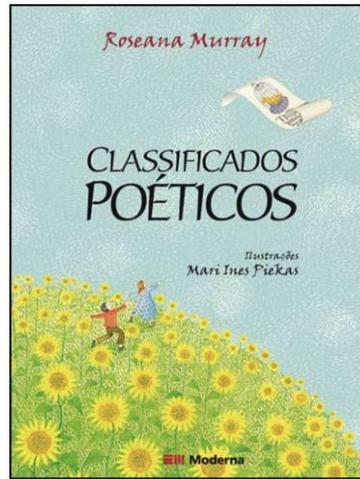
Fonte: elaboração própria.

**Figura 4** - QR Code com a poesia “Eu, deusa” recitada



Fonte: elaboração própria.

Nessa roda, o objetivo era que as mães pudessem se inteirar sobre o projeto didático que a escola estava desenvolvendo com suas crianças, no qual elas foram as protagonistas, não podíamos nos perder disso, ao mesmo tempo em que, enquanto pesquisadora, elas deveriam compreender a minha proposição científica. Seguimos, então, com a atividade que nomeei de *Versinhos poéticos de empoderamento*, para a qual foram selecionadas algumas poesias do livro *Classificados poéticos* (2010), de Roseana Murray: *Procura-se um equilibrista*, *Menina apaixonada oferece* e *Compro um barco feito de vento*. A ideia foi que algumas das mulheres presentes deixassem vir a sua voz na roda, recitando uma dessas poesias. Essa atividade reitera a importância de trazer essas vozes, ao passo que falam, e poderíamos escutar umas às outras.

**Figura 5 - Classificados poéticos**

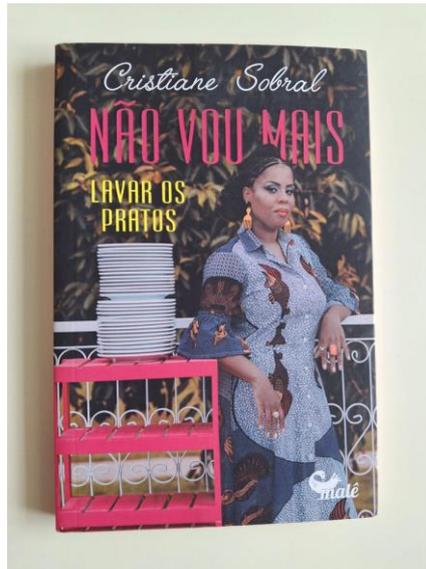
Fonte: Amazon<sup>15</sup>

Em seguida, uma sacolinha com trechos de versos poéticos que lembram anúncios de classificados foi disponibilizada na roda para ser lido, sendo depois compartilhado com as demais mulheres, através de um desenho. Foi notório o envolvimento de todas e à medida que a leitura ia sendo feita. Comentamos sobre esses versos, que produziram em suas metáforas representação de classificados, por isso chamamos de *versinhos poéticos de empoderamento* (em anexo). Conversamos, então, sobre os desafios da maternidade, como estavam se priorizando enquanto pessoas. Além de discutirmos os desafios impostos pela sociedade às mulheres, o que pensam sobre isso e o que desejam.

Combinamos em seguida, de fazer girar a nossa roda com a próxima atividade, chamada de *Memórias de menina*, na qual recitei a poesia 113, do *Livro do avesso: o pensamento de Edite* (2019), de Elisa Lucinda. Em uma recordação dos tempos de criança, ao observar a sua avó trabalhar com afinco nos avessos de seu bordado, a autora nos convidou a olhar para dentro, nas memórias que marcaram cada trajetória, para falarem um pouco de si. Ainda que, rememorar tais lembranças nos trouxesse incômodos, estar em contato com esses “avessos” poderia ser importante para refletirmos sobre o percurso que cada uma pretendia seguir, frente aos desafios impostos, atualmente, às mulheres, recitei, então, a poesia “Não vou mais lavar os pratos”, que dá nome ao livro de Cristiane Sobral: *Não vou mais lavar os pratos* (2022).

<sup>15</sup> <https://www.amazon.com.br/Classificados-Po%C3%A9ticos-Roseana-Murray/dp/8516067203>

**Figura 6 - Não vou mais lavar os pratos**



Fonte: acervo pessoal.

**Figura 7 - QR Code com a poesia “Não vou mais lavar os pratos” recitada**



Fonte: elaboração própria.

Nessa atividade, a proposta foi lembrar sobre a educação recebida nos tempos de menina, em casa e na escola. Sugerimos que as falas fossem sobre o que vivenciaram quando crianças, sendo meninas. Com isso, trouxe algumas provocações: em suas famílias havia determinações sobre o que menina podia e não podia fazer? Como era esperado que se comportasse? Para você, precisava ser diferente a forma de educar meninas e meninos? Como se sente hoje enquanto mulher negra, buscando na memória essas vivências? Depois de um momento em que pudessem fazer esse registro no papel, iríamos socializar com o grupo.

Fora cogitada a possibilidade de algumas mulheres não se sentirem à vontade para ler a sua memória. Tudo bem, caso não fosse do interesse compartilhar, por entendermos que poderiam acessar memórias delicadas que perpassam a história de cada uma delas. No entanto,

fomos surpreendidas com a confiança estabelecida no grupo durante a atividade. As mulheres que estiveram presentes nessa roda construíram um espaço seguro de troca, demonstrando atenção ao que ia sendo relatado, bem como sensibilidade e respeito às demais nesse processo de escuta. Tivemos a oportunidade de revisitar memórias com registros de muita empolgação, nas quais as brincadeiras permearam essas vivências, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar.

As brincadeiras na rua estavam presentes em boa parte do que trouxeram em suas falas. Muitas relataram não haver diferença, durante a infância, entre brincadeiras ditas de “menina e menino”. Além disso, determinações do que “podia” e “não podia” às meninas foram evidenciadas, o que trouxe problematizações por parte das mulheres que participaram da roda, devido à semelhança, no que diz respeito às atribuições para as meninas dos cuidados com a casa, mais especificamente, dos afazeres domésticos. Somente uma das mulheres falou que em sua família não havia essa diferença entre ela e o irmão. Ademais, lembranças que machucaram, no que se refere a processos abusivos de familiares vieram à tona também, mas foram seguidas de palavras de acolhimento e de muito afeto.

Dessa perspectiva, seguimos para a leitura de um trecho do livro *Canção para ninar menino grande* (2018, p. 86), de Conceição Evaristo. Encaminhamos a conversa, então, para o perfil do protagonista, Fio Jasmim, e a educação que teve de seu pai quando menino e que contribuiu para a formação do homem que se tornou. A ideia estava em escutar as mulheres sobre suas impressões acerca do que foi lido e o que mais fosse possível provocar. Percebemos que, como educadoras, torna-se necessário nos mantermos atentas à diversidade de gênero, para que desde crianças se vejam parte de uma sociedade capaz de rever o tratamento desigual que é dado às mulheres.

A nossa roda foi finalizada com a proposta de não deixar de girar frente às discussões em torno da contribuição dessas mulheres e educadoras. Recitei, então, “Pés calçados”, do livro *Unguento* (2021), de Anajara Tavares. Essa poesia se fez convite para assumir quem somos, cientes de quem podemos ser e de como podemos transformar essa sociedade, ao acreditar na possibilidade de convivermos de forma igualitária. De modo que se torne para nós um lugar seguro para viver, expressar nosso corpo no mundo, colocar nossa voz e acreditar que podemos muito mais do que fomos socializadas a aprender.

**Figura 8 - Unguento**

Fonte: acervo pessoal.

**Figura 9 - QR Code com a poesia “Pés calçados” recitada**

Fonte: elaboração própria.

O protagonismo das mulheres me inquieta, não somente, porque tem sido necessário, já que seguimos permeadas pela configuração que nos convoca a ser quietas, as que escutam e pouco falam. A cultura patriarcal nos tratou de forma perversa, nos subjugando na mesma proporção que o racismo segue nos silenciando, sobretudo, nós mulheres negras. Não nos coube somente o lugar daquela que deveria cuidar dos/as próprios/as filhos/as, mas a que deveria estar pronta para servir e cuidar das/os filhas/os dos outros. Nosso protagonismo se orientou à custa de muita luta, pois aprendemos sendo mulheres negras que poderíamos dar conta e estar sempre prontas, só que esse conceito se esvazia à medida que não nos é permitido assumir a autoria de nossas vozes.

Nessa proposta inicial de *roda poética* como percurso da pesquisa, enfatizei a importância de darmos visibilidade para essas mulheres, isto é, para nós mulheres negras. Por isso, pretendi fazer desse trabalho movimento, reconhecendo junto das nossas histórias outros caminhos. Dessa maneira, faria sentido adotar a categoria de *mãe-educadora*, bem como eleger

o protagonismo dessas mulheres no papel de educar. A ideia, também, estava em trazer essas *mães-onças*, na especificidade de mulheres negras de Sussuarana, que se constituem produzindo o enredo de suas vidas nessa comunidade.

Nesta atividade do projeto desenvolvido na escola, não me interessava passar despercebido o contexto das/os estudantes com seus saberes que chegam latentes e disponíveis. A meu ver, enxergar essas crianças como sujeitas, como pessoas dotadas de conhecimentos, já me permitia enxergar as suas famílias. Por que, então, no espaço de Educação Infantil, no qual as mães, majoritariamente, representam essas famílias, não trazê-las na atribuição de educar suas/seus filhas/os? Portanto, dar visibilidade para essas mães, além de validar o protagonismo dessas mulheres produz uma outra lógica de pensar, a partir de quem afirmamos somente aprender, mas que pode e muito nos ensinar no espaço escolar.

## 5.2 ENTRE RODAS DE AFETO E LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA

Era *Dia da Família na escola*. Nesta atividade, pude rever as mães das crianças depois de um tempo do meu afastamento para aprimoramento profissional. É importante ressaltar isso por dois motivos. Primeiro, porque neste momento o convite para as rodas poéticas chegou às mães das crianças. Segundo, por ser um marco significativo para a escola, já que é a primeira vez que decidimos não comemorar o “Dia das Mães” ou o “Dia dos Pais”, visto que percebemos algumas incoerências quanto à celebração dessas datas comemorativas em nosso espaço, sobretudo, em relação à presença dessa figura paterna. O que nos permite refletir sobre a discussão trazida nesta pesquisa sobre a implicação das mães no acompanhamento e escolarização de suas crianças.

Pois bem, estive presente nesta atividade e me propus a fazer o registro de algumas fotos. Cabe destacar que a fotografia, além da poesia, tem sido uma das minhas formas de expressão. Senti o carinho das mães ao me reencontrar e vibrei em voltar à escola e perceber que as mães desses estudantes participavam com empolgação da atividade proposta para esse dia junto de suas/seus filhas/os. Era perceptível o entrosamento das famílias, sobretudo, dessas mulheres: mães, avós, tias, majoritariamente, presentes ali. Para mim, ficava ainda mais nítido o quanto a escola precisa se reorganizar, tendo essas mulheres como parceiras.

Chegando bem perto, à medida que me fazia presente, aproveitei para me aproximar das mães que trabalharam comigo e ao trazer a minha pesquisa, já esboçava o convite da realização das rodas poéticas que pretendia realizar. Algumas já confirmaram presença sem pensar duas vezes, enquanto outras demonstraram o desejo e se dispuseram a confirmar segundo a

organização de seu tempo, pois poderia ser no horário em que estivessem trabalhando ou em alguma outra atividade. A alegria de reencontrá-las vivenciando o “Dia da família na escola” me trouxe um esboço de como me organizar, de modo que motivasse a participação delas em nossas rodas de conversa. Eu já estava certa de que precisaríamos de atividades em que, além do poderem falar e se escutar, fossem movidas por momentos de prazer.

É importante ressaltar que, nesta subseção, iremos nos ater a organização dessas rodas e como foram encaminhadas, tendo em vista as atividades pensadas para cada encontro. De igual forma, busca-se explicar cada roda poética com vistas a evidenciar a metodologia adotada nesta pesquisa participante, ou seja, o objetivo aqui é apresentar essas rodas poéticas e como a roda de conversa se constituiu nesse percurso metodológico. A partir do que foi desenvolvido nessas rodas, a proposta de análise da potencialidade das falas trazidas pelas mães-educadoras será melhor explicitada na seção 6 deste trabalho.

Dito isso, preparei, então, os convites, como um cartão adornado de flores, para que chegassem às mães-onças. A ideia era lembrar a essas mulheres da importância da participação de cada uma delas nas rodas poéticas que pretendia realizar e que é parte fundamental do percurso dessa pesquisa. E, mais ainda, reafirmar a potência de cada uma delas, ao vivenciar a maternidade e o papel de educadoras que assumem dentro de suas comunidades e, muitas vezes, nem se dão conta. Semeando luta, se permitindo desabrochar frente aos desafios que enfrentam.

**Figura 10 - Cartão-convite**



Fonte: acervo pessoal.

Tendo tudo organizado, comunicamos à gestão da escola sobre a realização das rodas poéticas. Vale destacar que, para que elas pudessem acontecer, tive a colaboração das minhas companheiras de “chão da escola”, algumas professoras de nosso CMEI e da coordenadora pedagógica, que se dispuseram a entregar os convites às mães-educadoras. Quanto às mães que não têm mais as suas crianças em nosso espaço, pois já completaram o ciclo na educação infantil, utilizei o contato telefônico e as redes sociais para fazer esse convite. Estava marcado, então, o nosso segundo encontro: 23 de outubro de 2024, às 14 horas. Por sua vez, a terceira roda poética estava prevista para o dia 07 de novembro de 2024.

É importante ressaltar que, inicialmente, essas rodas foram pensadas em semanas seguidas, porém devido à programação do calendário de atividades da escola, essa terceira roda foi organizada para a primeira semana de novembro. De igual forma, é preciso salientar ainda que tive a colaboração da escola, no que diz respeito ao espaço para que as rodas de conversas se realizassem. Já que temos duas salas que não estão sendo utilizadas como salas de aula, uma

delas foi destinada para esses encontros. Portanto, contamos com um espaço limpo e organizado, com a quantidade de cadeiras que solicitei e disponíveis, para que pudesse me organizar nessas rodas no tempo previsto e com a qualidade que estava propondo.

Dessa maneira, nos reencontramos novamente. Me dei conta de que era a professora pesquisadora. Importante dizer que estava despida de qualquer certeza, assim como em nosso contato diário no cotidiano do fazer pedagógico em sala de aula. Decidi chegar vestida das referências que fazem sentido a essa pesquisa: Arroyo (2013), Collins (2019), Freire (1996), Gomes (2017), González (2020), hooks (2019), Kilomba (2019), dentre outras/os. Disposta a escutar o que essas sujeitas tinham a me falar, para que essas vozes fossem erguidas na medida certa do que pretendia, agora como o suporte das teóricas e dos teóricos deste trabalho.

Para tanto, não deixei de retomar algumas problematizações: em que medida o currículo estaria contemplando as diferentes vozes que habitam o seu espaço? Por que a educação que nos faz sujeitas/os sociais não tem sido levada em consideração na escola? Há muitos saberes permeando a bagagem de conhecimentos dessas mães e o que temos feito com isso? Sabendo que a escola é território de disputa, que possibilidades têm sido abraçadas para torná-la um lugar de acolhimento? Foi então que, estando munida dessas perguntas que permeiam esse trabalho, abrimos a segunda roda poética.

Em uma sala de aula, organizamos as cadeiras e as dispomos em semicírculo. Para compor o cenário, uma esteira com uma cestinha de livros de poesia escolhidos a dedo, para que a roda de conversa, antes de qualquer coisa, fosse um lugar de escuta prazerosa e respeito às nossas vozes, de mulheres negras que se apresentam ansiosas por um lugar novo no mundo, certas de quem somos, decididas a alçar os voos que nos permitirmos.

**Figura 11** - Registro da organização da sala para as rodas poéticas



Fonte: acervo pessoal.

Nesse dia, tivemos sobre a esteira alguns brinquedos que pudessem levar essas mulheres às memórias afetivas da infância e suas brincadeiras, como: boneca, panelinhas, pula corda, elástico, sete pedrinhas.

**Figura 12** - Registro das brincadeiras como cenário da segunda roda poética



Fonte: acervo pessoal.

Entre a alegria da chegada nesse encontro e as trocas afetuosas que nos permitimos compartilhar nessa roda, iniciamos uma tarde, que prometeu ser muito boa, com poesia. “É só falar de flores” abre esse encontro. Essa poesia, extraída do livro *Unguento* (2021), de Anajara Tavares, foi pensada para iniciar essa roda, uma vez que ela propõe um voltar-se para quem se é, ao recorrer a nossa feminilidade de mulher preta e lembrar as mães do quanto precisam se acolher em seus desejos e propósitos, sabendo-se mulheres negras.

**Figura 13** - QR Code com a poesia “É só falar de flores” recitada



Fonte: elaboração própria.

Cabe salientar que as poesias escolhidas para compor as rodas foram recitadas por mim, entre uma atividade e outra que direcionava as nossas conversas. Tenho experimentado recitar poesia, em meio ao exercício da escrita – o que tem me permitido desaguar. A escrita me move há tempos, pois por ela consigo entregar o que sinto necessidade de expressar. Agora, a fala, isto é, colocar a minha voz, é o que tenho cuidado para ser explorado ainda mais. Reconheço a minha potência, ao utilizar a voz como meu instrumento de trabalho como professora. Mas sinto, também, que enquanto mulher negra preciso romper as barreiras que me impedem de fazer ecoar essa voz, no cotidiano das minhas vivências, para manifestar meu lugar bonito no mundo.

**Figura 14** - Registro da recitação de uma poesia



Fonte: acervo pessoal.

Nesse sentido, me aproprio das discussões de bell hooks (2019), quando nos lembra do quanto é urgente para nós, mulheres negras, retomar a fala que nos foi negada e que perpassa a realidade nessa sociedade. Por isso, “erguer a voz” e nos implicarmos em colocar a nossa voz no mundo, com o potencial que cada mulher negra traz consigo. Nesse sentido, conforme ia

desenvolvendo essa roda, outras reflexões foram suscitadas, pois essa conversa além de falar sobre mim, trazia outras experiências que, em alguma medida, ainda perpassavam a vida das mulheres negras de meu círculo de convivência.

Dessa maneira, prosseguimos a nossa roda de conversa nos apresentando, de tal forma que falar sobre quem são não se resumisse a proferir somente o nome próprio. A ideia foi que, ao afirmar quem são, cada uma das mães-educadoras pudesse escutar as suas potências, por isso a poesia “Quem sou?”, de Jackeline Pinto Amor Divino, que compõe a coletânea *Poéticas Periféricas: novas vozes da poesia soteropolitana* (2018). À medida em que recitei, fizemos o caminho de lembrar quem somos, da história que nos foi negada, para nos afirmarmos a partir de nossa ancestralidade. Por essa razão, já teríamos motivos de sobra para falar do que sentimos orgulho, quando nos apresentamos dizendo quem somos.

Ao afirmar a nossa potência, aquela que nos descreve, a que mais nos define ao dizer do que sentimos orgulho, cada mãe-onça falou sobre si mesma. Que surpresa boa foi perceber que ser mãe é o maior orgulho dessas mulheres! Poder habitar o corpo de uma mulher que decidiu assumir esse papel, e sabendo-se quem é, amplia o seu repertório de potencialidades. Quando chegamos, então, aos objetivos desse encontro, melhor dizendo dessas rodas de conversa, ao explicitar o porquê de ter escolhido elas como participantes dessa pesquisa, situando-as quanto à importância delas no período em que fui professora de suas crianças, firmamos o combinado de manter nesse espaço tudo o que tratarmos, pois acolher nossas falas, requer respeito às vozes e, sobretudo, à história de cada uma ali presente.

Apresentei-me como estudante da UNILAB, como pesquisadora e expus, com brevidade, a minha intenção nessa pesquisa. Feito isso, buscamos nos brinquedos expostos na roda, motivos de sobra para conversarmos sobre o que significou, para elas, a passagem pela escola. A empolgação em discorrer sobre as suas vivências foram se tornando nítidas no decorrer da conversa. Em meio à alegria de saber que tiveram a oportunidade de brincar e serem crianças ou não, frente às responsabilidades que para algumas foram dirigidas, as memórias da escola chegaram imbricadas pela presença de um professor/a que foi marcante, pela escola que convidava as famílias de forma pontual em algum evento ou reunião e pela relação que estabeleceram tanto com seus colegas, quanto com os funcionários da escola.

Tivemos acesso a relatos de muito comprometimento com o que acreditam ser possível no espaço escolar e que contribuiu, significativamente, para as pessoas que se tornaram hoje. Nesse primeiro momento de escuta, relacionado à conversa sobre os tempos da escola, fora sugerido às mães-onças que escrevessem uma carta para a sua criança interior trazendo experiências que lhe foram marcantes e/ou desafiadoras, por meio da qual teriam a oportunidade

de reviver alguns momentos, bem como produzir e ressignificar o que entendiam ser necessário para as suas crianças. Não tivemos dúvida sobre as possibilidades da escola, quando se permite produzir conhecimento, a partir de quem dela participa e das/dos sujeitas/sujeitos que ocupam esse lugar. Assim como a certeza de que a educação, urgentemente, precisa ser compreendida além dos seus muros, pois se estende para a vida em sociedade.

A escrita dessa carta foi suscitada por meio de uma poesia, que ousei definir como carta-poesia: “Do sr. Cabideiro”, da coletânea **Cartas à Tereza** (2021)<sup>16</sup>, de Deisiane Barbosa. Então, ambientei as mães com o gênero carta, demonstrando a liberdade que teriam nessa escrita, que nos parece familiar, mesmo em tempos de redes sociais, para colocar seus sentimentos ao acessar essa fase da vida escolar. A ideia era que não houvesse preocupação quanto a essa escrita, no que diz respeito à ortografia ou à organização deste texto e isso, inclusive, foi trazido por uma das mães, já que a seu ver poderia causar uma certa inibição para falar de si mesma.

**Figura 15** - QR Code com a carta-poesia “Do sr. Cabideiro” recitada



Fonte: elaboração própria.

Achei válido, então, refletir junto com todas as mulheres presentes sobre a importância desse relato que estava sendo proposto, sem se atentar a essa inquietação com a dita norma culta da Língua Portuguesa. Foi quando retomei a empolgação das cartas, lendo na roda a carta que fiz para a minha criança. Percebi nos seus olhos a surpresa de me ver compartilhando o conteúdo dessa escrita tão íntima. Penso que para quem participa de uma pesquisa, o envolvimento dessa/desse pesquisadora/pesquisador não seja evidenciado, talvez por isso a surpresa. Contudo, por acreditar que o distanciamento, naquela ocasião, não se constitui um aliado, trouxe a intenção de me manter o mais próxima possível das mães-educadoras, dessas mulheres negras, que assim como eu dividem dores e expectativas parecidas.

Ao ler a minha carta, senti vibrar nelas a vontade de trazer um pouco de suas experiências e assim fiz. Nos escutamos, à medida em que iam se colocando até o ponto em

<sup>16</sup> Poesia extraída em: <https://cartasaatereza.wordpress.com/2014/09/03/do-sr-cabideiro/>

que se sentiram à vontade para falar. Percebi que não necessariamente naquele momento falariam a respeito do que escreveram em suas cartas. Assim como não conseguiria adentrar nas especificidades dessas vivências, o que respeitei e procurei levar em consideração, pois nesse trabalho a importância residiu em mantermos o diálogo e encaminhar a roda conforme o desejo dessas participantes des e colocar, através da fala.

É importante destacar que, ainda assim, foi possível perceber no decorrer da conversa, que as experiências com a escola foram traduzidas em memórias de grande valor para cada uma delas. As relações estabelecidas nesse espaço foram validadas nessas cartas. Em seus registros, pude ver a importância de um currículo que contemple a escola para além de suas demandas com as ditas habilidades e competências, enxergando as pessoas que compõem esse espaço. Desse modo, fomos amarrando a nossa conversa e fechando a segunda roda, com um trecho da escrita “A poesia não é um luxo”, extraída do livro *Irmã outsider* (2019), de Audre Lorde.

Fomos firmando, então, a partir da possibilidade de recorrer à escrita, o compromisso com quem nós somos. A certeza de que podemos falar e escrever para ressignificar a vida e a nossa atuação no contexto em que estamos inseridas. A escrita pode se constituir em um caminho promissor para entendermos que podemos suscitar nossas demandas e trazê-las à tona na busca da mudança que queremos. Assim, pensar a educação permeada pela noção de que nos prepara para a vida em sociedade pode ser uma ótima estratégia para entendermos o papel das mães-educadoras.

