


CRESPOGOGIA, PRÁTICAS DE RE-EXISTÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES COM CRIANÇAS NEGRAS DENTRO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

CRESPOGOGY, PRACTICES OF RE-EXISTENCES: CURRICULANT EXPERIENCES WITH BLACK CHILDREN WITHIN SCHOOL SPACES

 <https://orcid.org/0000-0001-7323-9838> Fatima Santana Santos^A

 <https://orcid.org/0000-0002-7305-1349> Ladjane Alves Sousa^B

^A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Bahia, BA, Brasil

^B Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, BA, Brasil

Recebido em: 28 abr. 2022 | **Aceito em:** 12 ago. 2022

Correspondência: Fatima Santana Santos (fatima.santana19@gmail.com)

Resumo

As perspectivas investigativas neste trabalho correspondem aos relatos de experiências sobre um currículo para uma educação antirracista. Apresentamos uma pedagogia outra que, por hora, denominamos *crespogogia*, na qual elencamos suas bases inaugurais. Levantar essa estrutura a partir das narrativas visuais e escritas possibilitou reconhecermos como vêm se sustentando as práticas escolares que desenvolvemos em territórios periféricos. Reconhecemos as necessidades de considerar as discussões de gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros eixos de subordinação social. Os principais autores que nos ajudam a pensar novas proposições neste trabalho são: Crenshaw (2002), Collins (2001, 2016), Collins e Bilge (2021), Akotirene (2019), Sueli Carneiro (2011), Luiza Bairros (1995), Lélia Gonzalez (1988) e Beatriz Nascimento (1989).

Palavras-chave: Crianças Negras; Crespogogia; Educação Antirracista.

Abstract

The investigative perspectives in this work correspond to the reports of experiences about a curriculum for an anti-racist education. We present another pedagogy, which, for now, we call *crespogogy*, in which we list its inaugural bases. Raising this structure from the visual and written narratives made it possible to recognize how the school practices that we develop in peripheral territories have been sustaining. We recognize the need to consider discussions of gender, sexuality, race, class, among other axes of social subordination. The main authors that help us to think about new propositions in this work are: Crenshaw (2002), Collins (2001, 2016), Collins and Bilge (2021), Akotirene (2019), Sueli Carneiro (2011), Luiza Bairros (1995), Lélia Gonzalez (1988) and Beatriz Nascimento (1989).

Keywords: Black Children; Crespogogia; Anti-racist Education.



Primeiras palavras

Nossas perspectivas investigativas sobre os fazeres e saberes que transitam entre as práticas de ensino e aprendizagem partilham de uma cosmovisão contra-hegemônica. Dessa forma, objetivamos socializar experiências curriculares antirracistas e alguns de seus desdobramentos. Referimo-nos às propostas para uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais de duas unidades de ensino localizadas no município de Lauro de Freitas (Bahia). Uma das unidades de ensino é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Dr. Djalma Ramos,¹ que oferta a primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil; e a outra escola é a Escola Municipal Mercedes do Espírito Santo², que atende tanto a educação infantil como os anos iniciais do ensino fundamental.

Essas escolas vêm, desde 2013, desenvolvendo proposições metodológicas de valorização das populações negras, grupos atravessados por eixos de subordinação como raça, gênero, sexualidade e classe social que, a partir de suas intersecções desde a matriz colonial, têm suas experiências socioculturais marcadas pelo aprofundamento das desigualdades. Dessa maneira, consideramos urgente sistematizar metodologias outras assentadas em epistemologias afro-brasileiras.

Nossa tratativa sobre as proposições, a despeito dos processos educativos, é insubordinada e insurgente, advinda de contextos periféricos, uma vez que nossas narrativas se constituem como um território de disputa frente à matriz curricular nacional que se consolida através de um projeto heteronormativo de sociedade.