Antes de adentrarmos na realização da terceira roda poética, vale ressaltar que as cartas produzidas durante essa segunda roda de conversa, bem como os depoimentos das mães-onças serão analisados posteriormente na seção 6 deste trabalho. Tendo, então, como ponto de partida esse contato com as mães-onças, chegamos à nossa terceira roda ainda mais dispostas a nos escutar. Esse momento aconteceu no dia 06 de novembro de 2024, também uma quarta-feira. Essa data foi escolhida a partir de um acordo feito na última roda, pois as mães presentes trouxeram a disponibilidade desse dia ser melhor diante de suas organizações.

É importante destacar que, das seis mães presentes nessa última roda, apenas duas retornaram para o terceiro encontro, chegando quatro novas mães, o que totaliza um cenário de 10 mães, como participantes desta pesquisa. Cabe dizer ainda que tive a presença, nessa roda, de mães que trabalharam comigo durante boa parte do ciclo em que as crianças estiveram no CMEI e que compartilhamos alguns desafios no período da pandemia, que significou muito para o encaminhamento de nossas atividades junto às crianças. Faz-se necessário destacar, além disso, que, para essas mães, aquele ano em que atravessamos a pandemia não nos permitiu

assegurar uma despedida afetuosa de nosso espaço como de costume, de modo que pudéssemos nos despedir na medida do tamanho do abraço das crianças.

**Figura 16** - Registro da última roda poética



Fonte: acervo pessoal.

Para mim, a chegada dessas mães-educadoras trouxe uma nova dinâmica à segunda roda de conversa. Isso porque essas mães já haviam construído um vínculo comigo e estávamos nos reencontrando, o que representava também retomarmos um contato ainda mais específico para tratar sobre o papel que assumem, enquanto educadoras junto ao trabalho educativo que realizo no CMEI. Foi uma alegria nos vermos, bem como termos esse momento para tratar sobre sermos educadoras. Esse assunto empolgou tais mulheres a participarem da roda poética, assim nos relataram no decorrer da conversa.

Começamos, então, a terceira roda poética deixando fluir no entrosamento que estabeleciam, aguardando as demais mães chegarem. A música ao fundo compôs o ambiente de acolhimento que tenho priorizado nessas rodas. Até que me dei conta de que precisava dar início às nossas atividades, tendo-as bastante à vontade para comunicar a abertura de nossa roda de conversa. Escolhi novamente uma poesia do livro *Unguento* (2021), de Anajara Tavares, recitando a poesia “Princípio e fim”. Com isso, nos apresentamos, desta vez, as mães-onças foram convidadas a falar delas a partir de algo que aprenderam, recentemente, sobre si mesmas.

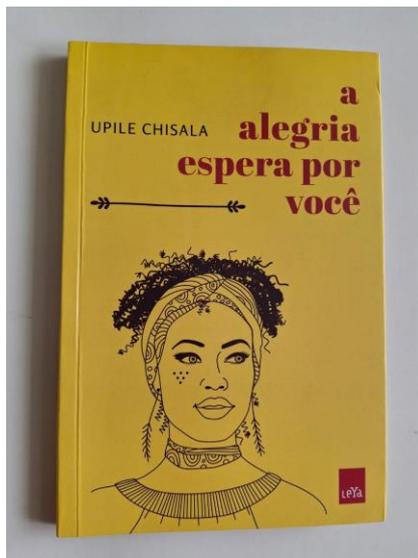
**Figura 17** - QR Code com a poesia “Princípio e fim” recitada



Fonte: elaboração própria.

Foi com esta poesia, que denomino de poesia-convite, que pretendemos fazer girar essa roda: *O que você aprendeu sobre você recentemente?* do livro *A alegria espera por você* (2023), de Upile Chisala. Dessa maneira, criamos a oportunidade de trazer para a roda uma nova potência nossa. Em cada fala nos envolvemos, além de perceber o quanto tais mulheres estão cientes do poder que elas têm e essa voz precisa mesmo fazer o caminho de ecoar, para se firmar. Ser “determinada”, “guerreira” e “decidida” foram algumas das palavras que se materializaram durante boa parte da nossa conversa, trazendo as mães para o que desejam como realidade.

**Figura 18** - *A alegria espera por você*



Fonte: acervo pessoal.

A partir de então, expliquei às mães-onças que não estavam presentes na roda anterior sobre a proposta da minha pesquisa e o porquê da roda de conversa ser chamada de roda poética.

Fizemos uma retrospectiva sobre a escrita da carta, aquela em que nos movemos buscando lembranças de quando éramos criança na escola. Então, iniciamos um diálogo sobre a educação que recebemos: O que vivenciamos de tão significativo? Como foi a relação com a escola, tanto aspectos positivos, quanto negativos? E o que mudaria e desejaria para as suas crianças?

Quando chegamos ao que pretendíamos nessa roda, que era conversar sobre o que entendem sobre ser mãe-educadora, recitei a poesia “Revolução”, do livro *Não vou mais lavar os pratos* (2010), de Cristiane Sobral e busquei encaminhar a conversa, a partir das seguintes reflexões: O que é ser mãe para você e como definiriam essa palavra? Mães são educadoras? E professoras educam e/ou ensinam? O que compreendem sobre esse papel que aprendemos caber somente às mulheres? Trazer ao debate essas questões instigou a deixá-las ainda mais à vontade para verbalizar sobre o que pensavam. A empolgação foi tanta, que senti que precisava trazer ainda mais perguntas para além das que já estavam postas.

**Figura 19** - QR Code com a poesia “Revolução” recitada



Fonte: elaboração própria.

As mães-educadoras trouxeram desde relatos precisos de que se reconheciam no papel de educar, quanto demonstraram enxergar a implicação do que ser professora acarreta, à medida em que essa profissão assume educar, cuidar e ensinar, propriamente dito. Foi possível perceber que compreendem o seu papel de mães e o imbricamento ao admitirem que são educadoras. Nos contextos de seus lares, elas revelaram estar cientes de que são elas, as mulheres, as responsáveis junto às suas crianças desse percurso educativo. A discussão sobre a paternidade, bem como o que observam em suas casas com seus companheiros demonstrou o quanto se veem, em sua maioria, sozinhas nesse papel.

Para as mães-educadoras, são as mulheres que se inteiram do cuidado e da educação das crianças em casa. Algumas delas chegam a afirmar que os pais se veem apenas como “genitores”, quando deveriam se implicar no desenvolvimento das/os filhas/os. Somente uma das mães trouxe a participação do companheiro tanto na educação e cuidado das crianças,

quanto nos afazeres domésticos e que, em alguns momentos, ela é que se descuidava e não permitia que esse companheiro pudesse, também, assumir o seu papel, inclusive não valorizando o “jeito” dele de realizar as demandas que surgiam nessa rotina.

Em seguida, fui especificando ainda mais os questionamentos. Não sabia quais seriam os desdobramentos, mas tinha um plano sobre onde pretendia chegar. Neste momento, eu já tinha vestígios de que, a partir da escuta dessas mães, ao longo de nossas conversas, a educação que se apreende em outros espaços sociais, além da escola, iria aparecer. Por isso, continuei problematizando: vocês se sentem educadoras em suas comunidades? De que forma compreendem que atuam como educadoras nesses espaços, seja em suas casas, na vizinhança? Na sua opinião, a escola tem reconhecido o papel das mães como educadoras? Você se sente escutada na escola de sua criança?

Diante disso, não poderia deixar de questioná-las sobre o que precisa ser feito para que as vozes das educadoras, tanto as professoras quanto elas, as mães, sejam contempladas. Primeiro, a ideia de situá-las como educadoras teve por objetivo refletirmos sobre o papel que também assumem, sem desconsiderar a importância do papel das professoras no trabalho educativo e essa constatação foi demonstrada pelas próprias mães durante a roda de conversa, até porque demonstraram ser fundamental o trabalho que as professoras realizam. Segundo, poderia vir em suas falas a compreensão da importância delas nesse processo e foi o que aconteceu, pois afirmaram que o trabalho desenvolvido pela professora na escola complementa a educação que acontece em casa.

Fomos, então, amarrando a conversa e fechando a roda por meio de uma poesia (em anexo) que produzi no período da pandemia, extraída das minhas escritas, quando surgiu para mim a necessidade de recorrer à escrita para explicar o que eu estava sentindo. Eu li para elas e à medida em que recitava cada verso, resignificava cada fragmento do que precisava escutar sobre mim. Vale destacar que a ideia de compartilhar uma escrita minha buscou reafirmar a possibilidade de recorrer à escrita, quando falar não for suficiente. A intenção era a de lembrá-las que a escrita pode ser uma ferramenta de insubmissão e, assim, não esqueceríamos da força que significa soltar a nossa voz, seja falando ou escrevendo.

**Figura 20** - QR Code com a minha poesia recitada



Fonte: elaboração própria.

Pensando nesse encontro com a língua escrita, através dessas rodas poéticas, bem como nas possibilidades de transgressão ao se apropriar dela em uma sociedade desigual, sobretudo, para mulheres negras, reiteramos a afirmação de que a escola pode ser esse lugar de mudança de realidade. Por isso, o interesse em promover as rodas de conversa mediadas por poesias produzidas por mulheres que vivenciam experiências semelhantes de engajamento em suas comunidades. Após a roda, em síntese, percebemos que o espaço escolar pode ser esse outro lugar possível, sobretudo, quando enxergamos o currículo sob a perspectiva de quem o produz, as/os professoras/es, estudantes e suas famílias.

Dito isso, a proposta é esmiuçar os diálogos que estabelecemos ao longo dessas rodas de conversa. Assim, sem perder de vista o que pesquisamos, reiteramos que neste trabalho a conversa é pensada a partir do acontecimento (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023). Logo, discutiremos, a partir de assuntos que surgem nas falas das mães-educadoras, por entender que tem a sua importância no que seguimos evidenciando, isto é, o papel de educadoras que assumem junto às suas crianças. Em suma, a educação que aqui problematizamos convida à reflexão em torno do que pensamos sobre o fazer educativo que é produzido junto, em comunidade.

## 6 A EDUCAÇÃO COMO O ELO DA COMUNIDADE

*“É tipo assim, a educação de ensinamento, de dentro de casa.”*

(Maria José)

Nesta seção, buscamos entrelaçar as experiências nas rodas poéticas com o referencial teórico apresentado. A ideia é analisar o que as mães-educadoras me disseram nessas rodas, ao se enxergarem no ato de educar, compreendido a partir de seus espaços de atuação, em suas comunidades. Já foi dito que a proposta das rodas de conversa, como método neste trabalho, nos indicou um trilhar investigativo sem contornos definidos, até porque não tínhamos garantia nenhuma do lugar a que as conversas iriam nos levar.

É ainda importante ressaltar que as análises não seguirão a lógica temporal de realização das rodas. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa se materializa tendo as duas rodas imbricadas, ou seja, as questões trazidas são organizadas a partir de duas temáticas gerais: a que discute a identidade das mães-educadoras e o que problematizamos acerca do papel de educadoras que assumem. Essa descrição será melhor explicada, quando proponho o que dialogar em cada subseção.

Com isso, afirmamos que, ao observar o que trouxeram as mães-onças, o convite é para que estejamos atentas/as sobre como as enxergamos, antes mesmo de escutar as suas colocações. É válido dizer ainda que não buscamos comprovar nenhuma certeza do que foi discutido, até mesmo no referencial teórico deste trabalho, mas refletir sobre os saberes, essencialmente, produzidos por essas mães, quando compartilham sobre as suas experiências de mães-educadoras. Cada uma delas fala por si mesma e se fundamenta nas trocas que fazem entre si, a partir das relações que estabelecem na cumplicidade de suas falas e à medida em que se reconhecem nas histórias umas das outras.

Nesse sentido, coadunamos com a reflexão trazida em *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar* (2003), de Sobonfu Somé, filósofa e professora burquinense, que destaca a noção de comunidade trazendo-a como inerente à vida em sociedade. Para a autora, descendente dos povos Dagara, que habitaram não somente o seu país de origem, Burquina Fasso, como os países que hoje compreendem Gana, Costa do Marfim e Togo, pensar em comunidade significa entender que a vida acontece, a partir das relações de compartilhamento que são estabelecidas entre as pessoas que habitam esse lugar.

Ao destacar o que denomina de “O abraço da comunidade”, Sobonfu Somé (2003) destaca a importância da comunidade para a existência de cada pessoa dentro do seu povo.

Somé (2003, p. 35) afirma que a comunidade existe com o propósito de garantir que todos sejam ouvidos, sem isso a comunidade morre. E sem a sua comunidade, também não há como seus membros contribuírem para a sobrevivência desse lugar. Logo, dentro dessa lógica, a vida não pode ser pensada fora dessa noção de pertencimento, no qual haja espaço para as vozes de cada pessoa serem colocadas, pois a escuta é algo inegociável dentro dessas relações.

Somé (2003, p. 42) destaca ainda que, em sua aldeia, quando se tem um filho, ele pertence a toda a comunidade. Com isso, a educação é pensada, a partir da prática comunitária, isto é, o senso de comunidade direciona os ensinamentos que circulam nesse espaço no seio de cada família. Não é concebido educar a partir de valores que cada qual julga serem necessários para si mesmo e para as/os suas/seus filhas/os, sendo que há ensinamentos transversais a todos, os quais circulam e conduzem a organização dessa mesma comunidade.

Para a autora, “se uma criança cresce achando que sua mãe e seu pai são sua única comunidade, quando têm um problema e não conseguem resolvê-lo, ela não tem ninguém a quem recorrer” (Somé, 2003, p. 43). O que nos instiga a refletir sobre a educação que acontece a partir dos saberes trazidos no âmbito doméstico e se tornam válidos quando pensado sob a égide comunitária e da prática de escuta sensível e compartilhada dentro da comunidade que cada qual pertence.

Por sua vez, bell hooks (2021), em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, nos lembra da necessidade de a escola resgatar o que chama de “consciência coletiva de comunidade”. É por isso que, nesta pesquisa, a prática educativa dá valor a quem faz parte da escola, construindo junto o que chamamos de “ensinar-aprender”. Justamente por esse motivo, apresentamos as falas das mães-educadoras a partir dos saberes que suscitam e das possibilidades que os seus ensinamentos elucidam para o trabalho educativo que realizo. A ideia é destacar que essas mulheres são parte da comunidade em que estão inseridas. Assim, sabendo que são constituídas a partir de uma coletividade, não nos cabe pensar a educação escolar longe dessa perspectiva.

Para tanto, irei recorrer ao que foi exposto na seção 05 – a qual se propôs a descrever a metodologia utilizada para compor as rodas de conversa, ou rodas poéticas, como preferi denominar –, o que pode parecer repetitivo, mas que servirá de ancoramento, a fim de conferir sentido às falas das mães e ao que propomos discutir. Além disso, temos a intenção de ser coerentes com a proposta dessa pesquisa, que dialoga e traz a conversa como fio condutor, ou seja, não teremos uma estrutura rígida de concatenamento de ideias, pois elas se imbricam, fazem caminhos diferentes, ora se encontram e em outras divergem. Nesse sentido, o que talvez

pareça não mobilizar análise no início da discussão apresentada aqui, pode nos instigar no decorrer da conversa que proponho nesta parte pesquisa.

Isso posto, buscamos conversar com as mães-educadoras organizando a análise desse material em dois atos nessa conversa. Vale destacar que esses atos representam a organização das análises a seguir e que proponho em duas subseções, definidas como: *“Então eu me orgulho disso, de ser mãe dos meus filhos”*: por um abraço da comunidade, no qual destacamos a identidade dessas mulheres atravessadas pela maternidade, imbricada nas questões de gênero, raça e classe. E *Sobre o que aprendeu na vida: mãe-educadora território de resistência*, onde recorreremos às memórias dos tempos de criança, bem como aos sentidos que tais experiências representam para o que essas mães aprendem e ensinam sobre educação.

É importante dizer que, neste trabalho, a identidade das mães-educadoras será preservada tendo os seus nomes substituídos por nomes de mulheres da minha vida, mães que puderam gestar ou que de coração assumiram esse papel em minha rede de afeto. Mães que me inspiram com a sua força, dedicação e coragem diante da vida, sendo resistência cotidiana nos caminhos em que escolheram trilhar. Desse modo, as participantes das rodas poéticas serão apresentadas como Amélia, Ana, Meire, Maria José, Joana, Inês, Mari, Zefa, Vivi e Idalia, conforme poderá ser acompanhado pelo quadro 01:

**Quadro 1** - Apresentação das mães-onças sujeitas da pesquisa

Nome fictício da mãe-onça	Idade	Informações sobre sua oncinha	Participou de qual roda poética
Amélia	25 anos	P.H <sup>17</sup> Idade: 5 anos Grupo 4 “É um menino muito inteligente, comunicativo, interage fácil, amável, esperto, carinhoso, alegre, brincalhão, lindo, hiperativo, agitado e gaiato (demais rsrs). Gosta de: dinossauros, de desenhar muito, contar histórias, além de praias, piscinas, parquinhos, carros, bichinhos, de assistir desenhos e filmes. Amo demais meu menino lindo.”	2/3

<sup>17</sup> A fim de preservar a identidade das crianças, também por questões éticas, optamos em utilizar a letra inicial do nome, quando citar a mãe-onça durante a conversa.

Ana	26 anos	A. Idade: 4 anos Grupo 3 “Ela é uma menina em casa ela é mandona, briga e na escola fica quieta na escola ela é uma mocinha.”	2
Meire	28 anos	R. Idade: 5 anos Grupo 4 “R. interage com facilidade.”	2
Maria José	32 anos	A. Idade: 4 anos Grupo 3 “É uma criança muito carinhosa, comunicativa vaidosa gosta muito dos animais gosta de brincar passear ama a praia piscina. Quando iniciou na escola tinha muita dificuldade de interagir com os colegas isso melhorou com o tempo. Além do contato com outras crianças, também iniciou o acompanhamento na associação baiana de reabilitação ABRE. A A. de hoje é uma criança muito ativa, comunicativa e faz muitas perguntas, gosta muito de abraçar os amiguinhos, sair passear é muito vaidosa gosta de dançar.”	3
Joana	39 anos	M. Idade: 6 anos Grupo 5 “A M. é muito carinhosa, tímida no começo logo ela se solta tiver oportunidade gosta muito de brincar meio chorona amo de paixão minha oncinha”	3
Inês	40 anos	M. Idade: 6 anos Grupo 5 “Bom, M. é muito carinhoso ele gosta de brincar e caça grilo gafanhoto borboleta e conversar muito esse é meu M.”	2

		<p>V. Idade: 6 anos Grupo 5 V. é muito, mais muito mesmo amoroso ele carinhoso gentil gosta de brincar de bicicleta ele está incomunicável porque a bicicleta dele está quebrada ele gosta de brincar de bola esse é meu V.”</p>	
Mari	43 anos	<p>H. Idade: 9 anos “Começou em 2019 no Grupo 3, tendo você Diane, como professora. H. é uma criança alegre, curioso, amoroso, inteligente, companheiro, ama ler, destemido. Ele tem o dom de me fazer ver a vida com outros olhos.”</p>	3
Zefa	43 anos	<p>G. Idade: 9 anos “G. é uma menina muito doce, uma menina carinhosa, uma menina dada. Ela sempre está disposta a ajudar o outro, assim precisando dela ela ajuda, ela se dispõe a ajudar. Graças a Deus, uma menina que não dá muito trabalho.”</p>	2/3
Vivi	43 anos	<p>A. Idade: 6 anos Grupo 5 A. é um menino tímido mas gosta de brincar no parque e de bicicleta e bola. É muito amoroso e respeita o espaço dos outros amo meu principi.”</p>	3
Idalia	46 anos	<p>A.V. Idade: 6 anos Grupo 5</p>	2

		<p>“A. é um menino lindo tanto na aparência quanto nas qualidades, sou uma mãe onça kkk. Ele gosta muito de brincar, parquinho, piscina é só falar vamos brincar que ele está junto. É fácil de aprender as coisas. Muito manhoso e chorão e um pouco bravo é inteligente e a cada dia ele preenche minha vida.”</p>	
--	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Cabe, por fim, destacar que as falas de algumas mães-onças irão aparecer com mais frequência no decorrer dessas análises, outras poucas vezes e algumas delas podem não ser citadas. Com isso, reitero que a participação de cada uma delas tem o seu valor, mas também que foi respeitada a forma como escolheram se colocar. Ao longo da realização das rodas, tivemos as mães falantes, essas irão aparecer insistentemente, quando estivermos dialogando. Enquanto outras mães-educadoras poderão nem aparecer, mas que souberam deixar a sua contribuição e se colocaram do seu jeitinho à medida em que confirmavam ou discordavam do que era tratado durante as conversas.

#### 6.1 “ENTÃO EU ME ORGULHO DISSO, DE SER MÃE DOS MEUS FILHOS”<sup>18</sup>: POR UM ABRAÇO DA COMUNIDADE

O convite à conversa, ao abrir cada roda poética, teve a intenção de não limitar a nossa apresentação em tão somente lembrarmos os nomes umas das outras, mas em propor a afirmação desses nomes, de modo que pudéssemos nos reconhecer ao pronunciá-lo. Partindo do pressuposto de que há vivências que nos constituem e nos permitem ser quem somos e vamos nos tornando, afirmar-se a partir do nome, neste trabalho, poderia significar estar ciente de nossas potencialidades e do que nos move enquanto mulheres, ao nos vermos no mundo e atuando nele.

Na segunda roda poética, iniciei falando do que mais sentia orgulho de mim, trazendo a minha qualidade de ser uma pessoa determinada e para exemplificar essa potência compartilhei com as mães a minha entrada no mestrado e o quanto esse propósito me movimentou a fazer a inscrição para o Programa de Pós-graduação da UNILAB. Há tempos trazia comigo esse desejo,

<sup>18</sup> Mãe-onça Inês, ao descrever do que mais sente orgulho de si mesma.

mas a dificuldade de me dedicar aos estudos, sem a possibilidade de estar de licença do trabalho me desanimou. Mas, como a determinação é uma característica que me descreve muito bem, retomei como meta e decidi passar pelo processo de seleção, sendo aprovada para a entrada no mestrado.

Ao trazer a minha fala, busquei situar as mães na dinâmica pensada para essa proposta. Desde o início, em cada atividade, procurava evidenciar para as mulheres presentes que tinham livre acesso para encaminhar a conversa e também mediar os assuntos que ali seriam tratados. Quando iniciava a conversa, o intuito era de que as mães-educadoras pudessem entender que eu não estava à parte, mas fazendo parte dessa pesquisa e para que elas soubessem que poderiam se colocar com autonomia na roda, o que foi possível de atestar ao longo das outras atividades. Desse modo, à medida em que eu falava, elas demonstravam se sentir mais à vontade para falarem também. Assim, demos continuidade e cada uma delas foi expondo o que sentia mais orgulho sobre si mesma.

Nessa mesma direção, iniciamos o terceiro encontro, dessa vez com o que chamei de poesia-convite, do livro *A alegria espera por você* (2023), de Upile Chisala, a poesia se resume a essa pergunta: “*O que você aprendeu sobre você recentemente?*” É importante dizer que a conversa que íamos encaminhando nas rodas se encontravam, em alguma medida, no relato trazido por uma das mães-educadoras que no momento investigava se a sua criança poderia estar dentro do espectro do autismo. Nesse ínterim, iremos observar que as mães-onças destacam como se veem e reconhecem quem são, assim como compreendem o papel de educadoras que assumem sendo mães.

Desse modo, as análises serão conduzidas, a partir de trechos das falas das mães-educadoras buscando relacionar ao referencial teórico que embasa as discussões desta pesquisa. É importante observar que iremos apresentar cada mãe-onça pelo seu nome e idade, quando citá-las pela primeira vez. Vale ressaltar, novamente, que os nomes das participantes das rodas poéticas foram omitidos, por questões éticas, a fim de preservar as suas identidades. Para identificá-las, no entanto, foram escolhidos nomes próprios femininos de mulheres importantes da minha história pessoal.

Sendo assim, dessas rodas poéticas, serão analisados os áudios transcritos e as cartas produzidas pelas mães-educadoras. No que se refere a esse elemento de produção oral, realizei a captação desses áudios, através do gravador de um aparelho de *smartphone*, fazendo a transcrição com o suporte de um aplicativo. É importante destacar que da produção oral foram utilizados alguns trechos, selecionados em função do tema em debate. Além disso, cabe dizer que foi criado pela pesquisadora um grupo, denominado *Mães-onças* no *whatsapp* para

mantermos contato após as rodas, o que contribuiu para estreitarmos ainda mais os vínculos durante o andamento da pesquisa. Em síntese, buscamos direcionar essas análises como uma conversa fluida, a partir dos assuntos que deixamos emergir e nos encontrou suscitando algumas reflexões.

Início, então, a nossa conversa neste trabalho com Amélia, de 25 anos, que trouxe uma fala emocionada ao descrever-se, a partir do que vivenciava com a sua criança. Amélia é mãe de um menino atualmente com 5 anos, estudante do Grupo 4. A mãe-onça narra o seguinte:

Eu mesmo sou Amélia. Sou determinada. Eu tiro pelo que quero para o meu filho, um mundo diferente. Então eu me vejo determinada também, em cada conquista, em qualquer aspecto relacionado a ele. [...] Não sei se a senhora tá sabendo... Vou passar pelo médico, pra saber se ele é autis...se ele tem autismo. (Amélia)

Amélia chorou bastante ao começar essa fala e nosso acolhimento se deu ao nos mantermos atentas e escutando o que demonstrava ainda ter para falar. Vale salientar que as mães presentes se mostraram dispostas para continuar escutando-a com tranquilidade, também não faltaram palavras de encorajamento ao longo deste relato:

Aí veio o questionamento, mas você como mãe, você não desconfiou, você não achava que não tinha? Eu, gente, eu achava que não, porque... mãe de primeira viagem... nós, geneticamente, não tínhamos. É tudo novo pra mim, tudo novo. Pra mim, ainda é... Daí você vai entendendo certos questionamentos, de onde tem que levar. E vendo que eles têm um certo comportamento que condiz, que pode ser, eu não sei o que é, mas eu conversando com a professora, ela disse que acha, mas não pode dar certeza, só passando pelo médico. Desde aqui meu mundo caiu, principalmente porque eu, preta, periférica, coloco um filho no mundo, a sociedade em si, pessoas, parentes, família, acham que... e se não botou uma criança perfeita isso é um problema. (Amélia)

Amélia retoma o incômodo em que se encontra com esse possível diagnóstico de autismo do seu filho e nos chama a atenção quando responde à pergunta sobre o que aprendeu sobre si, recentemente, afirmando que “aprendeu a aguentar tudo calada.” A ideia trazida nessa dinâmica para encaminhar a conversa sobre quem são não se resumiria a somente falar sobre o que pensavam a respeito de si mesmas, mas elas também foram convidadas a escrever em um papel essa palavra e conforme fôssemos conversando, a gente trataria com mais calma sobre como se enxergam. Cabe destacar, nessa fala que transborda da mãe-onça, o quanto é necessário lutarmos pela garantia para que nós, mulheres negras, possamos erguer a nossa voz (hooks, 2019).

Nesta pesquisa, acreditamos que o caminho para a nossa emancipação sugere, sobretudo, nos colocar com a nossa fala, termos a oportunidade de dizer o que sentimos nessa

sociedade. Sabemos que mulheres adoecem, devido à carga de responsabilidades que assumem, escapam pelos limites e que, na maioria das vezes, sequer sabem ou compreendem que podem estabelecer. É provável que a fala trazida por Amélia esteja se referindo à situação envolvendo o seu filho, a suspeita de autismo, e a necessidade que sente de conversar sobre o assunto, mas também diz muito sobre a dificuldade que enfrentamos cotidianamente, para falar sobre o que sentimos.

A mãe-educadora Amélia se coloca novamente, agora verbalizando a aceitação desse diagnóstico. “Essa suspeita que a gente conversou, né? É algo que estou aceitando comigo ainda. [...] Porque até agora eu não consigo assimilar isso. Tipo, aceitar. [...] Entender que ele possa ter esse problema.” Amélia retoma a conversa que tivemos pautando a investigação que está fazendo sobre o diagnóstico de autismo do seu filho e, em meio à emoção de compartilhar na roda como se sente, foi possível enxergar uma rede de apoio que se formava, transbordando muito afeto.

Diante da escuta de Amélia, fiz o percurso de trazê-la para a maternidade, para o papel que assume ao se comprometer com a sua criança. Lembrei à mãe-educadora de que ela ao saber-se mãe – aquela que quer um mundo diferente para o seu filho, como nos relatou – irá buscar os cuidados de que precisa para que sua oncinha possa se desenvolver. Por conseguinte, outras mães foram se colocando e “abraçando” Amélia na medida do que precisava escutar. Foram relatos carregados de lágrimas escorrendo de fininho, mas também, banhados de sorrisos que transmitiam força à mamãe Amélia. Esse momento de escuta ocorreu nas duas rodas e as mães que estavam presentes demonstraram empatia e deixaram a parceria ir sendo construída.

Por sua vez, Mari, 43 anos, mãe de um menino de 9 anos, que atualmente não estuda em nosso espaço escolar toma a fala de Amélia e resolve partilhar com a mãe-onça e com o grupo sobre a experiência com o seu sobrinho diagnosticado há pouco tempo, com autismo:

Meu irmão faleceu ano passado, fez um ano agora que meu irmão faleceu. E aí, quando veio o diagnóstico agora, a guarda dele ficou para o meu outro irmão. E somos três, aí um faleceu, ficou só eu e o meu irmão, aí meu irmão ficou com a guarda, aí a gente ficou investigando e eu sempre fiquei intrigada, falei, ó, tem alguma coisa errada, só não sei o que é, aí meu irmão, bora investigar, a gente já começou a investigar, quando foi agora no mês de setembro, fechou, ele é realmente autista de suporte, de nível 3 de suporte. É... ele fala um pouquinho. (Mari)

A fala de Mari busca servir de apoio para essa mãe que está presente na vida de seu filho, ao contrário do que o seu sobrinho vivenciou, pois depende de outros familiares. Mari já havia trazido para a roda de conversa que a criança havia perdido a sua mãe durante a pandemia e há pouco tempo o seu pai faleceu. É possível inferir que, diante da preocupação explicitada

por Amélia quanto ao diagnóstico de seu filho, Maria buscava mostrar que existiam crianças em situações muito mais delicadas. Não foi observado descaso quanto a dor de Amélia. O que estava em causa era uma tentativa de exemplificar, com esse outro caso que exigia suporte, que apesar da dificuldade, ainda assim, era possível ser resolvido. O seu relato demonstrou conforto e o desejo de transmitir coragem para essa mãe.

Amélia dialoga com Mari nesse momento, falando um pouco sobre a suspeita trazida por alguns familiares que já tinham comentado com ela e que, talvez, não tenha dado a atenção devida. O sentimento de culpa diante do que estava sendo exposto se sobressaía nesse momento:

Minha sogra também desconfiava. A tia, o outro tio dele. Só que, tipo, eu achava que não. Eu achava que... é da idade da criança. Às vezes tem aquela comparação. Porque meu filho é assim, o seu também tem que ser assim. E com o tempo ele poderia mudar. E falar, andar normal, fazer tudo normal. Depois eu fui para a escola, a escola do ano passado, depois que a pró saiu, ficou só a outra pró, mas ela me deu meu relatório, que realmente eu tinha que ir procurar um especialista. Só que eu trabalhando... isso aqui eu li, depois eu fui reler, porque realmente já tinha me pedido para ir procurar um especialista, só que eu trabalhando, eu não procurei. E como foi esse ano, o relato também estava lá de novo. Aí a escola me deu um encaminhamento pra ABRE<sup>19</sup>, aí eu fui começar a pesquisar como é que a criança age, aí eu fui buscando na mente, todas as coisas que ele faz, fazia, que realmente possa ser, que realmente seja isso. (Amélia)

Mari, então, se coloca buscando refletir junto com ela sobre como pode ajudar seu filho, trazendo algumas perguntas que poderão servir de direcionamento para Amélia: *“Pra onde é que eu tenho que ir? Qual o tratamento? Qual é a melhor coisa que eu posso fazer? O que é que a gente pode fazer? [...] E quando o diagnóstico vir.. não se prenda não.. por que você acaba atrasando ele. Por que ele tem chance de um tratamento.”* (Mari). Essa possível culpa trazida nas entrelinhas da fala de Amélia é transformada em possibilidade de produzirmos uma rede de escuta, na qual o acolhimento se mostra como suporte para essa mãe.

No decorrer da conversa que Amélia e Mari estabelecem, além desse acolhimento demonstrado até aqui, é sugerido que Amélia procure o apoio necessário para que possa falar sobre o que sente e o que está vivenciando:

Não, disso eu tô sentindo mais ou menos o fato de que eu sei que ele... quando eu ia fazer o multidisciplinar, eu ia toda segunda-feira com ele, eu levava ele e deixava ele lá, disso eu sei que eu tenho que correr atrás, eu não vou limitar ele mais... Eu digo eu, eu aceitar... (Amélia)

---

<sup>19</sup> A Associação Bahiana de Reabilitação e Educação (ABRE) fica localizada em Vila Laura, Salvador (BA). Essa instituição atua com a educação especializada junto às crianças com deficiência, sobretudo, com deficiência intelectual. Tem sido um dos poucos espaços em nossa cidade que acolhe crianças do segmento da Educação Infantil oriundas da rede Municipal de Educação de Salvador.

Você aceitar que você é uma mãe atípica? Você sabe que isso também, a gente tava falando de luto. Isso aí é um luto seu que você... quando a gente vai parir, que a gente gera, a gente fala o quê? Vai vir perfeito, ter energia, olhinho, é assim... (Mari)

E quando a gente é preta e periférica. Aí bota um filho no mundo... (Amélia)  
Mas é isso, mas olha [...] não sofra por antecipação. E vou te dizer uma coisa, procura uma rede de apoio, procura conversar com pessoas. E uma terapia também, vai te ajudar nisso. E quando for conversar com pessoas, que além de te ouvir, que ouçam o que você está falando, sem julgamento, porque tem quem vai falar assim: Ah, porque você fez alguma coisa na gravidez, não existe. Autista, ainda não tem causa definida, não tem nada definido. Até você mesmo pode dizer assim: Ah, mas será que foi aquela cervejinha que eu tomei? Não, mas eu tô dando exemplo, eu sei que tem muita gente que fala, a primeira coisa que faz é apontar o dedo. (Mari)

É, que bebe, que dança. (Amélia)

Ah, você fez isso, você não fez as consultas do pré-natal? A primeira coisa que faz é julgar. Então, fique longe de pessoas assim. Quando você for conversar e você ouvir esse tipo de comentários, saia, você olha e nem escuta. Se levante e saia. Agora, viva, viva o seu luto, viva.

Jogue fora, chore, procura uma rede de apoio. (Mari)

As mães-educadoras se veem nas histórias umas das outras, se encontram no que estão a compartilhar e demonstram estar dispostas a dividir as suas lutas com quem podem confiar, para fazer o caminho que estão a seguir diante dos desafios da maternidade. Vivi, 43 anos, mãe de um menino atualmente com 6 anos, que cursa o Grupo 5, entra na conversa depois de observar atentamente o diálogo que Amélia e Mari estabelecem: “*Você já tá no caminho já.*”. Essa mãe-onça reforça com um estímulo, o exemplo bem-sucedido de uma criança com deficiência que conhece e uma conversa entre elas é gerada dentro da conversa entre Amélia e Mari.

É possível perceber que a trama que se forma entre as mães presentes é de escuta sensível e, sobretudo, de cumplicidade. Na segunda roda, quando Amélia se emocionou, ao trazer essa investigação do autismo, outras mães se pronunciaram e ambas evidenciaram que, independentemente de qualquer coisa, Amélia precisava acreditar no potencial do filho dela: “há gente falando que é retardo, a criança tem chance de ser independente, ele não tá limitado. Tem gente que fica: ‘Ah, coitadinho...’. Gente, não é coitadinho. Ele vai ter uma limitação diferente de outra criança”. (Mari)

Maria José, 32 anos, mãe de uma menina de 4 anos, estudante do Grupo 3, vê a oportunidade de se colocar e passa a dialogar junto, afirmando: “*Tem gente que tem limitação em uma coisa e é muito inteligente em outra. Eles são extremamente inteligentes.*” Amélia concorda e diz que o filho “*é muito bom de memória, é muito bom de memória...*”. Maria José responde: “*E você só vai ajudar ele onde ele é muito bom, pra ele seguir mais ainda e onde ele não é muito bom, ajudar ele a melhorar*”. No que Mari complementa: “*Todo autista, eu já reparei isso, por conviver, todo autista eles são extremamente inteligentes.*” As mães-onças,

imediatamente, dão a sua palavra buscando animar Amélia que, antes de qualquer coisa, precisa acreditar no potencial de sua criança.

Nessa perspectiva, Zefa, 43 anos, mãe de uma menina que atualmente tem 9 anos traz para a roda um filme que assistiu, recentemente, sobre uma criança com autismo que se tornou maratonista e o apoio da sua família foi fundamental para que se desenvolvesse:

Ontem eu tava assistindo a um filme chamado...a história de... na Netflix. E ele é autista. E a família tem uma dificuldade... geralmente o pai tem dificuldade de aceitar e a mãe dizia que só quem cuidava era ela. E aí um dia teve um processo na história, aí ele conheceu um corredor, e aí ele fez uma maratona. E aí ele teve uma dificuldade, quando o pai ajudou ele, o pai falou: “É... quando ele precisou de mim eu nunca estava.” Aí ele abandonou o time que ele treinava pra poder cuidar do filho. (Zefa)

Zefa, então, narra brevemente a história do filme, que nos parece exemplificar para Amélia a necessidade de dar a atenção que seu filho precisa agora. A partir disso, Maria José, 32 anos, mãe de uma menina de 4 anos, do Grupo 3, passa a dialogar com Amélia:

A. teve tudo isso que vocês falaram de diagnóstico. No início, quando ela começou a estudar aqui, por isso que eu comecei o acompanhamento. Só que agora já mudou tudo, já tá comendo igual um dragãozinho (risos). Todas as coisas na parede, já tá falando, já tá agarrando os coleguinhas, já mudou tudo. Só que eu vou até o final, porque eu não sou especialista. Pra você ter uma... ninguém que, nem mãe, nem avó, ninguém pode dar algum diagnóstico e dizer seu filho é isso, seu filho é aquilo. Você tem que ir até o final, seguir o passo a passo e tudo. Às vezes pra você que é mãe, que o filho não tem dificuldade nenhuma, já é cansativo ser mãe. É gratificante, mas é cansativo também. Imagina pra gente que tem um filho que possivelmente tem alguma coisa. (Maria José)

Maria José parece se reportar à Amélia, como se lhe desse um conselho, mas é possível observar também que acolhe a sua dor diante da preocupação com o seu filho. As mães-educadoras se orientam em suas falas buscando animar Amélia para lidar com esse desafio, sem deixar de reconhecer o que essa mãe está sentindo. Sigo, então, afirmando que não é fácil lidar com essa situação e outras mães se pronunciam: “*É assustador no início*”, fala Mari. “*É, mas depois você vai ver que é leve, não é assim pesado*”, complementa Maria José. “*É isso... é só quando você recebe...*”, aqui Mari se refere ao diagnóstico. “*Eu vou falar uma coisa pra vocês, crianças elas estão em construção*”, Zefa reafirma o seu posicionamento e continua a falar o que pensa para Amélia:

“Sua filha tem isso, sua filha tem aquilo...” Então, levei G. numa psicóloga. Quando chega lá na psicóloga, ela falou comigo assim: “Mãe, sabe o que é que sua filha tem? Muita energia presa, precisa brincar, correr, pular”. Eu levei 3 anos I. pro psicólogo de tarde, duas vezes na semana só pra brincar. (Zefa)

A madrinha dela teve um bebê, aí o menino tá com dois anos. Aí ela falou isso. Eu disse: “Gente, vocês botam doença em tudo, ele é uma criança, ele tá em construção.” Aí ela ficou assim me olhando e eu disse: “Não, se vocês querem ter filho perfeito, não existe criança perfeita.” (Zefa)

Zefa, ao trazer o que vivenciou com as suas filhas, se dirige à Amélia motivando-a na busca de um especialista, para que esteja ciente de que não precisa se antecipar nesse diagnóstico, porque as crianças estão “em construção” e pode ser que se trate de um cuidado que precisa observar no que diz respeito ao comportamento do seu filho. Ele não precisa ser julgado (inferência minha diante dessa afirmação), somente porque é trazido por outras pessoas, até porque “não existe criança perfeita”.

Conforme escutava o diálogo que estabeleciam as mães-onças, refletia sobre como a escola lida com essas questões. Amélia decide compartilhar suas impressões acerca desse diagnóstico de autismo, a partir do que a professora de seu filho relata para ela, ao precisar do seu apoio para que a sua criança se desenvolva ao longo do trabalho que ali é realizado, mas em que medida essa situação é enxergada como parte do currículo dentro desse espaço escolar? Com isso, não quero atribuir culpa à profissional que demonstrou ter um olhar atento ao que se passava com o filho de Amélia, mas refletir sobre esse movimento que faz o currículo acontecer desde e a partir das experiências vivenciadas nesse lugar.

Macedo (2013), ao descrever o que chama de “atores curriculantes”, nos lembrou da necessidade de uma compreensão acerca do currículo como uma construção social, a partir das relações que são estabelecidas no espaço escolar. Com isso, nos ajuda a entender sobre o caso do filho de Amélia e tantos outros diagnósticos que perpassam o cotidiano da escola. De que maneira seria possível enxergar para além dessa “queixa” do estudante que precisa de suporte fora do seu espaço? Esse ponto nos convida a incluir, nessa e em outras situações que surgem, a possibilidade de nos interessar pela aprendizagem que pode suscitar a partir dessas experiências.

Nesse caso, Amélia se fortalece, à medida que dialoga com as outras mães. Se pensarmos nesse diálogo acontecendo na escola, junto às professoras, coordenação, gestão, por que não com as outras mães-educadoras, ampliando essa rede de troca e compartilhamento? Será que juntas não poderíamos nos organizar com essa criança e essa mãe, para que esse diagnóstico não se tornasse uma condição exclusivamente para a criança e a sua família resolver?

Após essa reflexão, com vistas à continuidade da presente proposta de análise, outro tema surge para o debate: as mães-onças trataram sobre como se enxergam sendo mulheres, conforme enfatizamos sobre o que sentem orgulho e aprenderam sobre si mesmas,

recentemente. Foi possível perceber que transitaram desde falas que levaram a buscar saber quem são, a partir da experiência com a maternidade, a narrativas de empoderamento diante da atuação nessa sociedade desigual para as mulheres. É importante destacar que, mesmo diante dos enfrentamentos vivenciados, concordam majoritariamente de que são mulheres incríveis e que precisam acreditar nisso, antes de qualquer coisa.

Inês, 40 anos, mãe de gêmeos, dois meninos de 6 anos do Grupo 5, nos fala do que sente orgulho, salientando os seus filhos como referência. A mãe-onça reconhece o cuidado, ensinamentos e bem querer que busca possibilitar as suas crianças, sobretudo as suas oncinhas, seus filhos menores:

Eu sinto orgulho de ser mãe. De M., V., de D. e A., sabe por quê? Quando eu era menor, eu não tive o que eu dou pra eles, não tinha compreensão. Eu escuto o M., o M. fala, M. é pior do que aquele cara do que? Do leite. Eu escuto, meu ouvido aqui, ó, escuto. Às vezes você tá fazendo uma coisa... “tá escutando mamãe?” Tô escutando. “Eu falei o quê mamãe?” Tô escutando, você falou isso. Olha, eu tenho muito orgulho de mim, entendeu? De ser mãe de M., V., D. e A., mas eu tenho mais orgulho mesmo de M. e V. Então, porque o que eu não tive, eu tento fazer, entendeu? No meu limite... nas minhas condições... entendeu? Não vai ser assim... vou te dar porque... “Mamãe eu quero isso...” Eu digo: não posso. V. é um pede-pede, o menino não pode ver nada, que você recebeu dinheiro... Não, primeiramente é o aluguel, a internet e a comida, se sobrou compra, ele: “tá bom, mamãe!”. Então eu me orgulho disso, de ser mãe dos meus filhos. (Inês)

Em consonância com Inês, a mãe-onça Idália, 46 anos, mãe de um menino 6 anos do Grupo 5, afirma sentir orgulho de ter se tornado mãe:

Eu me orgulho muito de ser mãe... Com 17 anos eu fui mãe, com 39 anos eu tive o outro. Em duas idades que as pessoas acham imprópria, com 17 eu era uma criança e com 39, as pessoas acham que você está velha, eu disse: eu quero. Eu quero. E ainda quero um menino e veio um menino (risos). Aí essas coisas assim... eu termino me orgulhando, eu sei pelo menos o que eu quero, não deixo me abalar porque uma pessoa me falou que não vou conseguir. (Idália)

Idália, nessa fala, se apresenta trazendo como se vê, a partir do momento em que se tornou mãe. Mas também não deixa de reconhecer a sua trajetória ao entender os seus limites e o que considera importante para si mesma, à medida em que vai se posicionando e consegue dizer o que quer para a sua vida, ainda que relacione essa atitude ao que considera um certo tipo de “frieza” da sua parte:

Eu sou uma pessoa com a vida muito corrida, mas acho que é uma das coisas que mais me chamam a atenção. Eu me orgulho de mim mesma. Sabe por quê? Eu olho pra tudo que aconteceu em minha vida e falo, isso eu não quero pra minha vida, isso eu não vou fazer... eu não faço, isso eu não posso fazer. Minha mãe, ela faleceu, né? Há pouco tempo ela faleceu. Ela tinha um relacionamento com meu pai, meu pai traía ela

e eu disse, nunca na minha vida... me traiu uma vez, vaza, não fica. Às vezes eu acho que dá um pouco de frieza. (Idália)

Idália desenvolve essa conversa voltando ao caso trazido por Amélia e a sua criança que investiga o autismo. A mãe-educadora relaciona a experiência vivida junto ao seu filho caçula, no que afirma ter ajudado ela a se entender como uma pessoa que sabe resolver o que precisa:

Aí você falou sobre essa questão do autismo. Quando ele era pequeno, eu pensei, eu não quero que ninguém chegue pra mim pra dizer: “olha, ele tem um problema.” E eu sempre olhava com antecedência e observava isso lá no trabalho, também. Ele sentava perto de alguém, aí olhava torto, ficava olhando pra pessoa... Aí eu ficava observando isso nele, aí uma médica dizia pra mim: “Olha, ele não tem autismo, não tem.” Eu procurava outra, procurava outra, até que eu entendi o que ela estava dizendo. Agora, realmente, ele não tem... porque eu quero realmente tratar, eu quero cuidar, eu quero fazer alguma coisa pra evitar que seja pior... Aí às vezes, eu me toco um pouquinho, eu acho que... Eu tenho, eu digo assim, que eu sou bem resolvida das coisas, que eu não me deixo me abalar [...]. (Idália)

Para Idália, tomar a frente do que precisa ser resolvido faz dela uma pessoa “bem resolvida das coisas”, o que considera ser algo que também a faz se sentir orgulhosa de si mesma. Logo em seguida, a mãe-onça Ana, 26 anos, traz como se enxerga, e na mesma direção de Idália se coloca buscando afirmar-se a partir da determinação que a permite perseguir em seus objetivos, mas também não deixa de lembrar do orgulho que sente sendo mãe dos seus dois filhos e estar “criando” as suas oncinhas:

Quando eu boto alguma coisa na cabeça, é aquilo e acabou, ninguém tenta tirar que não vai. Se você falar alguma coisa comigo que vai acontecer, vai e acontece. E você fica bem? Eu fico bem graças a Deus. Eu sou bem determinada. Mas, o que eu tenho mais orgulho é ter meus dois filhos e tô criando. Como minha irmã que tem dois filhos e não tá criando... E eu sinto muita raiva dela por causa disso, porque tá bem. Ela tem seus dois filhos e não tá criando os seus filhos do jeito que você quer... outra pessoa dá palpite. Aí vai esperar a pessoa crescer pra dizer como é. Eu fico com raiva dela por causa disso, mas abraço, beijo ela. (Ana)

Ana é mãe de um casal de crianças, em nossa escola estuda a menina que completou 4 anos e estuda no Grupo 3. Em sua fala, reforça que o papel exercido no cuidado com os seus filhos a torna orgulhosa de si, o que não observa na sua irmã, que parece negligenciar a sua função de mãe. E, nessa direção, Zefa se descreve trazendo a importância da sua dedicação junto a suas filhas:

Eu me orgulho de ser mãe, né? Tenho duas filhas, graças a Deus, maravilhosas, né? Ela falou do autismo... quando alguém falava alguma coisa, eu ia investigar, né? Aí eu me separei do pai das meninas, tive essa preocupação de como elas iam reagir. E aí fui lá consegui psicóloga pras duas e o que achei mais curioso foi que cheguei lá, a psicóloga conversou com uma, depois conversou com a outra. Aí, depois, ela foi chegou pra mim e disse, como é que a senhora tá? Ah...eu tô bem. Se elas estão bem,

eu tô bem. Aí ela fez assim: “a senhora fez um excelente trabalho, porque você não escondeu nada de suas filhas...e as suas filhas hoje estão muito bem resolvidas, por conta da decisão que a senhora tomou”. Tudo a gente conversa, eu explico [...] Eu vejo a atitude delas e eu ficava... que elas só iam estar assim lá na frente...e eu vejo que elas têm agora... (Zefa)

É de suma importância para Zefa a consideração trazida pela psicóloga a respeito da sua implicação com as crianças. Com isso, reitera o porquê de se orgulhar sendo mãe. É possível inferir que essa convicção a motiva, pois é destacado o “excelente trabalho” educativo junto às suas filhas. Assim, na contramão da ideia romantizada em torno da maternidade, penso que é válido compreendermos o que trouxe as mães-educadoras sobre se orgulhar desse papel que assumem. Pois, conseguem perceber que não se trata de uma tarefa simples, exige dedicação e entrega, bem como comprometimento e implicação.