Sendo assim, sistematizaremos práticas pedagógicas, contrastando aspectos presentes nos projetos escolares, nas atividades desenvolvidas e retratadas nos acervos fotográficos, pois, neste caso, o texto escrito e o visual se configuram como dispositivos capazes de anunciar e representar metodologias pedagógicas de uma educação antirracista. Ousamos trazer Macedo (2015), utilizando a fotoetnografia, e tomando como objeto nossas experiências laborais, que

¹ O CMEI Dr. Djalma Ramos localiza-se no bairro Vida Nova, no município de Lauro de Freitas, e atende crianças de zero a cinco anos em turno integral. O CMEI foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como inovador e criativo, sendo também reconhecido nacionalmente, inclusive acumulando diversos prêmios por desenvolver práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

² A Escola Mercedes do Espírito Santo foi fundada em 26 de julho de 2001. Seu nome homenageia a mulher negra insubmissa que fundou a associação e o bairro e lutou junto aos seus pares para que fosse criada a escola no Loteamento Jardim Independência devido à falta de unidade de ensino na localidade (SOUSA; VIANA, 2020).

podem contribuir de forma significativa para as proposições cotidianas que são realizadas no chão da escola.

Educação antirracista

A educação antirracista, construída no contexto periférico, se assenta na nossa perspectiva coletiva, irmanada e ativista. Forjamos uma pedagogia imbricada no modo como nós, mulheres, pretas e professoras, ampliamos no chão da escola os processos educativos que leem e pensam nossos corpos, nossos atravessamentos. À medida que nossa visão de mundo, nossas concepções, práticas de ensino e referências se transformaram e se ampliaram, reconhecendo nossos corpos como espaço de experiência diaspórica, fomos construindo um modo de fazer mais marcado por nossas identidades afro-brasileiras.

Essa pedagogia, ao favorecer a construção de outras práticas curriculares, possibilitou que nós, enquanto professoras, também nos revisitássemos, e à medida que nos formávamos e produzíamos uma educação antirracista, nossos corpos foram sentindo/pensando outras formas e identidades. O cabelo foi um dos maiores signos que demarcam essa transição: ao reconstruirmos nossas memórias, histórias, saberes ancestrais e afroafetos, recuperávamos sua forma/textura. E foi dessa experiência que outras narrativas e outras formas de fazer educação se teceram, buscando a horizontalização das experiências de poder, cuja verticalização, desde a matriz colonial, vem violentando e aprofundando desigualdades, sobretudo, nos corpos negros femininos.

Entendemos a escola, seus tempos e espaços como relevantes para a produção de experiências descoloniais, que precisam de metodologias outras, pedagogias outras. E, assim, nasceu nossa proposta investigativa, a qual denominamos de *crespogogia*. Nilma Lino Gomes (2002, 2003) vem investigando as relações possíveis entre corpo, cabelo, memória, educação e formação de professores e afirma que:

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido algum sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições, e por mais que o contato com o branco colonizador tenha disseminado um processo de discriminação intra-racial entre os negros e introduzido uma hierarquização racial que elege o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiúra, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e objetivas que nos remetem à ascendência africana. Os corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória (GOMES, 2003, p. 82).

A partir das compreensões, das nossas experiências transicionais e dos atravessamentos é que se potencializa um conceito forjado no chão da escola, a partir de lutas cotidianas e

experiências de (re)existências: uma pedagogia baseada em princípios como corpo afroafetivo, afrofeminismo, territorialidade, identidade, experiência da felicidade, ancestralidade e afroformação – o que nós chamamos, como citamos anteriormente, de *crespogogia*.

Concordamos que a interligação entre o conceito de crespo e a pedagogia desnuda movimentos ativos tecidos no âmbito escolar e que dizem respeito à necessidade de uma pedagogia de elaboração permanente das (re)existências da população negra – que, em uma sociedade baseada no racismo estrutural, é a que mais tem atualizadas em seus corpos e existências as experiências de pobreza e desigualdade.

Algumas teorias atravessam nosso fazer, nosso saber e a dialética transicional que reelabora a ciclicidade prática-teoria-prática. Nossa experiência de reelaboração da educação antirracista parte do entendimento de que nos colocamos como tecelãs de uma educação escolar, a qual compreende que o processo civilizatório vivenciado no Brasil herdou da matriz colonial o racismo estrutural. Ou seja, o desenvolvimento econômico e sociocultural, desde o período colonial, vem se baseando na ideia de subalternidade e utilitarismo das populações africanas e afro-brasileiras.