Quando instigadas a falar sobre o que aprenderam recentemente sobre si, a palavra “sabedoria” é trazida por Mari:

É assim, a gente... quando a gente é mais nova, a gente tem, acha que tudo tem que ser do nosso jeito, né? É do nosso jeito. E eu aprendi essa sabedoria até com o pai dos menino, com uma frase que ele me disse. Quando eu tive os menino, eu fiquei sendo uma leoa. Tinha que ser do meu jeito, tinha que ser do banho, a roupa, tinha que ser tudo do meu jeito. E ele gosta, é aquele pai que dá banho, que dá coisa, que vai deitar. E aí uma vez eu fui questionar ele, que ele não pensa o jeito que eu faço. Aí ele olhou pra mim e ele fez assim: “A., que ele me chama de A., tem vários jeitos de fazer uma coisa, o importante é que no final seja um... o objetivo que você quer alcançar.” (Mari)

Com essa afirmação, Mari dá continuidade à conversa relatando outras situações envolvendo o seu companheiro e como no cotidiano com a sua família tem aprendido a ser mais “sábia” antes de tomar alguma decisão. A mãe-onça reconhece a parceria responsável que tem com o pai de seus filhos e não deixa de enfatizar o quanto a convivência com ele tem sido uma oportunidade para que ela entenda o que precisa mudar em suas atitudes. “*Eu ficava muito pros outros, pra minha família. Se minha mãe gritasse um ai, meu irmão gritasse um ai, eu largava tudo e ia, deixava de fazer as coisas pra mim. Aí como ele me falou uma vez: ‘você tem que pensar primeiro em você’* (Mari). A sabedoria que descreve serviu para Mari ir ajustando o que considera ser respeitoso para si.

Maria José decide trazer para a roda as palavras “forte e destemida”, que para essa mãe-onça a representa muito. Ela narra para as outras mães sobre o período em que teve depressão, por causa de um relacionamento tóxico que vivenciou. O relato que, à primeira vista, parece extenso, tende a ser relevante, por isso trazê-lo na íntegra. Isso porque, a partir de seu depoimento, Maria José mobilizou as outras mães, permitindo-as que também se sentissem à

vontade para compartilhar de experiências como essa, mas que fizeram questão de afirmar que as ensinou sobre lembrar de suas potências:

Eu vou dizer uma coisa pra vocês. Coisas que eu achava que eu não iria suportar, que assim eu já tive depressão. Depressão daquela de... por causa do pai da minha filha. Antes dele dar uma melhorada temporária, uma melhorada que durou dos 11 anos que a gente ficou junto, uma melhorada de 7 anos. Aí, antes disso, eu tinha sofrido muito com ele. Eu não sabia escolher, eu não tinha sabedoria sobre o que eu queria, quem eu era. Eu era muito emoção. Agora eu sou lógica, racionalidade.

[...] Aí, o que que acontece, entrei na depressão, né, há muitos anos atrás, que o meu pai e minha mãe realmente tinha que me pegar, me carregar pra poder me dar banho, porque eu não tinha nem forças. Pronto, voltei pro relacionamento tóxico, tinha dado uma... camuflada, uma maquiada. Aí eu achava que era bom, que era maravilhoso, porque na minha família, eu sou muito família. E eu sempre gosto daquele negócio assim de tomar café da manhã com a família... meus pais estão envelhecendo, cuidar dos meus pais, essa coisa. E eu tenho estruturas de família. Aí fiquei aceitando coisas dentro do relacionamento pela família.

Até um dia que eu comecei a me aproximar mais de Deus e deixando Deus falar comigo e tal, estudando também sobre comportamento, relacionamento tóxico e essas coisas. Até abrir o meu olho. [...] passei meu tempozinho de luto, distraíndo plenamente com outras coisas que eu gostava, escrevi tudo que eu gostava, gostei de arquitetura, poesia, construção [...]. E aí, consegui passar um tempo, escolhi também, por vontade própria, ficar sozinha, não entrar em relacionamento, eu precisava de um tempo pra mim, pra ver o que é que eu queria, então, o que é que eu quero dizer com isso? Coisas que eu achava que iriam me matar, não me matou, sobrevivi. Amém, irmãs (risos). É por isso que eu me coloquei como forte. E destemida. (Maria José)

Para essa mãe-onça, a fase a que se refere serviu para que aprendesse que é uma mulher forte e destemida, que sabe enfrentar com coragem os momentos difíceis que tiver de passar. À medida em que Maria José trazia essa fala, as mães que a escutavam faziam gestos acenando para ela, confirmando que entendia o que estava sendo dito, reiterando que se viam mulheres fortes e que precisavam acreditar nisso. A narrativa dessa mãe, então, resgata em outros momentos de nossa conversa, o quanto nós, mulheres negras, precisamos reconhecer o nosso valor, respeitando quem somos.

O relato trazido por Maria José é direcionado, então, para a fala de Vivi, 43 anos, mãe de um menino de 6 anos do Grupo 5, que se coloca com a palavra “calma”, relacionando-a com a tranquilidade que escolheu para resolver as suas coisas:

Eu aprendi a ter calma pra resolver as coisas, principalmente quando a gente tem filho. Tantas coisas acontecem... às vezes a gente acha que é a gente que tem resolver... na hora... e do nosso jeito... e não é assim... e está tudo bem. Principalmente com as crianças, vamos dizer assim. São várias vezes que acontecem e eu já vou me trazer (risos), na vida, casamento... é muita coisa. (Vivi)

A fala trazida por Vivi dialoga com o que Maria José compartilhou no grupo, quando trouxe o desafio de lidar com a depressão. A mãe-onça Vivi fala dessas “tantas coisas que

acontecem” e que achamos que precisamos resolver no nosso tempo ou do nosso jeito, mas que está tudo bem não ser dessa forma. Por mais que esteja se referindo a uma vivência sua, se importa em motivar a Maria José para que se acolha, mesmo que essa calma esperada não seja possível de ser vivenciada nesse momento.

A palavra “resiliência” chega na fala de Zefa, que prefere não discorrer com detalhes sobre o porquê de ter pensado nela para se descrever. Entendemos que, neste momento, não quis falar, então acolhemos o seu desejo de não se pronunciar. Logo em seguida, trouxe o que aprendi sobre mim recentemente. Nesta pesquisa, manifesto o desejo de me ver como participante, é por isso que, em cada roda de conversa, busquei falar o que penso sobre mim e como me vejo educadora, tanto para que me vissem parte dessa pesquisa, quanto para que fosse possível perceber que compartilhamos de experiências semelhantes sendo mulheres negras.

Kilomba (2019, p.94), ao discutir sobre o que chama de racismo genderizado, que se refere às discussões sobre gênero e a necessidade de contemplar a nossa especificidade de mulheres negras, pautando o debate sobre gênero atravessado pelas questões raciais, nos lembra que “[...] não somos ‘pessoas desaparecidas’, mas sim ‘pessoas falantes’, sujeitos falantes que estão transformando a teoria.” A autora se vê parte do que tem dialogado em seus estudos e reforça a urgência em tratar sobre o que nos afeta, levando em consideração as opressões que o racismo nos impõe. Com isso, reafirma que, ao falar sobre quem somos e o que nos atravessa, nos coloca no centro dessa discussão que precisa ser feita.

Assim, falei às mães-onças que aprendi recentemente que sou uma mulher bonita. “*Siiim*”, demonstrou surpresa Maria José. “*Essa não entendi...*”, comentou Mari e Vivi complementou: “*Até eu me surpreendi agora, pró!*”. Foi assim que, imersa na surpresa das mães-educadoras e nos risos que me abraçavam, me dei conta que realmente precisava estar ciente do tanto que sou. Dei continuidade ao meu relato e dividi com essas mães o quanto que escutei sobre ser bonita, não que precisasse ser validada por outras pessoas, mas que me despertou para que pudesse prestar mais atenção em mim e em tantas outras potências.

bell hooks (2017, p. 35), ao discutir sobre o que chama de “pedagogia engajada” traz que, “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. Nesse sentido, decido falar com as mães sobre o que aprendi sobre mim recentemente, deixando escapar para as mães-onças que o papel que assumo de professora de suas crianças, longe de impor os meus saberes, busca materializar os conhecimentos que podemos produzir juntas, conforme compartilham os seus saberes, também. Além disso, nos ajuda a refletir sobre a

compreensão de que posso e preciso falar sobre quem sou neste lugar, para que esse espaço seja permeado por uma rede justa de compartilhamento de aprendizagens.

Nessa perspectiva, Mari assume a autoria de sua palavra e traz um relato sensível e de muita força sobre o que aprendeu sobre se ver, quando enfrentou o câncer de mama:

[...] eu entrei na transição, bem na pandemia. E aí logo em seguida, foi quando eu fiz a cirurgia de mama, se lembra? Aí eu não me olhava no espelho, depois da cirurgia de mama eu não me olhava e sempre cobria essa região que eu não... pra não ficar exposta.

Tem um bom tempo, gente, que eu fiz cirurgia mamária. E um bom tempo, o peito eu não... eu esvaziei a mama direita, só ficou o formato da mão lá dentro e tirou tudo. Aí eu não olhava pra mim e tive que fazer a transição, se lembra? Porque eu não pude dar nada no cabelo, então assim... você vai ficar o quê? Eu vou ficar feia, dois anos. Aí falava assim: “despeitada, com o peito muito, já não tenho peito...”.

Com o outro peito ainda mutilado, com o cabelo que nem eu... eu não conhecia meu cabelo, eu sempre falava assim, eu não conhecia... aí minha mãe falava, você não vai aguentar. Você vai aguentar essa transição? Aí eu pensei, poxa... é uma nova fase, eu tenho que agradecer que eu tô viva. Eu consegui estar viva porque eu consegui descobrir no grau 1, fiz a retirada, não precisei tirar porque foi no grau 1.

[...] Aí durante um bom tempo eu não me olhava no espelho, tudo que você pudesse imaginar eu botava aqui na frente, pra vestir a camisa largona, para não coisar, e ficava toda encolhida. Aí com o tempo foi que eu fui vendo os vídeos de umas preta retada no Instagram. As próprias mulheres no Hospital da Mulher, tem um projeto lá, até de sobrancelha, eu até fiz.

É “Flor linda”, muito massa, que tem algumas mulheres, eu no caso, como não precisei fazer quimio... porque o meu cabelo não caiu. Mas quando eu fiz a transição e eu tive que fazer a cirurgia, eu cortei tudo, fiquei joãozinho, a mesma coisa, a mesma coisa. Foi eu mesma que fiz O “big chop”<sup>20</sup>. O cabelo já cresceu bastante. Eu mesma que fiz, peguei em frente ao espelho e falei: “Olhe não tem jeito...”. Tiver gente falando, tô nem aí meu irmão, tô cortando. (Mari)

Mari destaca algo que tenho percebido ao longo das falas das mães-onças. Em diferentes momentos de nossas conversas, evidenciou-se uma rede de troca capaz de as movimentarem sabendo-se mulheres, à medida em que se colocam afirmando quem são, falando o que pensam, trazendo as suas dores. Além disso, elas assumem a postura de acreditar e trabalhar para se sentirem seguras, diante de uma sociedade que insiste em não reconhecer o valor de cada uma. É possível inferir que sentem falta de um espaço em que essas trocas entre mulheres possam acontecer.

É inegável que cabe refletirmos sobre o patriarcalismo enquanto alicerce em nossa sociedade. Quando se trata de mulheres negras, essa discussão precisa ser feita buscando entender como nos afeta e compromete o nosso bem-estar e atuação no mundo marcado pelo racismo. Sabemos que, historicamente, as mulheres estiveram limitadas ao ambiente doméstico

---

<sup>20</sup> *Big chop* é uma técnica em que se corta totalmente a parte alisada e deixa crescer o cabelo natural. Mulheres negras em transição, ao reconhecerem a necessidade de aceitarem o seu cabelo crespo, fazem o *big chop* e evitam alisar o cabelo, a partir de então.

de suas famílias. Nesse sentido, elas ficavam restritas aos cuidados dos filhos e afazeres domésticos, sem poderem estabelecer redes de afeto e de trocas.

Para mulheres negras, essa possibilidade além de inexistir, seguiu limitando-as a esses espaços, à medida em que, ao sair de suas casas para trabalhar, também assumiram esse papel prestando serviço na casa de outras pessoas. Quando, então, seria possível falar sobre que vivenciam com outras mulheres? Apesar de hoje haver mudanças significativas em nossa sociedade, ainda não contamos com espaços sociais em que as mulheres possam partilhar suas visões de mundo e sentimentos.

Maria José dialoga, então, com Mari e a conversa sobre a aceitação do cabelo crespo pauta a discussão neste momento. Para mulheres negras, falar sobre o cabelo nos toca em algo que nos é muito caro: a nossa autoestima. Maria José compartilha o que conversou com algumas amigas e como se vê hoje em dia ao reconhecer o seu cabelo. *“Eu falo para as meninas sobre a questão do cabelo mesmo, que ela fala assim... o cabelo fica inchado, fica inchado. Inchado? Eu quero que minha juba fique deste tamanho, pra quando eu passar dentro do buzu...”*. E continua: *“E você não se enxergar linda desde sempre... claro, acontece com todo mundo. Mas, o que importa é que você se encontrou”*. Com isso, reitera que tudo bem não se enxergar linda sempre, mas quando sabemos quem somos já indica um grande passo para nos encontrarmos conosco mesmas.

Em outro momento na roda, a discussão sobre o cabelo crespo é evidenciada e as mães-onças retomam situações que vivenciaram e como se colocaram diante dos fatos.

“Mari, solta os cacho”. “Mas, você não vai fazer um tratamento?”. Eu: não! Não, eu quero... Eu quero que ele fique cheio. (Mari)

É porque no fundo a gente tem que estar se sentindo bem, independente, quem gosta. Eu mesma, eu vou falar, eu conversei hoje de manhã com minha vizinha... Olhe, em algum momento eu vou trançar esse cabelo todo nagô e vou costurar uma lace<sup>21</sup> lisa. (Maria José)

Não, porque tudo bem e tá tudo certo. (Mari)

Eu vou mudar, vou arriscar, eu vou trançar e costurar uma lace lisa. (Maria José)

É aí que está a facilidade do nosso cabelo. (Mari)

E o que acontece, Maria José, é que o problema está em a gente aprender que é feio, que tu aprende a lidar com o que não é verdadeiro. (Mari)

“Que cabelo é esse?”, “Vai pra onde?”, “Você comprou aonde?”, “Cabelo ruim”, “Cabelo duro”. Eu ouvi tanto na gravidez e as pessoas falavam assim: “tomara que não seja uma menina, pra não ter um cabelo ruim igual o teu.”. É ruim, é? Eu nem sabia. (Mari)

---

<sup>21</sup> A lace é um aplique de cabelo, uma espécie de peruca.

Mari traz algumas expressões que costuma ouvir e a conversa se estende entre ela e Maria José. É possível perceber que a postura das mães-onças é de enfrentamento diante de estereótipos negativos e demonstram segurança na forma como se enxergam e se apresentam. As mães se veem no corpo de uma mulher negra, que decide mudar quando assim preferir, porque seguem certas de quem são. Assim, toda e qualquer mudança referente a esse cabelo é pela versatilidade de mudar, não porque deixam de reconhecê-lo como verdadeiro. Mais uma vez essa troca entre as mães-onças permite que a conversa seja encaminhada de modo que se escutem nas situações semelhantes que vivenciam.

Kilomba (2019), ao discutir sobre políticas do cabelo em relatos de mulheres negras, rememora como historicamente passamos a enxergar nosso cabelo:

Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os da diáspora. (Kilomba, 2019, p. 108)

A assertiva da autora nos permite estabelecer elos com as reflexões das mães-onças quando trazem sobre o incômodo causado pelas falas de algumas pessoas que não aceitam o cabelo delas natural. Os relatos das mães coincidem com a representação que foi criada em torno do cabelo crespo de que seria um “cabelo ruim”. Assim, por entender que aceitar hoje esse cabelo é reafirmar a sua identidade de mulher negra, cada uma delas busca reforçar que está disposta a assumir o cabelo que é seu, isto é, que considera verdadeiro, assumindo essa postura.

Quando o assunto da conversa segue permeado por discussões como essa, eu deixava fluir, porque tinha noção de que seria possível ir dialogando sobre o papel que assumem enquanto educadoras. Falar sobre quem somos, a partir de como se reconhecem, daria às mães-educadoras a oportunidade de evidenciar o que pensam para as suas crianças, bem como o que esperam da escola nesse processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é válido trazer à discussão sobre essa especificidade, neste momento da pesquisa, para que possamos ir compreendendo esses atravessamentos e as suas implicações no cotidiano dessas mulheres.

Em consonância com essa discussão, Luana Souza, jornalista baiana, em *Na contramão do afeto: histórias e trajetórias de mulheres negras* (2021), compartilha alguns depoimentos de mulheres negras, os quais compuseram a sua pesquisa de conclusão de curso. Neste trabalho,

evidencia narrativas de mulheres negras permeadas por experiências e especificidades que, em alguma medida, atravessam mulheres negras em diferentes tempos e espaços. Uma de suas entrevistadas descreve essa relação com o cabelo: “Ele começou a se afastar quando comecei a assumir meu cabelo crespo. Não gostava do meu cabelo curto. Eu me sentia feia” (Souza, 2021, p. 60). Nesse caso, relaciona a dificuldade de lidar com a sua aparência, ao observar o desprezo de seu companheiro com o seu cabelo, o que em alguma medida se aproxima com o que dialogamos até aqui.

Souza (2021, p. 60) afirma, então, que “[...] a autoestima da mulher negra é construída a partir do meio social no qual ela está inserida. Ora, se a estrutura social é racista, com certeza, para ela resta apenas o desdém ao olhar para si porque aprendeu, desde cedo, que o padrão de beleza aceito socialmente, é branco.” Assim, relatos como estes, evidenciados nesta pesquisa, bem como no trabalho que realizo junto às mães-educadoras, ainda são possíveis de verificar. Para muitas mulheres negras, reconhecer-se em suas especificidades e acreditar no seu valor ainda é uma intenção a ser semeada.

Com isso, reiteramos a assertiva de que o debate que estabelecem as mães-onças, ao permear as discussões sobre quem são, nos indica sobre a importância de tratarmos sobre o assunto com as crianças de nosso CMEI, sobretudo, com vistas a valorizar e potencializar a autoestima das crianças negras em nosso espaço de atuação<sup>22</sup>. Um currículo que reconhece quem dele participa busca incluir pautas como essas, reafirmando que somos sujeitas que têm o seu lugar no mundo, só precisamos ser incluídas na sociedade de forma respeitosa, sendo quem somos. Nessa perspectiva, a escola se torna esse espaço de transgressão, à medida que considera cada estudante e sua história.

A partir de agora, compartilho um fragmento de nossa conversa, no qual o diálogo entre as mães-onças reforça o quanto mulheres negras precisam falar sobre o que pensam e sentem e isso perpassa a identidade que assumem e/ou seguem construindo. Além disso, trago uma descrição sensível e de muita força de uma dessas mães, sobre o quanto a escrita se configurou como uma estratégia de enfrentamento e afirmação em uma das fases de sua vida:

Muitas vezes a mulher está ali procurando ouvir uma palavra de conforto... tá cansada...tá com dor... você só ouve patada. Muitas vezes você quer falar e a pessoa que está ali pra escutar, não escuta. (Mari)

Tipo, a pessoa fala assim: “ah, você acha que você passa problema, mas conta a vida dela e acha que o problema dela é melhor do que o seu.” Aí você para pra escutar, ao

---

<sup>22</sup> É importante ressaltar que desenvolvi um projeto sobre cor da pele e cabelo crespo com as crianças do Grupo 3, quando atuei em 2018. Esse assunto será tratado com mais detalhe na subseção 6.2, p. 101, a partir do relato de uma das mães-onças, ao falar sobre a importância desse trabalho com a sua filha.

invés de você falar, você vai ficar escutando. Aí você já engorda, bebe água pra dentro. (Amélia)

E o que você já faz? Você já passa a pôr pra dentro. Aí você se fecha... você já não quer mais conversar com ninguém. (Mari)

Eu acho que é difícil, mais difícil para nós mulheres, para quem é mulher do que para quem é homem, porque se vocês repararem, quando eles têm algum problema, ele não chega pro brother para querer contar. Geralmente, o homem fica muito quieto na dele. E mulher não, mulher: “Amigaa!”. Quando eu começo a escrever... eu mesma passei por um período em que eu não podia confiar em ninguém. Aí eu sentia isso, não que as pessoas eram assim, eu sentia isso. Aí me ajudou muito escrever. Aí minha mãe falou: “quero saber o que você tanto escreve nesse caderno de 20 matérias?” E eu achei pouco, só escrevendo. Escrevia, escrevia, escrevia, falei: é um diário. Sabei um diário e foi nesse caderno da prefeitura, que ninguém queria usar, falei: vai ser você mesmo. Aí peguei, isso é meu diário, mas a história é longa, preciso de um caderno desse tamanho. Aí eu fui escrever, escrever, escrever... aquilo me fez tão bem, escrever... (Maria José)

As mães-onças destacam a necessidade que sentem em ter quem as escute. No diálogo que estabelecem, revelam que precisam falar, que não têm o desejo de “se fechar”, mas acabam fazendo isso. Nesse sentido, elas afirmam que nós mulheres só precisamos ser escutadas, porque temos iniciativa para falar por nós, o que falta talvez seja oportunidade. É trazida, também, a dificuldade dos homens em falar sobre o que sentem, nos lembra a mãe Maria José ao falar sobre algumas experiências, inclusive com o seu ex-companheiro.

Além disso, a mãe-onça Maria José destaca a escrita como forma de se situar, ao compartilhar sua experiência com a escrita em um dos momentos mais difíceis por que passou. A escrita para essa mãe-onça se constituiu como uma estratégia para afirmar o que sentia, era quando conseguia ficar consigo mesma também. Escrever permitia que se sentisse bem. Aqui percebemos a força da escrita na vida de uma mulher negra, no caderno que poderia estar lá sem uso, mas que ganhou uma funcionalidade. Maria José escolheu trazer as suas dores, angústias e possibilidades para se sentir melhor diante dos desafios que enfrentava. A escrita que registrava as suas vivências e se funde nelas para dar um novo significado ao que tinha experienciado, a sua *escrevivência*.