Os corpos e as experiências femininas e masculinas de pessoas negras são hierarquizados desde a infância, e as meninas, as mulheres e as idosas são os corpos expostos aos maiores aprofundamentos das desigualdades. Desta forma, colocamo-nos contrárias ao racismo. Nosso ativismo afrofeminino é pensamento-ação sobre todos os corpos, pois, ao repensarmos estruturas, propomos repensar o projeto heteronormativo de sociedade. Buscamos a subversão e conversão da verticalidade das relações em horizontalidades, pois consideramos a democracia, a emancipação urgente e necessária. Dessa forma, as principais teorias e conceitos que atravessam nosso fazer e que contribuem com reflexões sobre os processos civilizatórios em nossa sociedade são: valores civilizatórios (TRINDADE, 2013), pretagogia (PETIT, 2015), escritivências (EVARISTO, 2020), ética da coexistência (LUZ, 2007), patriarcado (GERDA, 2019), heteronormatividade (COLLING, 2015) interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), lugar de fala (RIBEIRO, 2017), dororidade (PIEIDADE, 2017) e racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Assim, referendamo-nos em valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil que se baseiam nos seguintes princípios: axé (energia vital), oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade e cooperatividade (TRINDADE, 2013), que são relevantes para a pedagogia que buscamos construir. A pretagogia nos influencia, pois seus pressupostos estão atravessados em nosso fazer. Ela consiste, entre outros aspectos, em uma pedagogia que

potencializa os aprendizados da ancestralidade africana, a qual aciona o suporte da tradição e da cultura oral africana para repensar valores e visões de mundo (PETIT, 2015).

Buscamos uma produção acadêmica e profissional tomando como referências nossas vivências, nossas experiências. É uma forma de nos autorizarmos, a partir de uma escrita que nos coloca e da consciência de que, ao produzi-la na primeira pessoa, através das nossas escrevivências (EVARISTO, 2020), estamos assumindo a autoria de um conceito que é representativo de uma prática curricular afrofeminina em territórios periféricos, nos quais estamos implicadas.

Estamos em permanente busca por novos caminhos teóricos e metodológicos que deem conta de criar alternativas que contribuam para a formação de relações mais estáveis entre as distintas alteridades civilizatórias. Buscamos a educação da ética da coexistência (LUZ, 2007), que seria composta, entre outras coisas, por relações coesivas que têm como princípio não apagar as diferenças e nem negar a diversidade, ou seja, não desintegrar a complexidade das existências humanas. Desse modo, faz sentido reconhecer que a educação antirracista serve a pessoas negras e não negras.

As tentativas de descolonizarem nosso pensamento tem relação com o racismo estrutural produzido pelo patriarcado e a heteronormatividade. Compreendemos que a hierarquização das experiências que atravessam as relações entre homens e mulheres é marcada pela manifestação e institucionalização da dominação sobre as existências femininas, de modo que “[...] os homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e [...] mulheres são privadas de acesso a esse poder” (GERDA, 2019, p. 290).

Essa relação de poder é sustentada pela heteronormatividade, uma vez que pensamos os padrões de relações baseados em uma norma hétero, ou seja, por meio de uma lógica que valoriza e mensura as relações a partir da existência do homem branco, norte europeu, cis e abastado, norma a qual “possibilita a existência de determinados corpos como humanizados e outros corpos como abjetos, aqueles que não gozam do status de sujeito” (COLLING, 2015, p. 223-224).

Considerando que as nossas narrativas carregam evidências que são atravessadas por marcadores sociais como gênero, raça e classe, sabemos da necessidade de articular nossas práticas curriculares à teoria da interseccionalidade, a partir de Crenshaw (2002), Collins (2019, 2021) e Akotirene (2019). É importante destacar que algumas autoras brasileiras já discutiam os aprofundamentos das desigualdades levando em consideração essas categorias, como Sueli Carneiro (2011), Luiza Bairros (1995), Lélia Gonzalez (1988) e Beatriz Nascimento (1989).