A escritora Conceição Evaristo, com a sua sensibilidade, nos presenteou com a força da palavra “escrevivência”. Esse convite bonito nos respalda para não desistirmos de falar sobre como lidamos com essas experiências sendo mulheres negras. Para nos lembrar que quando uma mulher negra escreve, essa escrita reflete as suas vivências, está imbricada nelas. Ao propor o termo “escrevivência”, Evaristo se lembra da luta por reconhecimento nessa sociedade, nos dando o ânimo necessário para fazer ecoar a nossa voz em todos os lugares que insistem em nos silenciar. Com isso, quero dizer que, quando a mãe-onça escolhe escrever e ver nessa

atitude a possibilidade de se sentir melhor, essa escrita tem se mostrado como estratégia de insubmissão.

Coaduna com essa perspectiva, a professora Ana Lúcia Silva Souza (2019), quando discute sobre o que chama de “letramentos em negro e branco” e nos ajuda a refletir sobre como se dá esse processo de letramento para a população negra:

Ao longo do tempo, as produções culturais negras, “culturas de resistências”, antes de serem entendidas em sua “pureza”, como manutenção ou retorno às tradições ou legados da “África”, são produções híbridas, nascidas nos intercruzamentos de culturas, como combinações de transgressões, submissões, negociações, interdições, trocas, rupturas e subversões. (Souza, 2019, p. 41)

Nesse sentido, é possível inferir que, quando a mãe-onça decide escrever, ela reafirma seu engajamento político-social diante do contexto em que está inserida em que, historicamente, fora negado às pessoas negras, sobretudo, às mulheres negras. A possibilidade de se inserir no mundo letrado traz com cada sujeita/o preta/o uma variedade de experiências que perpassa esse caminho. Por esse motivo, cabe entender como essa inserção se transforma em oportunidade para transgredir e modificar o que está posto e acreditar que podem fazer diferente do que é esperado. Mesmo que a mãe-educadora não se dê conta disso, quando ela escreve, rompe barreiras, aquelas que insistem em demarcar para ela esse lugar de submissão.

Ademais, bell hooks (2019, p. 33) afirma que “escrever foi uma maneira de capturar, agarrar a fala e mantê-la por perto”. Nesse sentido, a mãe-onça Maria José faz ecoar a sua voz, em um momento que precisava se escutar, quando recorre a escrita. As escritas ininterruptas ao longo daquele “caderno de 20 matérias” permitem a essa mulher negra experimentar um voltar-se para si mesma, através de suas vivências de dor, na possibilidade de transformá-la e se fortalecer. A mãe-educadora ressignifica, então, o caminho que precisa trilhar para ter a vida que merece, por isso a sua escrita é sobre erguer a sua voz.

Sendo assim, as narrativas evidenciadas nas falas dessas mães-educadoras transbordam resistência, evocam a todo tempo que a identidade de mulheres negras é permeada pelo que são capazes de fazer juntas, em comunidade, sobretudo, diante de um contexto que as oprime. É notado que, à medida que falam, se engajam politicamente frente a esses desafios e em busca da vida justa que merecem. Vale ressaltar que a escrita é trazida também como uma estratégia, quando a fala não for suficiente para expressar o que sentem. Desse modo, reiteramos o propósito deste trabalho em optar pelas poesias a percorrer as nossas rodas de conversa e lembrá-las do quanto podem erguer as suas vozes de tantas maneiras.

## 6.2 SOBRE O QUE APRENDEU NA VIDA: MÃE-EDUCADORA, TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA

Cientes de como se enxergam as sujeitas desta pesquisa, a partir de agora, a proposta é escutarmos as mães-onças, ao se reconhecerem como mães-educadoras. Enquanto integrantes de uma sociedade patriarcal, nós mulheres aprendemos sobre o cuidado desde cedo e as nossas experiências seguem o fluxo de nos entendermos mulheres, ao passo que nos vemos na obrigação da maternidade socialmente imposta. Quando se trata de mulheres negras, essa atribuição do cuidado se estende ao cuidado das/os filhas/os de outras mulheres – aqui me refiro à prestação de serviço doméstico que representa a realidade de muitas mulheres negras, sem a devida valorização, a exemplo da luta empreendida por Laudelina de Campos Melo<sup>23</sup>.

É importante ressaltar que seguimos questionando esse ou qualquer outro papel em que as nossas escolhas não sejam pautadas. Particularmente, neste trabalho, está em foco a visão das mães no que diz respeito ao cuidar e ao educar, sendo este último motivo de nossa atenção no contexto em que dialogamos, haja vista o nosso interesse em observar as mães enquanto educadoras, em um espaço de Educação Infantil. Mães-onças que, em suas casas e nas suas comunidades, assumem junto às suas oncinhas o papel de educar.

Quando passamos a conversar sobre o porquê de ter escolhido as mães como protagonistas desta pesquisa, porque são elas as que se responsabilizam diretamente – quando não, exclusivamente – das/os filhas/os no processo de escolarização, trouxe para a roda de conversa o seguinte questionamento: Por que as mães, e não os pais, são relevantes neste trabalho? Confesso que não me surpreendi com as respostas, as quais podem ser acompanhadas no diálogo a seguir:

Você vê o filho com a mãe, né? Você vê poucos pais participando... (Amélia)

É, as reunião de escola... (Vivi)

Você vê poucos pais levarem os filhos pra médico, pra pediatra, pra tudo. (Amélia)

Porque tem mais genitores... (Mari)

Porque no caso a educação que foi dada pra gente, a mulher é que ficou pra cuidar dos filhos e o marido é que ficou responsável pela... (Amélia)

Nós ficamos mais com a parte afetiva e o marido é mais provedor. Acho que a gente tem mais a contar. (Maria José)

A sociedade nos educa até hoje a essa realidade que eu... ó...

---

<sup>23</sup> Laudelina de Campos Melo: pioneira na luta pelo reconhecimento do trabalho doméstico no Brasil. Para mais informações, cf.: <https://www.geledes.org.br/quem-foi-laudelina-de-campos-melo-pioneira-na-luta-por-direitos-de-trabalhadores-domesticos-no-brasil/>

Eu falo assim: “eu fiz sozinha, eu fiz de dedo?” A gente também trabalha. A gente no caso, se você parar pra pensar a gente tem tripla jornada, até mais porque a gente ainda, além de trabalhar fora, cuidar de casa, cuidar de filho, a gente tem que cuidar da gente, cuidar dos próprios marido que a gente ainda tem que manter ainda... que muitas vezes os maridos é pior que os filho. (Mari)

E tudo sobra pra mãe, a mãe tem que acordar cedo, a mãe se o menino ficar doente, a mãe tem que ficar acordada. Então meu filho, é mais pra mãe, do que pro pai. (Amélia)

A conversa, então, se encaminha de modo que as mães-educadoras se mostram inteiradas da importância que esta pesquisa representa. É possível perceber que sabem o quanto assumem esse papel em suas famílias. Além de descrever inúmeras situações em que se veem sendo responsáveis pela educação e pelos cuidados com as suas crianças, relatam a jornada de trabalho que as acomete e torna essa função cansativa – o teor de suas falas me permite trazer essa afirmação. As mulheres presentes se enxergam como mães, à medida em que se dão conta da função que exercem, diante da rotina em que se veem organizando.

Mari dialoga com essa contestação, quando destaca a sua identidade de mulher imbricada na de mãe e esboça sobre o quanto a chegada da maternidade muda a vida das mulheres, a ponto de não a permitir ter uma vida própria:

Só que quando a gente se torna mãe, é um negócio estranho, né? A gente tem uma rotina quando a gente não tem filho, que a gente tem tempo pra gente, a gente tem tempo pra se arrumar, a gente tem tempo pra fazer o que gosta. Quando a gente passa a ser mãe, a gente não tem tempo. Ou porque a gente tem tempo, a gente não tem dinheiro. (Mari)

Maria José conversa com Mari, ao trazer para a roda a necessidade que nós mulheres temos de ter outra mulher por perto para poder conversar e partilhar um pouco sobre essa e outras vivências. “*E às vezes não tem uma rede de apoio, né? Eu mesmo tô falando hoje: Graças a Deus, mais um dia produtivo! Consegui uma pessoa que aparentemente A. confia pra eu dar um rolê de noite* (risos).” Após essa afirmação, nós chegamos ao consenso quanto à urgência que têm as mães de serem vistas, antes de qualquer coisa, como uma mulher que também tem seus desejos e necessidades a serem satisfeitas.

Nesse sentido, discorremos sobre o que as mães-onças entendem sobre ser “educadora”. Assim, em meio à atribuição do cuidado que perpassa, tão somente, à educação que mulheres recebem na infância e aos papéis que, desde cedo, meninas se veem assumindo nas brincadeiras, nos demos conta de como as mães lidam com a tarefa de educar. A atribuição desse papel recorre a uma narrativa de que só conseguimos pensar nas mulheres sendo mães, mas que expressam a necessidade de serem enxergadas para além disso.

Dito isso, me proponho a dialogar com as mães-educadoras no sentido de recorrer às suas memórias dos tempos de criança na escola, buscando entender como se configuram ao se enxergarem educadoras. Foi, então, apresentada às mães a proposta de escreverem uma carta, cujo remetente seria a sua criança interior. Assim, foram provocadas com algumas questões para embasar a escrita dessa carta: como foi a sua relação com a escola e o que espera, hoje, para as/os suas/seus filhas/os? Tem lembranças de algum/a professor/a que te marcou (positiva ou negativamente) e o que aprendeu com o que vivenciou? O que diria para a sua criança sobre a educação que gostaria de ter recebido? E o que mudaria?

Partindo do pressuposto de que cartas registram histórias, a ideia era a de que as mães-educadoras pudessem trazer memórias significativas do tempo da escola, que perpassa o que compreendem sobre educação e como pensam o espaço escolar. A proposta de escrever, utilizando-se do gênero textual carta, a meu ver, iria permitir, também, que as mães ficassem mais à vontade para fazer um registro escrito, sem tanta preocupação de que seria produzido um texto e que teria uma professora para ler e “corrigir” essa produção. Por isso, fiz questão de enfatizar que deixassem vir o que sentiam sobre as lembranças da infância na escola. Desse modo, as questões propostas seriam apenas para contribuir com o percurso de escrita.

Nesta pesquisa, que evidencia as narrativas das mães-educadoras como letramentos de resistência e trata os letramentos, a partir das habilidades e competências envolvidas nos atos de leitura e escrita, sem deixar de enfatizar os usos e práticas sociais da linguagem (Rojo, 2009), trazer a produção escrita dessas cartas pelas mães significou subverter com a lógica desigual que a escola ainda segue pautando o seu currículo. Até mesmo as mães-onças compreendem essa problematização, quando demonstram se preocupar com a escrita da sua carta, por entenderem que correm o risco de escrever “errado” e podem ser avaliadas nesta atividade.

Nessa perspectiva, reiteramos ainda o caráter ideológico envolvido no processo de letramento, aquele ligado às estruturas de poder na sociedade. Assim, reconhecendo a escola como esse lugar contraditório, permeado por demarcações em que são excluídas/os aquelas/es em que as suas escritas não “respeitam” a dita norma culta ou padrão, o fato de propor às mães-onças esse registro escrito nos fortalece diante do que pretendemos com os letramentos de resistência. Pensar, então, as cartas como possibilidade de escrita teve a intenção de permitir às mães-onças experimentar se sentirem parte do que é produzido na escola.

**Figura 21** - Mães-onças escrevendo cartas à sua criança interior



Fonte: acervo pessoal.

Dessa maneira, como esperado, a mãe-onça Inês pergunta sobre essa carta: “*Depois vamos ter que ler? Como é que fala?*”. Inês demonstra, então, uma certa inquietação para fazer essa carta e com a forma que considera “certa” de escrever, parecia receosa com a possibilidade de escrever a sua carta. O que as outras mães parecem concordar, quando pensam sobre a possibilidade, também, de que precisariam ler essa carta na roda. É possível perceber, nesse momento que o incômodo não estaria na leitura em si dessa carta, mas de precisar lidar com as possíveis correções formais necessárias à escrita delas. Pontuei novamente na roda que o conteúdo das cartas produzidas por elas estaria comigo e iríamos socializar, somente, se fosse do interesse delas e que, em uma carta, o que importava era a intenção colocada a quem iria receber essa carta, nesse caso, a criança interior de cada uma.

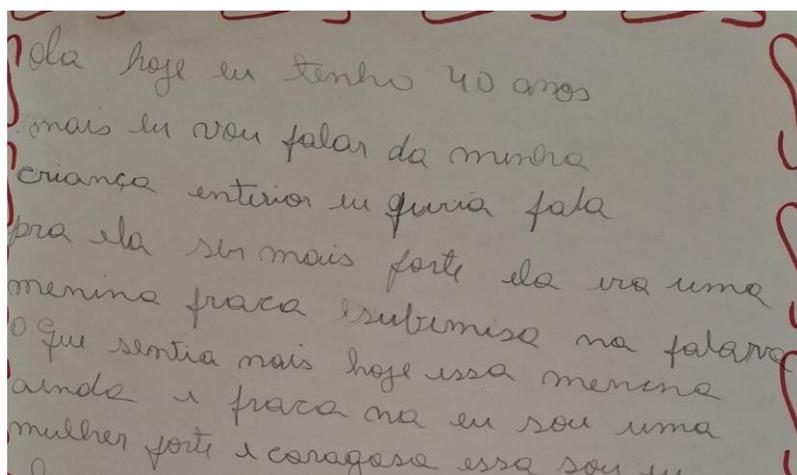
Isso posto, é válido dizer que foi disponibilizado um tempo para que esse registro fosse realizado. As mães-educadoras presentes nesta atividade começaram, então, a escrever a sua carta, mantendo-se atentas durante todo o momento de escrita. Não houve conversa entre elas, se concentraram e só interrompiam esse relato quando tinham alguma dúvida e me solicitavam para explicar alguma das questões que apresentei para embasá-las nessa escrita. Assim, cada uma delas fez no seu tempo, dobrando o papel e me entregando em seguida. Com esse gesto,

entendi como uma decisão por unanimidade do grupo de que essa carta não fosse lida durante a roda.

Para iniciar a análise dos conteúdos das cartas, iniciamos o diálogo com a mãe-educadora Inês, que recorre às memórias da infância na escola, trazendo como se enxerga hoje em dia:

Ola hoje eu tenho 40 anos  
 mais eu vou falar da minha  
 criança interior eu queria fala  
 pra ela ser mais forte ela era uma  
 menina fraca submissa na falava  
 o que sentia mais hoje essa menina  
 ainda fraca na eu sou uma  
 mulher forte e coragosa essa sou eu (Inês)

**Figura 22** - Carta de Inês para a sua criança interior



Fonte: acervo pessoal.

Para Inês, que antes se considerava uma menina fraca, ter conseguido se tornar uma mulher forte e corajosa representa uma grande aprendizagem. A mãe-onça não relata com detalhes sobre o seu período na escola, mas aponta que “[...] a (CMEI) Andrade é uma boa escola pra educar os nossos filhos [...]”. É possível inferir, a partir da fala de Inês, que saber quem ela foi influenciou diretamente no que precisou mudar para se tornar quem ela é hoje. Em nossa primeira roda, a mãe-educadora trouxe brevemente algumas situações de vulnerabilidade em que esteve exposta, emocionando-se com o relato, talvez por isso tenha evitado retomar esse assunto novamente.

As demais mães-onças presentes nesta atividade enfatizam a relação que tiveram com um/a professor/a em sua trajetória escolar, deixando para elas alguns aprendizados:

Cara criança interna! Como você esta? Espero que bem. Te escrevo para te relembrar da sua infancia. Lembra da professora Íta? Te ensinou a ler e escrever e isso foi importante para a pessoa que você é hoje.

Deveria existir muitas “Ítas” como ela hoje e existem, espero que o que aprendi sobre respeito, honestidade meus filhos também aprendam.

Para meus filhos digo que a educação que recebi foi ideal para meu tempo e que eu aproveitei cada aprendizado [...] (Idalia)

A lembrança que tenho é de aprendizado recorde muito de duas professoras específica pro: Ladinha e prof. Marilu e tantos outros que marcaram minha vida de aprendizado e lição de vida que trago e guardo até hoje aprendi muito com o que vivenciei. (Zefa) O aprendizado melhor com professor brincalhão nas turmas e eu gostava muito e hoje sento falta!

Gostaria que os meus filhos aprenda e se devirta muito na escola pois vai ter falta em tudo. (Ana)

[...] Mas os ensinamentos que tive levo pra vida até hoje óbvio né risos [...] O que diria acho que nada pois tudo que foi abordado naquela época foi valido, naquele tempo não tinha tanta tecnologia que tem hoje em dia. Antes ia na biblioteca pesquisar, hoje em dia tem o google né e ainda bem que estamos em alta evolução. (Amélia)

Para essas mães-educadoras, o contato com esses/as professores/as permitiu que elas pudessem reconhecer quem se tornaram hoje: Idália afirma ter aprendido sobre respeito e honestidade; a mãe-onça Zefa afirma que esse aprendizado se tornou lição de vida que guarda até hoje; Ana relembra do “professor brincalhão” como boa recordação, certa de que ele fazia daquele espaço um lugar prazeroso para estar. Para essas mulheres, foi ensinado na escola o que entendem como valores importantes para as suas vidas e que consideram válidos hoje em dia – a fala de Amélia reforça essa afirmação.

É importante destacar o registro da mãe-educadora Meire, que além de reforçar essas aprendizagens que leva para a vida, destaca a importância do acompanhamento de sua avó nas atividades que eram encaminhadas para serem feitas em casa:

As lembranças que eu tenho que era uma menina muito brincalhona e brigona kkkk não tinha muito intimidade com professores por isso ta difícil lembra o nome deles mais uma eu aprendi muito com cada dos professores e isso eu levo pra minha vida ainda mas que eu tive apoio da minha vó quando eu chegava em casa dever de casa ela sentava no sofá Meire você tem dever eu dizia tenho sim mãe então ela pegava um galho de goiaba e botava perto dela, pra me encinar o deve pq eu era muito cabeçuda kkk e quando eu chegava na escola no outro dia as atividade tudo certinha aí eu sentia muito orgulho dela pela pessoa que sou hoje.

A minha relação da escola por meus filhos que os professores escute mas a crianças pq antigamente os professores ligava muito pro nossos problemas que nos passa em casa. eu espero que escola escuti mas nossas crianças, até porque nos trabalha tanto e nos acaba não escutando nossos filhos como nos queria escutar eu sei vocês tem seus problema pessoal. (Meire)

**Figura 23** - Carta de Meire a sua criança interior

Quais a lembranças que eu tenho na época da escola?

- A lembrança que eu tenho que era uma menina muito boçalhona e boçona KKKK não tinha muita intimidade com professores pois já dizia sempre o nome deles mais como eu aprendi muito com cada dos professores e isto eu sei pra minha vida ainda mais que eu tive apoio da minha avó quando eu chegava em casa com dinheiro para ela sentava no sofá quando tem dinheiro eu digo tenho sim mas então ela ficava um gallo de galinha e burlava por mim, mas eu sei o dia pq eu era muito cabeçuda KKK e quando eu chegava na escola no sábado dia seguinte tudo certinho eu sentia muito orgulho dela dele pessoas que não hoje.

• A minha relação da escola por meus filhos que os professores sempre me a encorajam pq antigamente os professores ligava muito pro nosso problema, que não parte em casa. eu espero que escola esteja mais nos braços até porque não trabalha tanto e nos alivia não eslutando nos filhos como nos quer a escola e se eu quiser com meu problema pessoal.

• O que dizia pro meu avô na educação a escola que eu não até hoje em... preciso que nos não que não me pata o meu olho e não posso ajudar não a minha avó então eu agradeço a todos meus professores por ter me encorajado que é certo e muito

Fonte: acervo pessoal.

Para a mãe-onça Meire, a presença da sua avó e as cobranças que fazia para realizar esse “dever” que chegava em casa, a deixava orgulhosa quando chegava na escola e se dava conta das “atividade tudo certinha”. Nesse relato, Meire evidencia o papel da sua avó, que também se refere como a sua mãe, fazendo toda a diferença nesse percurso de escolarização. Além de ressaltar a importância da função que essa mulher assume enquanto educadora, nesse espaço doméstico. Esse ponto nos permite dialogar com Sobonfu Somé (2003), já referida nesta seção, pelo fato de a autora trazer a perspectiva africana de seu povo, segundo a qual, quando se tem um/a filho/a, ele/ela pertence a toda a comunidade, logo, o papel de educar circula entre esses adultos e mais velhos.

Dito isso, recorremos ao relato oral das mães-onças, realizado durante as rodas de conversa, sobre o que pensam acerca de serem educadoras. Ao abrir a segunda roda poética, trouxe como provocação o seguinte: vocês se veem como educadoras, sendo mães? A mãe-educadora Inês, então, responde:

A gente é uma escrava mãe. Sou escrava mãe. (Inês)  
 Mas e você se vê educadora, Mari? (pesquisadora)  
 Rapaz, eu sou batalhadora, viu. Eu sou guerreira. Porque minha filha pra aguentar esses... não é fácil, não é fácil não! Tudo eles brigam por qualquer besteira e ele fica acordado assim, e aí você fala: pega a roupa, procura a roupa, dá banho em um, dá café a outro e aí um não quer café e quer outra coisa. Aí não... um não toma suco de abacaxi, o outro toma de... rapaaz... Ainda me chama de velha. “Bora escrava mãe, já acabou?”  
 Você consegue se reconhecer uma educadora? (pesquisadora)  
 Consigo, sabe por quê? Eu tô criando um homem, tô criando meus filho pra ser um homem amanhã. (Inês)

A fala trazida por Inês nos provoca em dois sentidos. Primeiro, consegue perceber a sua atuação sendo mãe, conforme reconhece a sua potência de considerar-se uma mulher “batalhadora” e “guerreira”, mesmo sendo chamada em alguns momentos pelos seus filhos de “escrava mãe” e já vimos anteriormente que, ao discorrer sobre o que sente orgulho, ela destaca que ser mãe é o que mais a movimenta. Segundo, mesmo evitando verbalizar que se reconhece uma educadora ao longo de nossa conversa, finaliza o diálogo assumindo que consegue se ver educadora, pois está criando os seus filhos para que se tornem “homem amanhã”, acreditando na educação como possibilidade de transformação.

À medida em que direcionava a conversa sobre ser mãe-educadora, eu trouxe para a roda as seguintes perguntas: O que é educar? Será que mãe educa? Será que professora ensina e mãe educa? Ou a professora também educa e ensina? E por que será que a gente é tão desvalorizada? A ideia estaria em refletirmos juntas sobre essas e outras questões que perpassam a categoria de *mãe-educadora*. No contexto da escola, nos parece novidade reconhecer as mães como educadoras, mas e, no cenário das famílias, como as mães se enxergam nesse papel? De que maneira a escola precisa reconhecer as mães como educadoras?

Foi possível perceber que, ora ou outra, as mães-educadoras expressavam em suas falas o que pensam sobre educar. Em alguns trechos, pude constatar explicitamente o que consideram. “*Eu já ouvi mãe falar assim pra sua própria filha: ‘Você tem cabelo duro’. Não, nem brincando. Eu falo logo: Isso não é brincadeira! E também a questão da **educação** dentro de casa*”, nos diz Maria José que demonstra reconhecer esse papel influenciando diretamente em quem a gente se torna. Prossegue Mari: “*Eu **educ**o os meus menino, eu tenho dois meninos. E eu **educ**o meus dois meninos pra quê? Eu falo a eles assim: Eu quero que vocês sejam homens. Aí eu falo assim, com os dois: pra que uma mulher olhe pra vocês e fale assim: ‘eu quero ficar com vocês!’*”.

Assim, os conceitos de “educação”, “educar” e “ensinar” são trazidos em situações nas quais as mães compreendem assumir em seu cotidiano com as crianças. No decorrer da conversa, Mari traz como exemplo uma vivência com o seu filho: “*Não, porque assim, eu falo*

*para ele assim: vocês têm que ajudar a gente, entendeu? ‘Ah, mas ele é menino, ele não entende o que é absorvente’, ele entende sim. Aí H.: ‘Minha mãe tem absorvente?’”*. Por conseguinte, Amélia que, ao observar o seu filho proferir um xingamento, o corrige como forma de educar a sua criança: *“Aí ele tava com a prima dele e ele caiu com a prima. Aí ele falou: ‘porra’. Aí a outra prima deu risada, eu peguei e falei, não pode xingar desse jeito. Aí eu disse: não pode xingar que é feio! Por favor, não dê risada, que é uma maneira de tá educando ele [...]”*.

Brandão (1995, p.22) nos lembra que “[...] tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*”. Com isso, o autor reforça o que trazem as mães-onças sobre o que pensam sobre educar e ensinar, enquanto dinâmica na vida com as/os seus/suas filhos/as. Isso porque, conforme essas mães lidam com as suas crianças, trazendo o saber que desejam transmitir e trazem como aporte, produzem junto às suas famílias o que consideram importante ensiná-las. É possível inferir que as mães-educadoras compreendem, então, esse papel exercido no cotidiano de suas práticas.

Nessa perspectiva, Inês traz para a roda um caso com o seu neto:

Deixe eu contar uma história, tava todo mundo brincando lá na rua, né? Eu tava lá, tava tomando “uma”, aí a gente saiu um pouquinho assim, né, tava um bocadinho de gente comigo, só que aí o tal G. falou: “filha da puta”, aí ele foi repetir, eu disse: que palavrão é esse? Aí eu tô te *ensinando* isso? Aí o outro falou: “não é palavrão”. É palavrão sim, deixa eu *ensinar* meu filho do jeito que eu quiser.

Para Inês, repreender o seu neto diante de um xingamento que proferiu, tem permitido a ela ensiná-lo em alguma medida, por isso faz questão de dividir com Amélia essa situação. Ensinar se constitui em uma forma de educar, permitindo que essas crianças compreendam o que é permitido. É possível inferir que ambas reconhecem os valores que querem transmitir aos seus filhos para agir nesse sentido. Em uma outra situação, Inês se coloca trazendo a forma como tem educado seus filhos e não aprova como o seu neto tem sido ensinado.

Inês se pronuncia, então, a respeito da sua iniciativa em ter colocado os seus filhos caçulas para participar do balé em um projeto social no bairro:

M. e V. tá no balé, tá na capoeira e tá no balé. Sério mesmo, tá no balé. Teve o dia das crianças, eu tô pensando que ele ia dançar balé, mas a dança do balé dele que ele dançou foi bonitinha, ficou até bonita. Só que aí G. disse que balé é pra viado. Aí eu peguei e falei assim: não, quem disse a você que balé é pra viado? Um homem também faz balé, um homem faz dança, um homem brinca de boneca, homem veste roupa rosa. Aí ele disse: “não pode não vovó, que é viado. Eu disse: viado não, sua mãe tá te *ensinando* muito errado, deixa ela chegar que a gente vai conversar. (Inês)

Para Inês, tem faltado ao seu neto o “ensinamento” de que o balé pode também ser para meninos. A mãe-educadora se dispõe a conversar com a sua filha sobre o assunto e se coloca na roda falando sobre a sua indignação diante do ocorrido. No que as outras mães afirmam concordar, inclusive com exemplos próximos na vizinhança em que um menino teve a oportunidade de viajar, através da atuação no balé, como exemplifica a mãe-onça Ana. Vale destacar que, em meio às nossas conversas, a pauta sobre educação surgia no entremeio de discussões que envolviam questões de gênero e empoderamento feminino.

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI), ao tratar sobre a *Diversidade e Inclusão* reitera a importância das instituições de Educação Infantil estarem atentas ao encaminhar o seu trabalho, diante do desafio de “[...] tornar o currículo inclusivo, pois a criança, desde pequena, precisa conhecer as singularidades do mundo, aprendendo a viver, respeitar e construir sua identidade em uma sociedade plural e global” (Salvador, 2015, p.32). Isso quer dizer que, essa preocupação evidenciada pela mãe-onça Inês ao ensinar a seu neto que balé pode fazer parte das experiências dos seus filhos, nos lembra que essa discussão precisa ocupar a escola.

Assim, nos mostra o quanto é urgente para a escola que pensamos transgressora, encaminhar o seu trabalho de modo que dialogue com as famílias sobre o seu papel, também. Pois, a educação de meninas e meninos sem levar em consideração essa mudança na criação das/os filhas/os pode reforçar estereótipos, inclusive entre as crianças. Desse modo, a escola tem um enorme papel no sentido de problematizar essas questões, o que nos instiga a trazer os pais para juntos irmos construindo um espaço, em que não somente as mães assumam o papel de educadoras, mas que eles se engajem nessa atribuição de educar e/ou ensinar, que aprendemos, em nossa sociedade demarcada pelo patriarcalismo, que só cabe às mulheres essa função.

Por ora, vamos nos atentar com o debate acerca da problematização que levantei questionando-as sobre o que pensam a respeito de si mesmas quando o assunto é educar e/ou ensinar. Quando o grupo debatia sobre a educação que tem faltado no contexto de algumas famílias, Maria José afirma o seguinte:

Essa questão aí, eu no meu ponto de vista, está falhando muito, essa questão da educação dentro de casa, e prejudicando a *educação* que os professores tem que dar na escola, porque mais vezes está faltando dentro de casa, gente, não é questão financeira, não é questão financeira não, tô falando do básico, é tipo assim, ó, chegar: “Bom dia! boa tarde!”, “Como foi o seu dia?” Muitas vezes o professor *ensina* também.

Eu sei que, como você falou, ninguém é melhor que ninguém. Mas é importante ensinar para a criança que existem autoridades superiores à nossa. Começa dentro de

casa. Qual é a autoridade maior dentro de casa? Tem que ser a mãe, o pai ou o responsável. A criança tem que ter essa noção de entender, qual é a autoridade em cima da mamãe e do papai? O chefe da mãe e do papai, muitas vezes. Qual é a autoridade em cima da mamãe e do papai? Às vezes, olha, vem agora o quê? o presidente. É tipo assim, a educação de *ensinamento*, de dentro de casa. De valor e de respeito com os professores. De o professor, não dizer um “ai” para a criança, que chega na escola para bater até no professor. Às vezes nem procura saber o que aconteceu. (Maria José)

Maria José reitera o papel que assume quando demarca junto a sua criança quem é a “autoridade” em sua casa e quem é “autoridade” na escola. A mãe-educadora considera relevante a educação dada em casa pela família e afirma ser função desse adulto responsável pela criança a atribuição de ensinar, também. Ela nos fala que cabe ao professor educar, mas a educação começa em casa. É notado na fala dessa mãe-educadora a necessidade de respeitar esse/a professor/a e o trabalho que realiza também. Sinto-me contemplada por essa mãe-onça no momento em que traz essa afirmação, pois valida a importância de cada uma de nós, conforme realizamos o nosso trabalho.

Em consonância com essa afirmação, Zefa compartilha o que aprendeu com a sua mãe e segue “ensinando” para as suas filhas. *“Minha mãe me ensinou que na sala de aula a autoridade é a professora. E isso é o que passo pras minhas filha. Na escola a professora tem autoridade, a assessora tem autoridade, a moça que limpa tem autoridade... Você não tem autoridade de nada... só de respeitar”*. A mãe-onça nos conta, então, que uma vez desobedeceu a sua mãe “respondendo” a sua professora por incentivo de uma colega de classe e quando chegou em casa a sua mãe a questionou sobre essa atitude, já que não havia lhe ensinado a se comportar dessa maneira.

Nas falas das mães-onças Maria José e Zefa, o/a papel de educadora é trazido, a partir do que compreendem sobre as atribuições que cabem a/ao professor/a. Para Maria José, esse profissional está assumindo até mesmo o que não precisava, já que muitas coisas que fazem seriam responsabilidade das famílias. As mães-educadoras enfatizam, então, o que chamam de “autoridade” desses profissionais no espaço da escola, para que o processo de educar ocorra de fato junto às crianças. O que me levou a refletir sobre esse conceito de “autoridade”, que perpassa a educação que acontece na escola.

Freire (2019), ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, advoga no sentido de que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de

autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (Freire, 2019, p. 95)

Com isso, é possível discutir sob duas perspectivas, que me parecem convergir diante das falas trazidas pelas mães-educadoras. Primeiro, é válido reconhecer essa noção de autoridade da/o professor/a que trazem as mães-onças, pois reiteram a importância desse/a profissional no espaço escolar. Mas também nos lembra de que, esse processo de educar precisa ser entendido sob a ótica da dialogicidade, já que até mesmo esse/a educador/a se educa, ao educar. Desse modo, justamente porque as mães-onças se implicam nesse processo ao reconhecer o papel de professor/a, que enquanto professora preciso me lembrar de que elas também são sujeitas nesse percurso.

Dou prosseguimento a nossa conversa, problematizando com as seguintes perguntas: como é que vocês definem a palavra educadora? O que é ser uma educadora? E as respostas que seguem buscam definir e acabam evidenciando o que pensam as mães-educadoras:

Tá ali presente pra ensinar, educar, coisas boas. (Joana)

A que guia, né? A que instrui no caminho certo. (Maria José)

Porque faz um trabalho de repetição todos os dias. Na labuta, porque criar filho é um trabalho diário de repetição. Todo dia você fala, e é igual um videogame, é uma fase, não é uma fase que você pula. (Mari)

Eu acho que para ambas as mulheres, tanto a *educadora-mãe*, quanto a *educadora-professora*, nunca se separa totalmente, 100%. Porque, por exemplo, a educadora-mãe, quando está dentro de casa, ela tem que educar os filhos, na educação básica do dia a dia, de dentro de casa, como se comportar, comportamental. Mas, em algum momento, ela vai ensinar quanto é dois mais dois, também. É inevitável. E eu acho que eu digo mesmo sobre a educadora-professora. Ela se envolve demais com as crianças também, é inevitável. E em algum momento ela fala: “isso pode, isso não pode...”, “Cadê o bom dia da pró?”, “Não é assim que senta, é assim que segura...” Porque a gente foi educadora, a professora, ainda mais se for de crianças pequenas. (Maria José)

Para a mãe-onça Maria José que, como vimos, destacou os diferentes aspectos acerca da responsabilidade de professores/as e das famílias no processo de educar e/ou ensinar, é válido trazer ainda que não há um limite preciso nesse papel desempenhado pela “educadora-mãe” e a “educadora-professora”, pois em algum momento esse fazer educativo se encontra ao ser realizado, sobretudo, quando se trata de crianças pequenas. Com isso, entendemos que a função que nos aproxima permite, também, que possamos nos inteirar das atribuições que se constituem como ensinamentos para a vida social.

É importante ressaltar o ponto de vista de Maria José ao considerar as especificidades da educação voltada para as crianças pequenas. Para a mãe-onça, quando se trata da Educação

Infantil, as professoras estão atentas às aprendizagens da vida diária que perpassam diretamente o trabalho que é desenvolvido na escola. Não conseguem se desprender do que seria papel da mãe, porque em alguma medida faz parte da rotina nesse segmento e do que precisa ser trabalhado na escola com as crianças. Não queremos com isso deixar passar despercebido a atuação das professoras e a sua importância, mas reiterar o que é imprescindível para a educação das crianças nessa fase de desenvolvimento.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera o que é compreendido pelas mães-onças. Ao apresentar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a BNCC destaca a importância dos eixos *educar* e *cuidar* como imprescindíveis no trabalho com essa faixa etária:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 34).

É possível perceber que as mães-educadoras, cientes de suas atribuições no processo educativo de seus/suas filhos/as, conseguem também observar o que consideram importante para o papel da professora que atua junto às crianças pequenas. As mães-onças reforçam a mesma perspectiva adotada por esse documento sobre as aprendizagens que são próximas nos contextos familiar e escolar, como afirma a Maria José ao dizer que o trabalho tanto da “educadora-mãe”, quanto da “educadora-professora” nunca se separa “totalmente, 100%” ou quando fala que “é inevitável” nesse percurso separar o que cabe a uma e a outra.

Neste momento, o diálogo que estabelecem as mães-onças nos traz para a essência desse trabalho. As sujeitas dessa pesquisa, as mães-educadoras, mostram-se inteiradas acerca do fato de que o trabalho educativo que exercemos nos aproxima, o que nos dá segurança para afirmar que é imprescindível o que realizamos, sobretudo, quando entendemos que a Educação Infantil é construída na relação de parceria entre a família e a escola. A narrativa elaborada pelas mães-onças nos dá a compreensão do quanto precisam ser visibilizadas no currículo, de modo que possam elaborar esse fazer junto à escola. Assim sendo, à medida em que conversamos, as suas falas reforçam essa assertiva e nos direcionam para essa constatação.

Maria José continua a falar sobre o que discorremos, trazendo o seguinte: “*É muitas histórias, então eu acho que é uma coisa que se completa, é muito necessário. Os professores são necessários, querendo ou não, é uma rede de apoio para uma mãe também.*” A partir daí, as mães-educadoras conversam explicitando a relação família-escola e como entendem que pode acontecer:

Eu sempre acredito nisso, escola e família, quando escola e família trabalham juntos, a criança... (Mari)

Sempre que acontece alguma coisa aqui na escola, eu tento cuidar, eu me esforço pra participar, sempre. Eu fico meio triste quando eu não vejo mais mães, porque eu sou faladeira, eu falo muito. E quando eu vejo, porque da última vez teve uma palestra sobre saúde, aí só tinha eu de mãe. Por um lado, eu entendo que é dia de semana, eu não trabalho, né? Chega cansada. Mas, sempre que tem é assim, eu gostaria de ver mais mães, eu sinto falta da família. (Maria José)

Pelo horário, porque as mães estavam trazendo os meninos... e falavam assim: “a outra hora vocês podem ficar”. Às vezes quem mora aqui perto pode ficar, mas quem mora longe tem que descer e subir de novo. Pra gente ter que ficar até a hora de pegar os meninos, a gente tem que esperar. (Amélia)

Amélia justifica a ausência desse baixo quantitativo de mães nas atividades realizadas na escola, possivelmente, pelo horário em que estão sendo organizadas. Vale destacar que, a partir dessa observação, as outras mães propõem como a escola poderia se planejar. É possível inferir nessa fala, que a escola não está atenta a isso e nos leva a refletir sobre o quanto precisa escutar as famílias, desde a tomada de decisões mais simples. “E se botasse próximo da hora de pegar? Tipo, sai quatro e meia, botava pra quatro horas. Às quatro horas, meia horinha, três e meia. Que aí já vinha... quando eles já vinham pra pegar a criança e já participavam daquela palestra”, afirma Mari. As mães-educadoras me dão uma aula sobre o currículo, que deveria ser produzido nas relações, a partir da escuta de quem dele participa.

“*Você já chegou a pensar em falar isso pra alguém aqui da escola?*” Quando faço essa pergunta, Amélia responde com um “não”, um tanto envergonhada, demonstrando não se sentir à vontade para se pronunciar nesse sentido. Continuamos a conversa. Então, agradeço a elas por terem trazido isso para a roda. Para seguirmos refletindo sobre a questão, problematizo ainda mais: “*Por que será que vocês não têm essa coragem, digamos, de chegar e falar pra uma de nós: ‘pró, por que não coloca pra mais tarde?’*”. A ideia era lançar para o grupo esse questionamento, para que as mães-onças pudessem perceber o quanto a escola precisa escutá-las no cotidiano de suas práticas.

Por conseguinte, as mães-educadoras continuam a conversar sobre a importância do trabalho que ambas realizam, mães e professoras, o qual se complementam em alguma medida. Zefa se recorda, então, do projeto que desenvolvemos quando fui professora de uma de suas filhas. “*Agora sim... no primeiro ano que G. estudou, ela estudou com pró Diane e ela estudou*

*num projeto muito bonito e botou aquele monte de papel higiênico, né pró Diane?”*. Zefa se refere ao dia da culminância do projeto, no qual reproduzimos o cabelo *black power* de Chico Juba, personagem do livro *Chico Juba* (2019), de Gustavo Gaivotá, o preferido do grupo na época, utilizando rolinhos de papel higiênico nessa produção artística que ocupou a porta de nossa sala.

Em 2013, desenvolvi um projeto com as crianças do Grupo 3 no CMEI, em que buscamos valorizar o cabelo crespo. Foi observado que as crianças da turma questionavam a sua cor da pele e as meninas sentiam vontade de deixar o cabelo solto, quando voltavam do banho e lavavam os seus cabelos. Comecei a observar que vinham rotineiramente com os cabelos presos e algumas delas se queixavam que as mães não as deixavam soltarem os seus cabelos. G. era uma dessas crianças. A mãe-onça Zefa considera que essa aprendizagem foi fundamental no percurso de aceitação do cabelo de sua filha hoje em dia.

*“Eu disse: G., eu vou dar um produto no seu cabelo. ‘Minha mãe, química no meu cabelo, nem pensar.”* Zefa, então, reforça a importância do papel que desempenhei enquanto professora de sua filha e como a educação que se faz em casa e na escola podem se potencializar, quando vista sob a perspectiva do fazer conjunto e colaborativo. Já vimos que reconhece o papel que desempenha na educação de suas filhas, rememorando, inclusive, o que aprendeu com os ensinamentos de sua mãe e os direciona para a criação de suas meninas. A voz de Zefa se encontra, então, com a das outras mães-onças aqui, para reforçar que *“[...] o trabalho de pró Diane, foi bem feito...”*, valorizando o meu trabalho à medida em que reconhece o bom trabalho que segue realizando.

Diante do que foi trazido em relação à necessidade de a escola escutar as famílias, as mães-educadoras partilham sobre dois episódios que aconteceram com as suas crianças nos espaços escolares em que estudam atualmente. Nesse sentido, foi possível refletir sobre as implicações que esse movimento de escuta pode gerar para a educação das crianças:

E ia acontecer isso no ano passado com G. Elas tinham uma queixa do professor de inglês. Quando foi na reunião, aí falei assim a professora: eu queria saber quem é o professor de inglês? Todas as mães tinham uma queixa dele [...]. (Zefa)

Táí uma coisa que eu não tenho muita coisa com isso... quando os menino faz qualquer queixa para mim, de alguma situação... eu não falo no grupo, eu vou direto na coordenação de qualquer escola [...]. O meu teve um problema com o professor de Física. Quando o professor fez a chamada, o professor olhou para ele e disse assim: “Você fez a cirurgia do nariz ou fez da mão?” Ele tinha acabado de vir de uma entubação, ficou internado... então ele sentiu aquilo. Quando ele me falou, eu senti que o problema era com o professor... preciso conversar com você sobre isso [...]. Aí o professor me pediu desculpa, ele falou: “Poxa mãe, me desculpe, eu falei, e foi no momento de...” Quando eles pegaram o diário de C., o coordenador disse: “Poxa mãe,

me surpreende desse professor falar isso, porque ele bota C. aqui como um excelente aluno. Aí eu falei: “mas veja, porque acabou machucando a C. e a mim.” (Mari)

[...] Ela sabe o dia da aula dele, então o dia da aula dela é a primeira, ela não queria ir. “Ah...vai ter aula de inglês? Ah... não quero ir pra escola.” Aí na reunião... aí quando chegou lá, aí fui e falei assim: Vem cá, pró. G. quando sabe que é aula dela não quer mais vir pra a escola, e eu não sei mais o que é que eu faço. Aí chamou ele, conversou com ele, e aí no dia G. teve consulta odontológica. [...] Mas, tem que falar, a gente tem que falar, tem que ensinar eles a conversar tudo o que acontecer com eles. (Zefa)

A gente tem que ensinar esses menino a falar. (Mari)

É possível perceber que as mães-educadoras compreendem a escola como esse lugar possível de escuta, até porque elas fazem esse movimento de ir à coordenação para falar sobre uma queixa trazida pelo seu/sua filho/a. Agora, foi necessário a essas mães se implicarem na busca para essa escuta. O que me chama atenção ao longo desse diálogo, além da iniciativa de irem à escola e se colocarem à disposição para acompanhar as suas crianças, é quando uma das mães afirma sobre “*ensinar esses menino a falar*”, pois nos permite escutar delas, repito, o quanto a escola precisa organizar a sua prática levando em consideração a participação dessas mulheres e de suas crianças.

Araújo, citado por Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (2023, p.31), ao discutir sobre a “construção adultocêntrica da infância”, associada à origem etimológica do termo infância ou o *infant*, “sem voz e sem fala”, nos permite situar as infâncias negras nesse percurso. Se pensarmos que esse conceito de infância define a criança como aquela destituída de voz e de fala, ao ampliarmos essa reflexão situando as crianças negras nesse contexto, escutar das mães-onças que precisam ensinar seus/suas filhos/as a falar nos leva a confirmar que essas mulheres compreendem a importância do papel de educadoras que exercem com as suas crianças.

As mães-onças, ao relatarem<sup>24</sup> que se dirigem à escola para buscar explicações sobre esse professor que tem sido motivo de desconforto para as suas crianças e cobram da escola um posicionamento quanto a resolução do ocorrido, ensinam aos/as seus/suas filhos/as sobre falar o que pensam diante dessa e de outras situações. No entanto, cientes de que se trata de crianças, novamente nos exemplificam na prática sobre a potência do papel delas enquanto educadoras, bem como da necessidade de a escola ser esse lugar possível para todos se expressarem, até mesmo as crianças. Assim, entendidas como sujeitas nesse processo, são capazes de se posicionarem e, por que não, contribuir para o trabalho ali desenvolvido.

---

<sup>24</sup> Vale destacar que as crianças a que se referem as mães-onças, atualmente, estudam em outras unidades escolares.

E as mães-educadoras prosseguem a conversa sobre a necessidade de estarem mais próximas da escola. Vivi afirma o seguinte: “*Muitas vezes é só isso, Oi! Oi! na saída, na entrada [...]*”. Com isso, demonstram o quanto a rotina organizada pela escola acaba inibindo a participação delas no que se passa dentro desse espaço. Aproveito o ensejo e falo com as mães-educadoras que se articulem entre si, porque podem criar uma rede de troca e compartilhamento entre educadoras, para se colocarem com mais desenvoltura junto ao trabalho realizado na escola.

Essa constatação se dá em um outro momento de uma das rodas, em que Maria José fala sobre o seu processo de separação e como ela passou a lidar consigo mesma, diante dessa situação:

Eu tive muita crítica quando eu me separei do pai da minha filha, eu tive muita crítica sobre ele, ah... ela é pequena, vai sentir muito, e aí eu sofri por mais alguns meses, porque... pensando se eu separava ou não por causa da ausência masculina de um pai na vida dela, só que tipo assim, era tipo, tá ali presente na presença, mas em relação a participar das coisas, ele participou de outras coisas aqui na escola, mas é por eu pedir muito, sabe, e isso aí, outro dia, por exemplo.

[...] Gente, eu também nunca falo mal do pai dela pra ela, porque eu acho que a criança nessa idade, não tem necessidade. A criança vai crescendo, ela vai ver. Então, tipo assim, agora eu estou me sentindo, eu só me abri para esse relacionamento agora, por causa dela, porque eu estou vendo que ela já tá bem melhor, ela já não fala mais do pai, ela brinca, ela não sei o quê, então eu estou me sentindo leve para participar de um relacionamento e aí a pessoa que entra na dela, ela já pergunta por aquela pessoa. Mas com o tempo vai voltando tudo isso, esse acolhimento da escola com as mães é importante, também. (Maria José)

Maria José, ao trazer para a conversa o episódio de sua separação e como encarou esse processo junto à sua criança, esboça a importância de ter esse “acolhimento da escola com as mães”. Com essa fala, nos damos conta, novamente, da necessidade de o espaço escolar oferecer escuta a essas famílias e permitir que esse cotidiano permeado de tantas experiências, seja enxergado na dinâmica do trabalho educativo. Essa mãe-educadora me parece se sentir à vontade para se abrir durante a conversa com as outras mães, também, por entender que eu, enquanto professora, estou disposta a escutá-la, neste chão da escola que se faz na vida de quem dela participa.

Em meio a essa afirmação das mães quanto à necessidade que sentem de participar mais da escola, retomei a provocação: Professores educam, ensinam? Professores só ensinam? Mães educam, ensinam? Ou mães só educam ou mães só ensinam? O que vocês acham disso?

Ambos educam e ensinam. (Maria José)  
Com certeza. (Vivi)

Acaba sendo um tempão, um aluno passar com você o dia todo e você só ensinar o didático... Não tem como. É automático. É automático pra gente. É total automático da gente. Exemplo aí, quando H. ficou internado, você foi além da educadora. Ela foi lá no hospital, meu filho ficou internado mesmo no Irmã Dulce, ela foi além da educadora. Saiu além da escola, saiu do muro, saiu dos muros pra escola, então não é só... (Mari)

Eu também tive esse apoio da escola aqui, muito na pandemia, ela não tava bem, G. se retraiu, G. já tava em um ponto que não comia mais. Aí eu procurei a pró... E pronto, quando ela começou a falar com ela, aí ela melhorou, então isso aí também conta muito, né? Vai além da escola, acaba quebrando... A pró dela tava falando com ela no zap... (Zefa)

Mas elas se prontificaram para falar, porque elas viram...e eu digo aí muitas vezes até que o sentimento de carinho materno foi lá, foi além do da professora. E aí foi lá, então vai além dos muros da escola. (Mari)

As mães-educadoras afirmam que educam e ensinam, assim como a professora. Elas reiteram que o trabalho de ambas se complementa, demarcando o quanto precisam da professora em todo esse processo. Assim sendo, nos contempla a fala da mãe-onça Mari ao se apropriar de uma assertiva trazida por Arroyo (2013), já discutida no escopo teórico desta pesquisa, quando destaca que educar “vai além dos muros da escola”. Mari lembra um episódio que vivenciamos quando fui professora de seu filho, a criança esteve doente e fui visitá-lo no hospital. Ela destaca que fui “além da educadora”, ao “sair dos muros da escola”. O que é ressaltado por Zefa, quando fala do cuidado da professora com a sua filha na época da pandemia, em que a criança se retraiu e teve o suporte da escola.

Com isso, é possível dialogarmos em torno do currículo que se faz na vida e nas relações, evidenciado por Silva (2017) e Macedo (2013), respectivamente. As vivências que perpassam o ato de ensinar e/ou educar permitem às mães-educadoras se enxergarem quanto a sua importância no trabalho educativo que acontece na escola, o que não impede essas mulheres de considerar o que a professora realiza. Além disso, as mães-onças nos lembram que não há um limite preciso entre o fazer educativo que acontece na escola e fora dela, justamente por isso precisa ser validado nas duas esferas.

Mas, então, qual é o papel da professora e qual é o papel da mãe? A professora-pesquisadora continua a problematizar as mães-onças. As respostas evidenciam um nível de profundidade alcançado pela reflexão coletiva:

O papel, eu acho, o papel da mãe é educar e ensinar. E o papel da professora, digamos assim, realmente é educar. Só que não é obrigatório, só que sempre a professora é muito mais que uma educadora, eu acho. (Maria José)

A professora acaba se tornando uma psicóloga, cuidar da criança, acaba se tornando um ouvinte. Muitas vezes a criança tá doente, muitas vezes é ela que sinaliza pra mãe. Principalmente pra essas mãe que trabalha fora direto, não passa o tempo com a criança, muitas vezes acaba sinalizando. Aí a gente tem uma verdadeira frase que é “a família ensina valores e a escola ensina o didático”. Mas hoje, ultimamente, não. Tá indo além disso. Aí infelizmente muitas famílias não tão ensinando valores e estão indo na escola, além do didático ensinar valores. (Mari)

E (acha que é) obrigação da professora. E a ação dela... ensinar valores. (Maria José)

Acho que falta muito também... aquela linha de limite. (Mari)

A ideia é colocar um cartaz, um banner, assim bem grande, professores e pais, né? Obrigação... valores, vem do pai, da mãe, da família. Tipo assim, a professora sempre acaba passando um pouco de valores para os alunos também. Mas a obrigação é da gente, do responsável, pai, mãe, avó... quem cria, né? (Maria José)

Educar e ensinar são tratados como papéis um tanto diferentes, no que se refere às mães e às professoras, mas que se complementam. Desse modo, Maria José evidencia que cabe às mães assumirem o papel de “educar e ensinar” suas crianças, o que nos permite situar essa mãe como educadora, dada a sua importância para a formação de sua filha. A professora aqui é valorizada, à medida em que se dispõe a fazer da sua atuação “muito mais que uma educadora”. Já Mari destaca que a professora tem assumido a função de educar, mas também a de cuidar. Descreve ainda que essa profissional se compromete com o ensino de valores, o que deveria ser atribuição das famílias.

Nessa afirmação de Mari, observa-se também uma mudança na sociedade. As mulheres do século XXI não estão restritas ao ambiente doméstico, haja vista que também ocupam o mercado de trabalho. Por isso, a escola precisa debater os papéis de gênero na sociedade contemporânea e as suas implicações para o currículo. Isso significa que as mudanças empreendidas para que as mulheres pudessem assumir a responsabilidade dentro de seus lares, podendo escolher sair de casa para garantir a sua independência influencia diretamente nesse papel que apenas demarcava à mulher esse lugar de educar e de cuidar das/os filhas/os.

Em contrapartida, a mãe-onça Zefa argumenta sobre o que pensa sobre o assunto: *“Quem educa é pai e mãe. A escola vai ensinar. Não é que a escola vai fazer além de um trabalho. Mas o dever de educar o filho é do pai e da mãe.”*. Nesse sentido, Vivi ainda problematiza: *“Mas a questão é...o que o pai e a mãe têm muitas vezes pra passar pra ele...”*. Em meio às questões que as mães presentes vão levantando à medida que conversam, confirmam que se veem educadoras e cientes disso, portanto, se empenham em educar os seus filhos prezando por uma boa criação.

Sendo assim, o que é trazido pelas mães-educadoras a respeito do que entendem sobre serem educadoras vai ao encontro da discussão posta até aqui, ao se enxergarem nesse papel. Portanto, é possível pensar nessa escola de possibilidades que acreditamos e na educação que

pensamos transgressora, à medida que concordamos que as mães trazem conhecimentos para a escola. Já vimos que há muitos saberes circulando no espaço escolar e que buscam por reconhecimento, até porque entendemos o currículo como um território de disputa (Arroyo, 2013). Agora, o que vamos fazer com esses saberes e a produção de conhecimentos compartilhados nesse espaço cabe repensarmos.

bell hooks (2017), ao refletir sobre o que chama de “teoria como prática libertadora” afirma:

Quando uma experiência vivida de interiorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim [...] (hooks, 2017, p. 85).

Portanto, a busca por essa escola de possibilidades é feita de transgressão, na qual acredita-se no processo de educar permeado pelos diferentes saberes e conhecimentos que chegam e são produzidos nesse espaço, não deixa de trazer o posicionamento dessa professora que ciente do seu papel político, ao se tornar educadora, busca ressignificar a escola para que seja um lugar de transformação social. Com isso, quero dizer que me aproprio dessa teoria que “não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária” para cumpri-la onde estiver inserida, dando vez e fazendo ecoar a voz das mães-educadoras, também, imprescindíveis na instituição escolar.

### 6.3 ESCREVIVENDO<sup>25</sup> MEMÓRIAS: RELATO DE UMA PROFESSORA DE SUSSUARANA

*Nunca ignorei o tempo,  
seus trajetos  
e o percurso fluído por entre as brechas.  
Nunca deixei de sentir  
pulsar*

---

<sup>25</sup> É importante reiterar o porquê de adotar o termo *escrevivendo* nesta seção, utilizado a partir de “escrevivência” produzido pela escritora Conceição Evaristo. Em seu romance “Becos da memória”, a autora afirma ter sido o seu primeiro experimento em um texto ficcional do que denominou de *Escrevivência*, “[...] con (fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência.” Nesta seção busco, então, me inteirar do significado que a experiência nessa pesquisa me trouxe e segue reverberando.

*viver  
cada instante, suspiro, chegada  
de dias que vão e vêm.  
Pois, histórias viram versos  
e gente cadências de destino.*  
(Diane Menezes)

Fui buscar saberes possíveis de ressignificar a minha prática. Ciente de que são muitos, decidi convidar aqueles que circunscvem de querer a professora que me torno, à medida em que realizo o campo dessa pesquisa. Faço isso muito mais do que por pretensão de validar o que tenho produzido neste trabalho, mas por entender que a realização desse estudo demarca uma fase importante de minha trajetória pessoal e profissional.

Com a bagagem cheia de experiências, depois de atravessarmos uma pandemia, caminhei entre ressignificar um tanto de coisa e cicatrizar as dores que ainda sentia. Dessa época, me recordo dos encontros feitos de cartinhas que chegavam às crianças e às suas famílias, enquanto as atividades seguiam ao destino de suas casas, antes do retorno ao ensino presencial. Daquele abraço apertado que quase sempre ocupava a escola e seguia transformado em saudade, para nos lembrar que éramos feitos de afeto. Estive longe do que gostaria de sentir perto, mas aprendi que professora era somente uma parte da vida bonita que tinha pra viver. Transformei em versos cada dúvida e cantei pra todo mundo ouvir que seria mais do que achava ser.

Foi quando, então, voltamos daquela pausa que não tínhamos noção que duraria dois anos. Desse retorno com tudo novo e nada normal, descobri que precisava ser diferente. Afinal, escola precisa de gente compartilhando junto. Aprendendo no coletivo que ensinar e aprender é feito de muitas mãos. Já não era suficiente ser professora da minha turma definindo o que achava ter certeza. Precisava reorganizar a rota desse percurso, encontrando outros passos, a ser feitos de cada vez. Só que não dava mais para acompanhar o tempo. Eu achei que conseguiria. Mas sabia que ainda faltava algo.

Para isso, uma nova pausa. Seria para o mestrado, que pulsava nesse meio tempo. Prometi, então, que não deixaria me desmotivar por todas aquelas pedras no caminho de uma professora que não poderia sair do seu posto. Me joguei. A hora seria agora. Sem certeza de que poderia estudar sem licença. Estava certa e a vontade foi tanta que não tardou a me encontrar. Para sair dali e olhar de fora por onde voltar a caminhar. Mudei de roupa, tracei o

plano. Nesta aula seria estudante. E ensinar seria sobre aprender. Pra fazer somente o que fosse possível. Feito poesia carregada de brisa, escolhendo o verso, sem saber ao certo para onde ia.

O que sabia é que não ousaria questionar o que fosse irrelevante. Pois, de agora em diante, carregava desejos maiores e ventos sopravam a meu favor. Dancei conforme a música que escolhi. Em cada encontro, deixei o ritmo ditar o percurso. Já sabia que dedicação não era suficiente. Escolhi, então, honrar a mim, ao reconhecer o potencial das crianças. Pode ser que, em algum momento, seja tomada por aquela sensação de impotência do que gostaria de estar entregando. É bem provável! Diante de tantas situações que emergem, parece impossível dar conta. E talvez não dê conta mesmo.

Mas em meio a tudo isso, aqui pulsa vontade. De quem vai se orgulhar ao ver o trabalho acontecer. Do que precisa organizar a partir de então. É certo que não encontrarei novamente a escola que deixei. Só que a essa altura do percurso, irei de fininho. Caminhando no fluxo da maré. Leve. Fluída, como foi a chegada da minha licença. Não estava sendo fácil lidar com um tanto de coisa que não cabia a mim. Com exigências que em nada acrescentavam, enquanto aprendia a me escutar. Precisava falar sobre o que sentia. Estava certa de que não poderia mais sozinha. Até porque, tenho sonhos grandes e decidi me movimentar na mesma proporção.

Jurei pra mim que não ia mais comparar desafios. E que cada qual sabe a medida do que vive e como é possível enfrentá-los. Quero alinhar o que faço bem, com o que acredito pra fazer junto. Por isso, com as mães das crianças. Parceiras da rotina cotidiana. Por esse motivo “escreviver”, a partir das memórias nas rodas de conversa com as mães, protagonistas deste trabalho. Dessa maneira, trafego aqui nas rodas poéticas. Entre o dito, falado, escrito, desabafado, mas também com cada sorriso, abraço e disposição. Junto das mães-onças. Na possibilidade de escutá-las, ao refletir sobre a minha prática e o nosso fazer educativo.

Dessa escuta partilhada que produz incentivo e motivação necessários, capaz de nos orientar para a escola que desejamos. Das rodas de conversa que são o fio da meada, mas que não deixarei de recorrer ao que vivenciei antes de chegar até aqui. Nas memórias que se entrecruzam e chegam nos desafios do dia a dia e se esbarraram na escassez do que seria básico e ainda falta às crianças. Na escola que se vê permeada por situações de vulnerabilidade que ocupam o seu espaço e me diz que é preciso fazer algo. Até por que qual garantia vou ter de que tudo vai correr bem, se o meu papel não ultrapassar os muros da escola? Que satisfação daria jeito, se não houvesse implicação no que estaria disposta a enfrentar?

Nunca me ocupei com aquela noção de que o meu trabalho seria, tão somente, o de ensinar. Sempre soube que não se educa ninguém enxergando o/a aluno/a que ocupa essa ou aquela turma. Estudante tem história, assim como eu também tenho a minha e não me desprendo

dela quando vou para a sala de aula. Quando escolhi ser professora, decidi estar envolvida, para entender até onde chegar. Pois dessa obrigação, dar conta de tudo, não seria possível. Mas também, o que acontece na escola é porque aconteceu na vida que se dá fora dela. É parte da vida que traduz esse lugar. De muitas vidas que permeiam esse espaço.

Ainda chegaram relatos de que não foi possível pagar o aluguel. De mãe sozinha que escolhia dar tudo o que tinha para os seus filhos não dormirem com fome. Houve dificuldade para lidar com a “indisciplina” de muitas crianças, sempre há. Ainda assim, “você precisa ir bem na escola para ter uma vida diferente da sua mãe”. Escuto mãe-onça sussurrar no ouvido de seu filho. Eu ouço porque estabelecemos um pacto de confiança. Escola é vida acontecendo. Ou a vida é uma escola mesmo. E olha que já não estamos num pós-pandemia. Conversamos sobre essa e outras situações. Conteúdos que não estão no roteiro. Habilidades que são desenvolvidas diante do que surge em nosso cotidiano.

Como ser professora e não enxergar essas situações que chegam junto com ensinar e aprender? De que forma reconhecer nas famílias, o papel de educadoras assumido por essas mães? O currículo contempla os estudantes, mas em que medida é possível vê-los participando com as suas histórias, que seguem nas entrelinhas do espaço escolar e costumamos não enxergar porque não nos cabe? Desses questionamentos faço o caminho e defino a rota a ser traçada. Está aqui, então, a oportunidade de enxergar as mães na escola, além das atividades pontuais ou reuniões de fechamento de semestre?

O que pensam sobre educar dentre tantos outros espaços de convivência social em que as suas crianças são ensinadas ou educadas? Afinal, antes de serem estudantes são pessoas. Nesse contexto, são crianças negras de periferia. Fazem parte de uma comunidade, ao passo que pertencem a essa escola. Daqui escolho firmar pensamento. Dessa possibilidade escolho ter as vozes das mães como guias a serem evidenciadas, para nutrir de querer o que busco realizar na escola. Para suprir o que falta de escuta e semear de intenção possível o que ainda nos resta. No que daria, então, reunir essas mães para conversarmos sobre o que acham disso tudo? E sobre o que pensam sobre esse tal trabalho educativo?

De que maneira fazer desses encontros possibilidade para acontecer de forma prazerosa? Mulheres se sentem à vontade com mulheres. Desde que se sintam parte, sobretudo, quando se veem juntas. Em roda! Estava decidido. Em rodas de conversa, nas quais a poesia pudesse chegar. Na Sussuarana, nesse lugar onde a literatura se movimenta. Com a poesia a nos acompanhar nesse trajeto, daria certo. Até porque caminhamos entre histórias tão parecidas e nos encontramos sendo mulheres negras e de periferia. Com nossas histórias aprendidas no desafio de ser quem somos, fazendo o que acreditamos.

Estive, então, com as mães-onças no movimento de escutá-las. Já sabia que havia muito o que aprender. Imagina ao dar a oportunidade de saber o que pensam sobre o que fazemos. Elas não tinham noção do quanto são importantes para esse trabalho, já que esse assunto não costuma ser trazido à discussão. Nas rodas poéticas, as mães-educadoras mostraram que sabem e entendem o que fazem, só precisávamos falar sobre isso e escutar umas as outras. E olha que sempre busquei estar o mais próximo possível delas e estarmos juntas nunca foi a novidade do momento.

O convívio diário. A escuta sensível. A tarefa dividida fez de nossa disposição, entrega. Foi assim com essas mulheres. Quando passo a atuar com as mães-onças na Educação Infantil, elas têm me ensinado a entender a profissional que me torno e estabelecemos confiança no vínculo que criamos. Planejamos juntas outra forma de aprender. Por isso, conseguimos apresentar outras formas de ensinar. Daqui a escuta. De lá, a certeza de que falar vale muito. Por isso, escolhemos valer a pena cada instante de troca, cada possibilidade de sentir na mesma medida.

Dessa forma, nos encontramos nas rodas. Trabalhamos juntas, na intenção de nos escutar e conversar sobre o papel que assumimos. Desde o início, a vontade de caminhar na contramão de um sistema que não está a nosso favor. Pois, nos interessa a escola capaz de forjar o que está aí posto. E assim conversamos. Mais um dedo de prosa e a nossa identidade de mulheres negras a nos atravessar. Sabendo quem somos, fomos abrindo caminho para os saberes que propomos. Foi dessa maneira que nos enxergamos, falamos e nos escutamos. Deste espaço escolar que nos encontramos todos os dias, onde carregamos o futuro feito de presente, sentido agora.

Teve choro partilhado e envolto de acolhimento. Pois, ao se verem educadoras, perceberam esse fazer na lida com as crianças. Foi dessa forma, quando uma mãe-onça nos contou sobre o diagnóstico de autismo que preocupava o seu filho. Daqui, criamos uma rede capaz de nos fortalecer. Mesmo sabendo que dificuldades irão surgir, sozinha nenhuma delas vai estar. Somos mais, juntas. Quantas vezes me vi só, diante de uma criança que parecia não caminhar com as demais. Com elas pensei: de que maneira escolho, então, me encontrar com essas crianças que buscam outros suportes, a partir de agora?

Definimos o porquê de sentirmos orgulho de quem somos e sobre o que recentemente descobrimos sobre nós mesmas. Pautei a ideia de que sabendo quem se é, tínhamos meio caminho andado. Deu certo. De ser mãe, a se enxergar educadora, cada mãe-onça se escutou sabendo-se mulher. Guerreira. De luta. Certa de que merece ser tratada com respeito, pelo que sabe. Por tudo que entende ao fazer da sua luta diária, motivação. Para nós, parceria requer

companheirismo, implicação, desejos reais produzidos coletivamente. Me escutei bonita. Rimos alto sobre o quanto somos para infinito e além.

Sobre ensinar e aprender, posso até me repetir, isso é conversar. Mãe educa e professora ensina? Ou quando professora ensina, está educando também? É papel da professora educar, escutei. Dentro de nossos espaços, fora de todas as caixinhas. Sabendo desse querer, por um mundo que nos faça ainda melhores. Por isso, caminhamos juntas. Dessa vida, fazemos a nossa escola. Com tudo que aprendemos ao ensinar. Certas de tudo que ensinamos ao aprender. Como nos lembrou um grande educador e como nos permitimos fortalecer.

Não me faltam palavras para expressar cada detalhe desses encontros com as mães-educadoras. Me sobram memórias de um tempo que chegou para nos mostrar que escola pode ser o que não aprendemos sobre ela. Desse lugar chamado Sussuarana me torno professora. E tenho aprendido junto que educar, pode ser sobre ensinar. Mas também, que ensinar deve ser sobre educar. Na vida que acontece, nas relações que estabelecemos. Na verdade que sabemos construir, desde que haja respeito as outras verdades que chegam até nós. No abraço coletivo que nos damos juntas e que nos faz fortes.

Mais tempo tivesse, porque entre uma roda e outra, ali estava a nossa comunidade. O nosso território tracejado de novos sonhos feito de uma só vez. Ensinar faz todo sentido sendo assim. E aprender foi sobre ter paciência para lidar com o que em algum momento vou precisar saber. Escutar pode estar na pausa. Merecimento e respeito podem ser sinônimos. Estando certas de nossas verdades, os desafios serão só um detalhe. Temos umas as outras e escola não se faz sozinha, de nenhuma forma. Por ora, procuro uma sombra para descansar pensamento e me preparar para o próximo momento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos (re)pensar a escola, a partir do mal-estar da comunidade escolar (Arroyo, 2013), particularmente do mal-estar docente, pois a escola não tem sido um lugar ideal para esse/a profissional que deseja produzir novas e dignas possibilidades. Trouxemos à discussão o currículo escolar e como ele é constituído a partir de quem participa da escola, descortinando que há uma disputa de conhecimentos que anseiam por reconhecimento, impedindo que o currículo seja entendido através dos/as sujeitos/as que o produzem. Evidenciamos ainda a invisibilidade da população negra, a partir da sua inserção no processo de escolarização do Estado brasileiro, por isso evidenciamos o papel do Movimento Negro Educador (Gomes, 2013), associando o debate racial ao currículo, a fim de refletir sobre a situação de desigualdade a que estamos expostas/os com o intuito de superá-las.

Nesse sentido, percebemos que a educação, quando entendida para além dos muros da escola, nos fez seres sociais. Por isso, o ato de educar que se dá na escola precisa problematizar a educação que é produzida antes da instituição escolar (Brandão, 1995), permeada pelos conhecimentos que trazemos e engajada a partir das relações estabelecidas por quem compõe esse espaço (Macedo, 2013). Vimos que o letramento é entendido neste trabalho, a partir das habilidades e competências que envolvem os atos de leitura e escrita (Rojo, 2009) e há uma tensão diante do fato de incluir no currículo todas/os/es que ocupam a instituição escolar.

Foi então que fundamentamos essa discussão em Souza (2019) e discorremos a nossa argumentação, no que define como “letramentos de reexistência”, para nos embasar na importância do reconhecimento das mães-educadoras, que ao chegar com os seus/suas filhos/as nesse espaço, sobretudo, no segmento da Educação infantil, pois são as que majoritariamente acompanham o percurso de escolarização, assumem o papel de educadoras em suas comunidades, com os letramentos que produzem e que não deixam de perpassar o trabalho educativo desenvolvido na escola. E com base nisso, apresentamos o que entendemos por uma pedagogia da transgressão (hooks, 2013) e da resistência, reafirmando a esperança que almejamos (Freire, 1992; Freire, 1997).

Sendo assim, buscamos ao longo desse texto problematizar em torno de algumas questões que nos permitissem escutar as narrativas das mães-educadoras. Percebemos, então, a importância de observar o que essas mulheres têm a falar, já que o trabalho que acontece na escola é produzido por quem dele participa e as mães dos/as estudantes de um CMEI são presença marcante nesse espaço. Por conseguinte, refletimos sobre a especificidade das mães-

onças, explorando as epistemologias capazes de produzir sendo *corpos-território* de mulheres negras (Miranda, 2019).

Para tanto, debatemos sobre o assunto, tomando como referência os estudos de Grada Kilomba (2019), quando analisou episódios de racismo cotidiano vivenciados por mulheres negras e evidenciou que precisávamos romper com o silenciamento que historicamente fomos expostas. Ao reconhecer, então, a identidade das mães-educadoras, pertencentes à Sussuarana, não deixamos de enxergá-las produzindo conhecimentos nesse lugar e demarcando com as suas experiências o currículo escolar. Assim, reiteramos a urgência de a escola permitir que essas mulheres possam erguer a voz (hooks, 2019) e propomos com as rodas de conversa fortalecer a ideia do que mulheres negras podem construir quando se juntam (Collins, 2019).

Nesse sentido, desenvolvemos esta pesquisa junto às mães, realizando o que denominamos de roda poética, as rodas de conversa permeadas por poesia. Tendo em vista que Sussuarana tem como uma de suas potencialidades o Sarau da Onça, um espaço em que circula a poesia de resistência produzida pela juventude negra do bairro, pensamos, então, que acessar as mães-onças através dessa iniciativa poderia se configurar como uma estratégia eficaz para acessá-las, o que fora confirmado.

Dessa forma, nos embasamos em Ribeiro, Souza e Sampaio (2023), da coletânea *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*, para encaminhar o campo de investigação deste trabalho, que antes de mais nada, lida com sujeitas, mulheres negras e mães. Trata-se de uma pesquisa em educação, buscando evitar qualquer tipo de análise marcada por conclusões meramente objetivas, até porque, em uma conversa, deixamos ser guiadas pelo que nos afeta, pelo que compreendemos, por nossas vivências e anseios. Isto é, esteve em pauta a subjetividade das mães-educadoras ao participar desse processo, permitindo que cada uma pudesse falar por si mesma.

Dito isso, os passos inventamos à medida em que deixamos as rodas girarem. Fluímos nosso corpo e deixamos as trocas feitas, em cada dia, cirandar e tomar o ritmo preciso. Ali demos sentido à vida feita dentro da comunidade de Sussuarana. Fortalecemos os saberes de mulheres que trazem as suas experiências e seguem resistindo aos desafios cotidianos de estar na periferia, mas não as desanimam. Elas compreendem a importância de saberem quem são e se orgulham de ser mães de suas crias. Nas rodas poéticas, as mães-onças afirmaram que educar perpassa a rotina de cada uma delas que segue na luta.

Portanto, as mães-educadoras mostraram compreender o papel que assumem de educadoras, que começa em suas casas, a partir do ensinar que se torna educar à medida em que buscam se comprometer com o que esperam de melhor para as suas crianças. O currículo escolar

é, então, compreendido quando se enxergam participando da escola no trabalho educativo da professora também. Ao se reconhecerem como mulheres negras nesse percurso, se dão conta do quanto precisam se inteirar da sua força para seguirem resistindo a qualquer tipo de opressão que as afete ou venha interferir no que esperam para os/as seus/suas filhos/as.

Desse modo, nos demos conta, neste trabalho, que a educação acontece desde e a partir da constatação de que somos seres sociais, inseridos em um contexto e que precisamos dela para nos constituir no mundo. Em meio a essa escola que temos e que poderia não dar certo, seguimos afirmando que é possível estabelecer outros sentidos para essa instituição, uma vez que não nos conformamos com o que está posto. É essa a escolha por uma educação que se diz transgressora e que se apropria da ideia de propor uma pedagogia da resistência. Temos esperança, então, em uma escola que enxerga as mães como educadoras e que valida esse/a professor/a como humano, antes de se ser visto como profissional.

Sabendo disso, esse/a professor/a compreende a sua prática sendo realizada à medida em que compartilha saberes com outras pessoas que também ocupam o seu espaço de atuação. Enfim, unidas no mesmo trabalho, de acreditar em nossas oncinhas, com essa pesquisa, as mães-educadoras e a professora pesquisadora deixaram as suas marcas e esboçamos juntas, sorrisos de comprometimento, nos mostrando dispostas a fazer desse caminho uma oportunidade para sermos educadoras, agora, nas novas possibilidades que criarmos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BÂ, Amadou Hampâté. Tradição Viva In: **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769_por). Acesso em: 12 de julho de 2024.
- BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. In: **Revista Thot**. n. 64. São Paulo: Palas Athena, 1997, p.23-26. Disponível em: <https://www.palasathena.org.br/revista-thot/>. Acesso em: 12 de julho de 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29/07/2024.
- CHISALA, Upli. **A alegria espera por você**. Trad. Izabel Aleixo. São Paulo: Leya Brasil, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39. ed. Ed. Rio Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**.12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Racismo e Imaginário social: desdobramentos da realidade escolar. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

JESUS, Valdeck Almeida de. (Org.) **Poéticas periféricas**: novas vozes da poesia soteropolitana. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. São Paulo: Moderna, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

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

SALVADOR, Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf>. Acesso em: 20/08/2024.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Tradução como método de “Disothering”**: para além do colonial e do especismo. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 19-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/20567>. Acesso em: 12/05/2023.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar.** Rio de Janeiro: Odysseus, 2003.

SILVA, Sérgio Ricardo Santos da. **Cordel e a pedagogia do encantamento: o verso educador da Sussuarana, seus aspectos históricos e possibilidades didáticas.** 1. ed. Salvador: Independente, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

SOBONFU, Somé. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar.** Rio de Janeiro: Odysseus, 2003.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos.** 4 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência.** Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Luana. **Na contramão do afeto: histórias e trajetórias afetivas de mulheres negras.** Salvador: Pinaúna, 2021.

TAVARES, Anajara. **Unguento.** Salvador: Segundo Selo, 2021.

**ANEXO A - Versinhos poéticos de empoderamento**

1.

VENDO CANSAÇO DE SEXTA-FEIRA  
POR UM DIA DE PRAIA NO SÁBADO  
COM DIREITO A BANHO DE SOL, DE MAR  
E QUEIJINHO ASSADO COM MELAÇO,  
OBS: ISSO NÃO TEM PREÇO!

2.

PROCURA-SE MÃE  
DISPOSTA A TIRAR FOLGA DE CRIANÇA  
PRA VER O PÔR-DO-SOL,  
JOGAR CONVERSA FORA  
E TOMAR SORVETE  
SEM PREOCUPAÇÃO DE DERRETER.

3.

TROCO UMA NOITE  
DE CONTAR HISTÓRIA PRA MENINO  
POR SESSÃO DE CINEMA E PIPOCA  
COM AS AMIGAS  
PRA CHEGAR EM CASA E SÓ DORMIR.

4.

MULHER DE QUASE TRINTA  
BUSCA QUEM FOR CORAJOSA O BASTANTE  
PRA PASSAR FERIADO NO CAPÃO  
FAZER TRILHA E TOMAR BANHO DE RIO  
E LEMBRAR QUE VIVER  
PRECISA SER COM EMOÇÃO!

5.

SALÃO DE BELEZA CONTRATA

POR UM FINAL DE SEMANA  
MULHERES QUE GOSTAM DE SE ARRUMAR  
PRA SE DÁ DE PRESENTE UM DIA DE SPAR  
COM DIREITO A UNHA, CABELO  
E MASSAGEM PRA RELAXAR!

6.

PRECISANDO DE AMIGA  
POR UMA TARDE QUALQUER  
PRA DEIXAR CRIANÇA HOSPEDADA  
E ME PERMITIR UM PASSEIO NO SHOPPING  
PRA ESCOLHER SEM PRESSA  
UM LOOK DE SUCESSO.

7.

ACEITO COMO PAGAMENTO  
ALMOÇO NO RESTAURANTE DE MINHA ESCOLHA  
PRA DEIXAR DE LAVAR PRATOS POR UM DIA  
COM DIREITO A SOBREMESA SEM PREOCUPAÇÃO  
ENQUANTO ASSISTO TELEVISÃO.

8.

RIFA CUJO PRÊMIO É UM DIA NO CLUBE  
PRA ESTICAR A COLUNA E AS PERNAS  
TOMAR BANHO DE PISCINA, SE QUISER  
TER SOMENTE A SUA COMPANHIA  
SEM NINGUÉM PEGANDO NO PÉ  
PRA QUERER PICOLÉ.

9.

BUSCA-SE MULHER DETERMINADA,  
COM FORÇA DE VONTADE  
E CRIATIVIDADE DE SOBRA  
PRA SER DONA DE SI

E DO SEU PRÓPRIO NEGÓCIO.

**(Roda 1)**

**Poesias**

*Quem sou?*

Jaqueline Pinto Amor Divino

Há muito tempo atrás  
Não sabia nada de mim  
Perguntava sempre:  
Quem sou?  
Esperava respostas  
Ansiava, buscava  
Nos livros não me reconhecia  
Descendentes de escravizados  
Não me parecia  
Não me pertencia  
Zumbi, Dandara, Nzinga, Nelson Mandela  
Me representavam  
Hoje a quem me pergunta:  
E você quem é?  
Mulher negra  
Negra mulher  
Descendente de rainhas, guerreiras,  
Herança ancestral  
Maternidade, generosidade, comunalidade  
Seguindo e honrando a minha ancestralidade  
Meu corpo fala  
às vezes cala  
Gingo na capoeira  
Como bambu me envergo  
Mas não quebro

Pois já dizia um provérbio africano

Quem muito se abaixa

Alguma coisa aparece

Adupé

### *Eu, Deusa*

Gleide Davis

Olhem para os meus desejos:

eu os possuo!

eu não quero sentir medo, eu quero sentir prazer, eu não quero parir,

eu quero viajar, eu quero ser sozinha,

eu não quero me casar.

Olhem para a minha cor:

ela não é do pecado!

ela não é cor da moda, ela não me torna marginal, ela não me torna inferior.

Você não é meu senhor.

Olhe para o meu cabelo:

ele não é ruim, ele não é difícil, ele não está armado, ele não é só uma moda.

Ele não é sua chacota.

Olhem para a minha casa:

ela não foi dada de graça, foi no suor da raça, que a minha graça tanto lutou.

Minha vida foi feita de amor, eu não quero ser tudo, não preciso do seu mundo.

Olhe: eu não sou sua mulher, eu não sou sua negrinha, eu não sou sua empregada, eu não sou nada sua,

antes de mais nada: eu sou minha.

***Classificados poéticos (2010)***

Roseana Murray

*Procura-se um equilibrista*

*Menina apaixonada oferece*

*Compro um barco feito de vento.*

*(Livro do avesso: o pensamento de Edite (2019), de Elisa Lucinda).*

*Poesia 113*

***Não vou mais lavar os pratos***

Cristiane Sobral

Não vou mais lavar os pratos,  
nem vou limpar a poeira dos móveis.

Sinto muito,  
comecei a ler

Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi:  
não levo mais o lixo para a lixeira,  
nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal,  
sinto muito

Depois de ler, percebi a estética dos pratos,  
a estética dos traços,  
a ética,  
a estática

Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros, mãos bem mais macias que ante

Sinto que posso começar a ser a todo instante,  
sinto qualquer coisa

Não vou mais lavar,  
nem levar  
seus tapetes para lavar a seco.

Tenho os olhos rasos d'água

Sinto muito

Agora que comecei a ler, quero entender

o porquê, por quê? E o porquê

Existem coisas

Eu li e li e li

Eu até sorri

e deixei o feijão queimar...

Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto

Considere que os tempos agora são outros

Ah, esqueci de dizer:

não vou mais.

Resolvi ficar um tempo comigo,

resolvi ler sobre o que se passa conosco

Você nem me espere,

você nem me chame

Não vou

De tudo que eu jamais li,

de tudo o que jamais entendi,

você foi o que passou

Passou do limite,

passou da medida,

passou do alfabeto,

desalfabetizou

Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira,  
nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá  
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis,  
não tocarei no álcool

Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler  
Depois de tanto tempo juntos,  
aprendi a separar  
meu tênis do seu sapato,  
minha gaveta de suas gravatas,  
meu perfume do seu cheiro,  
minha tela da sua moldura  
Sendo assim, não lavo mais nada  
e olho a sujeira no fundo do copo

Sempre chega o momento  
de sacudir,  
de investir,  
de traduzir

Não lavo mais pratos  
Li a assinatura da minha Lei Áurea,  
escrita em negro maiúsculo,  
em letras tamanho 18,  
espaço duplo  
Aboli

Não lavo mais os pratos,  
quero travessas de prata,  
cozinhas de luxo  
e joias de ouro  
legítimas  
Está decretada a Lei Áurea

***Pés calçados***

Anajara Tavares

Hoje eu quero sair  
E comprar muitas sandálias.  
Quero calçar o vazio dos meus pés  
Quero esquecer como eles bailaram ontem,  
Ao sabor de nós, nas areias do Porto.

Tô cansada de caminhar descalça,  
Não quero mais sentir  
Como se o chão se esvaísse dos meus pés.

Vou sair e comprar novos pares,  
Aqueles que me cabem,  
Que me calcem,  
E virem par de asas,  
Quando me faltar o chão.

(Roda 2)

***É só falar de flores***

Anajara Tavares

Quis dizer de mim  
Então tatuei rosas...

Quis espantar a solidão  
Então pus batom vermelho

Quis não ser eu  
Então deixei que o outro me descrevesse...

Assim fugi da dor  
De minhas escolhas,  
Anulando minha essência  
Fui minguando o meu melhor.

Mas tive sorte,  
Alguém se aproximou  
E sinalizou  
A minha intensidade

Recomeço, recomeço, recomeço, recomeço, recomeço, recomeço, recomeço...

Recomeço é sempre  
Uma boa escolha,  
Ser intensa  
Nunca vai me fazer mal.

Se o outro é insensível  
à beleza e delicadeza das rosas,  
Não, não sou eu a mulher preta  
Que vou me tornar espinhos.

Eu continuarei sendo rosa,  
Com toda a minha beleza,  
Presença marcante,  
Intensidade e delicadeza.

Irei florescer todas,  
Absolutamente todas as primaveras,  
Depois que eu, e somente eu,  
Me despentalar no outono.

“Do sr. Cabideiro”, da coletânea **Cartas à Tereza** (2021)

***Do sr. Cabideiro***

*Semana passada mandei uma carta, dessas que não precisam de resposta imediata, só de uma comprovação de que foi realmente lida pela pessoa certa. Achas, com tua experiência em remeter cartas, que preciso esperar por uma resposta, mesmo que essa demore meses e anos? Aproveito aqui para deixar abraços a Tereza!*

*Sr. Cabideiro*

...

Caro Sr. Cabideiro,

Quem escreve cartas sempre espera por respostas – às vezes de maneira muito urgente, às vezes com medidas despreocupadas de tempo. O fato é que, no fundo, ainda que sem urgências, nossas expectativas miram respostas que chegam por debaixo das portas... Daí, quanto a incerteza da chegada de uma missiva... ela corroerá – muito ou pouco; não sei definir o que se faz para driblar a eventual crueldade dessa espera, mas posso assegurar algo: uma carta nunca é ignorada. O destinatário que nos dias de hoje recebe uma carta pode nem desconfiar a simbologia desse gesto de apreço e carisma. Quem escreve uma carta e a envia, sabe que nesse ato emprega o melhor de si na expressão de um sentimento tão simples e complicado... Por isso quem escreve e quem lê, já estão por si, imbuídos na primeira mensagem que chega antes mesmo de se abrir o envelope: o sentimento de cuidado. Escrever uma carta é cuidar daquele outro distante – e este terá essa certeza. E por saber, ele irá processar, ainda que mentalmente, alguma espécie de resposta. E um dia enfim, irá responder aquela mesma carta inesperada que o pegou de surpresa.

Aconselho que espere. E ainda que demore, o mínimo que pode ter certeza é: uma carta é capaz das maiores revoluções.

Abraços,

Tereza aprecia seu gesto e manda lembranças!

*A poesia não é um luxo*

Audre Lorde

Tradução Stephanie Borges

A qualidade da luz sob a qual analisamos nossa vida tem efeito direto na forma como vivemos, nos resultados obtidos e nas mudanças que desejamos provocar por meio de nossa vida. É sob essa luz que damos forma às ideias que nos fazem buscar nossa magia, para então torná-las realidade. Isso é a poesia como iluminação, pois é através da poesia que nomeamos essas ideias que – até o poema – não têm nome nem forma, estão prestes a nascer, mas já foram sentidas. A destilação da experiência da qual a verdadeira poesia brota dá à luz o pensamento, do mesmo modo que o sonho dá à luz o conceito, o sentimento dá à luz a ideia, o conhecimento dá à luz (precede) a compreensão.

Na medida em que aprendemos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à nossa vida, os medos que dominam nossa existência e moldam nossos silêncios começam a perder seu controle sobre nós.

Dentro de cada uma de nós, mulheres, existe um lugar sombrio onde cresce, oculto, e de onde emerge nosso verdadeiro espírito, “belo/ e resistente como castanha/ pilares se opondo ao (seu) nosso pesadelo de fraqueza” e de impotência.

Esse nosso lugar interior de possibilidades é escuro porque antigo e oculto; sobreviveu e se fortaleceu com essa escuridão. Dentro desse local profundo, cada uma de nós mantém uma reserva incrível de criatividade e de poder, de emoções e de sentimentos que ainda não foram examinados e registrados. O lugar de poder da mulher dentro de cada uma de nós não é claro nem superficial; é escuro, é antigo e é profundo.

Quando olhamos a vida ao modo europeu como apenas um problema a ser resolvido, confiamos exclusivamente em nossas ideias para nos libertar, pois elas, segundo nos disseram os patriarcas brancos, são o que temos de valioso.

No entanto, quando entramos em contato com nossa ancestralidade, com a consciência não europeia de que a vida, como situação, deve ser experimentada e que devemos interagir com ela, aprendemos cada vez mais a apreciar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes ocultas do nosso poder – é delas que surge o verdadeiro conhecimento e, com ele, as atitudes duradouras.

Neste momento, acredito que as mulheres carregamos dentro de nós a possibilidade de fundirmos essas duas abordagens tão necessárias à sobrevivência, e é na poesia que nos aproximamos ao máximo dessa fusão. Falo aqui da poesia como destilação reveladora da

experiência, não do estéril jogo de palavras que, tão frequentemente e de modo distorcido, os patriarcas brancos chamam de *poesia* – a fim de disfarçar um desejo desesperado de imaginação sem discernimento.

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência. Ela cria a qualidade da luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valemos para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias.

À medida que os conhecemos e os aceitamos, nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais e ousadas. Eles se tornam um abrigo para aquela divergência tão necessária à mudança e à formulação de qualquer ação significativa. Agora mesmo, eu poderia citar dez ideias que eu consideraria intoleráveis ou incompreensíveis e assustadoras a menos que viessem de sonhos e de poemas. Isso não é mero devaneio, mas sim manter um olhar atento ao verdadeiro significado de “isso me cai bem”. Podemos nos condicionar a respeitar nossos sentimentos e transpô-los em linguagem para que sejam compartilhados. E o que ajuda a criar essa linguagem onde ela ainda não existe é a nossa poesia. A poesia não é apenas sonho e imaginação; ela é o esqueleto que estrutura nossa vida. Ela estabelece os alicerces para um futuro de mudanças, uma ponte que atravessa o medo que sentimos daquilo que nunca existiu.

A possibilidade não é nem eterna nem instantânea. Não é fácil manter a crença em sua eficácia. Às vezes, podemos fazer um grande esforço para fundar uma verdadeira linha de frente em resistência à morte que esperam que tenhamos, simplesmente para que essa linha de frente seja atacada ou ameaçada pelas farsas que fomos socializadas para temer, ou pela batida em retirada das aprovações que fomos orientadas a buscar por segurança. As mulheres nos vemos diminuídas ou amansadas por acusações pretensamente inofensivas de infantilidade, de falta de universalidade, de inconstância, de sensualidade. E quem é que pergunta: Estou alterando sua aura, suas ideias, seus sonhos, ou estou simplesmente levando-as a tomar uma atitude temporária e reativa? E ainda que uma atitude reativa não seja de todo mal, é preciso analisá-la no contexto da necessidade de uma verdadeira mudança nos próprios alicerces da nossa vida. Os patriarcas brancos nos disseram: “Penso, logo existo”. A mãe negra dentro de cada uma de nós – a poeta – sussurra em nossos sonhos: “Sinto, logo posso ser livre”. A poesia cria a

linguagem para expressar e registrar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade.

De qualquer maneira, a experiência nos ensinou que a ação no presente também é necessária, sempre. Nossas crianças não podem sonhar a menos que vivam, não podem viver a menos que sejam nutridas, e quem mais daria a elas o verdadeiro alimento sem o qual seus sonhos não seriam diferentes dos nossos? “Se vocês querem que mudemos o mundo um dia, precisamos pelo menos viver o suficiente para crescer!”, grita a criança.

Às vezes nos drogamos com sonhos de novas ideias. A cabeça vai nos salvar. O cérebro sozinho vai nos libertar. Mas não há ideias novas aguardando nos bastidores o momento de nos salvar como mulheres, como seres humanos. Existem apenas ideias velhas e esquecidas, novas combinações, extrapolações e constatações dentro de nós mesmas – junto da coragem renovada de as colocarmos à prova. E devemos encorajar constantemente umas às outras a nos aventurar nas ações hereges que nossos sonhos sugerem e que são desmerecidas por tantas das nossas ideias antigas. Na linha de frente da nossa passagem à mudança existe apenas a poesia para aludir à possibilidade tornada real. Nossos poemas articulam as implicações de nós mesmas, aquilo que sentimos internamente e ousamos trazer à realidade (ou com o qual conformamos nossa ação), nossos medos, nossas esperanças, nossos mais íntimos terrores.

Por vivermos dentro de estruturas definidas pelo lucro, por relações de poder unilaterais, pela desumanização institucional, nossos sentimentos não estariam destinados a sobreviver. Mantidos por perto como apêndices inevitáveis ou agradáveis passatempos, esperava-se que os sentimentos se submetessem ao pensamento assim como era esperado das mulheres que se submetessem aos homens. Mas as mulheres sobreviveram. Como poetas. E não existem novas dores. Já as sentimos antes. E escondemos esse fato no mesmo lugar onde temos escondido nosso poder. As dores emergem dos nossos sonhos, e são os nossos sonhos que apontam o caminho para a liberdade. Aquelos sonhos que se tornam realizáveis por meio dos nossos poemas, que nos dão a força e a coragem para ver, sentir, falar e ousar.

Se aquilo de que precisamos para sonhar, para conduzir nosso espírito de maneira mais direta e profunda rumo à esperança, for desprezado como sendo um luxo, vamos abrir mão do cerne – da fonte – do nosso poder, da nossa condição de mulher; vamos abrir mão do futuro dos nossos mundos.

Pois novas ideias não existem. Há apenas novas formas de fazê-las serem sentidas – de investigar como são sentidas quando vividas às 7 horas da manhã de um domingo, depois do almoço, durante o amor selvagem, na guerra, no parto, velando nossos mortos – enquanto

sofremos os velhos anseios, combatemos as velhas advertências e os velhos medos de ficarmos em silêncio, impotentes e sozinhas, enquanto experimentamos novas possibilidades e potências.

*Princípio e fim*

Anajara Tavares

Eu sou água!

Escorro

Gotejo

Jorro

Eu sou água!

Inundo

Alago

Fluo

Eu sou água!

Lamejo

Infiltra

Embrenho

Eu sou água!

Emposso

Umedeço

Racho

Eu sou água!

Broto

Borbulho

Evaporo

Eu sou água!

Germino

Nutro

Afogo

Eu sou água!

Doce

Salobra

Salgada

Eu sou água!

Açudes

Rios

Riachos

Eu sou água!

Escura

Barrenta

Cristalina

Eu sou água!

Aquíferos Lago/poço

Lagoas

Eu sou água!

Profunda

Rasa

Serena

Eu sou água!

Garoa

Neblina

Tempestades

Eu sou água!

Mar

Maremoto

Tsunamis

Eu sou água!

Orvalho

Saliva

Suor

Eu sou água!

Líquido amniótico

Fluido vaginal

Lágrimas

Eu sou água!

Propensa, me despenco em desfiladeiros

Sou véu do arco-íris, sou espelho

Eu sou água!

Não me perco.

Não me represo

Sou caminho, me revelo.

### ***Revolução***

Cristiane Sobral

Greve no reino das bonecas

Abaixo a fidelidade!

Guerra à amamentação!

Desde criança os meninos brincam com seus carros, dirigem a tudo e a todos,  
enquanto as bonecas nascem para enfeitar

Abaixo a futilidade!

As reuniões no clube das grávidas!  
Das sogras e das professoras!  
Bonecas exigem o direito aos orgasmos e ao futebol  
Bonecas também adoram filmes e dinheiro

E quem é que cuida do mundo enquanto as bonecas se divertem?  
E quem é que cuida dos filhos enquanto os rapazes se embriagam?  
E quem é que aceita quando ambos pedem desculpas?

As bonecas estão realmente insatisfeitas,  
mas não cegas  
Há alguma coisa errada desde o princípio,  
porque os homens são menininhos tão frágeis!

E quem é que faz promessas para parir somente homens?  
E quem é que faz apostas pelo sexo mais forte?  
E quem é que destina às mulheres o reino das sofredoras?

As bonecas agora reivindicam carrões,  
querem passear com os garotinhos

As garotas e os rapazolas enfim buscam a paz,  
finalmente saem juntos para aprender a brincar  
E viva a paz no reino

Descobri que aquele tanto que parecia ser todo e necessário, não passava de ilusão  
Tanto mesmo é simples  
Se esvai em segundos  
Tá naquela parte que se aproveita pra ir e vir,  
sem entremeios

**(Sem título)**

Diane Menezes

Tanto coube nas entrelinhas,  
porque foi possível ser de uma vez só

Tanto guardou solidão,  
riso desprendido,  
conversa no pé de ouvido,  
chamado de venha cá  
com resposta de tô aqui

Tanto teve pressa  
com por que e adiante  
pra dá conta

Tanto foi mais do que achei que pudesse,  
da melhor forma do que tinha

Tanto demorou pra ser abraço apertado,  
frouxo,  
desengonçado

Mas, tanto foi maré,  
cheia,  
vazia,  
céu azul,  
nublado,  
chuva fininha,  
cheiro de flor carregado de pétala

Então descobri  
que tanto é amor  
que chegou do jeito que deu

É movimento

tanto faz se parou no tempo

Tanto fez morada

pedindo licença

para aconchegar chegada

(Diane Menezes)