Suas sensibilidades analíticas baseiam-se em premissas que antecedem as bases da interseccionalidade.

As localizações sociais às quais pertencemos nos colocam em um lugar específico. Por motivos como este, as contribuições de Ribeiro (2017) sobre lugar de fala são essenciais, pois pressupõem refletir e propor ações pensando de alguma forma os sujeitos que falam e de qual localização. Nesse sentido, exercemos esse lugar quando refletimos sobre algo a partir da nossa localização social, o que nos permite compreender que todas as pessoas têm um lugar de fala, e esse lugar é multirreferenciado. Essa discussão abre a possibilidade de pensarmos o saber localizado, contribuindo com a construção de outras narrativas, outras metodologias, outras pedagogias.

Um conceito como *crespogogia* está entrelaçado ao nosso lugar de fala e relacionado a como vislumbramos questões que permeiam e impactam diretamente o processo educativo. Nesse sentido, a concepção trazida por Almeida (2019) sobre como o racismo estrutural atrela-se às instituições – neste caso, a escola é o ponto de partida para dialogarmos sobre a estrutura. A escola faz parte de uma estrutura social que expressa, através das suas ações, como as questões de raça funcionam e estruturam a sociedade. Salientamos que tais pontos também se evidenciam de uma forma muito peculiar nas práticas pedagógicas, nos currículos. Ancoramo-nos nesse conceito para lembrar que o ambiente escolar também privilegia e beneficia determinados grupos sociais, traduzindo e reproduzindo práticas racistas que incidem de forma violenta e negativa na vida das meninas e meninos, pretas e pretos.

Partindo desse princípio, diante das microviolências e do racismo estrutural, o pressuposto estruturante do conceito de sororidade – em sua etimologia *sóror* (irmãs), ou seja, um lugar que une e irmana – é insuficiente para as mulheres negras, pois há segregações no feminino e no feminismo quando suas experiências são atravessadas por outros eixos de subordinação, como a categoria raça. O nosso lugar de fala parte das nossas experiências como mulheres, pretas e professoras, inseridas dentro de uma estrutura racista, em que, como afirma Piedade, as ausências históricas e silêncios incidem sobre nossos corpos. Pensar dororidade é reconhecermos que nossos corpos contêm “as sombras, o vazio, ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo racismo. E essa dor é Preta” (PIEADADE, 2017, p. 6). A autora considera que esses aspectos não são exclusivos das mulheres racializadas, entretanto indica que essa dor se agrava, pois nos marca na escala inferior da sociedade, o que significa aprofundamento nessas experiências.

Essa mesma ideia também é defendida por Audre Lorde (2019) ao refletir que algumas

questões podem ser compartilhadas pelas mulheres, outras não. Ela é enfática quando diz que a preocupação de algumas mulheres seria apenas que seus filhos, ao crescerem, pudessem se unir ao patriarcado e ficar contra elas. Já as mulheres negras, como a própria Audre Lorde, sempre temem que seus filhos sejam arrastados pelos carros, que sejam mortos por tiros e que essas outras mulheres não negras não compreendam a complexidade da hierarquização dos corpos pelo racismo estrutural, pelo qual seus filhos são mortos ou, de tantas outras formas, marginalizados.

São as questões levantadas aqui que nos provocam e nos convocam a tecer reflexões a partir das vozes dessas mulheres, para dizermos, de forma insistente e desobediente, que a *crespogogia* nasce da percepção do que nos toca e, sobretudo, de como recriamos uma pedagogia para corpos dissidentes como os nossos, com bases inaugurais específicas para desenhar a educação antirracista.

Apresentaremos um quadro contendo as bases inaugurais da nossa *crespogogia*. Nele constam conceitos essenciais que sustentam as práticas e os saberes e fazeres acionados dentro dos nossos espaços escolares. Sendo assim, as descrições a respeito desses conceitos são sistematizadas a partir das experiências inscritas também nas pedagogias das nossas práticas curriculares. Salientamos que nossas compreensões nascem de um arcabouço teórico existente, entretanto, ao descrever tais conceitos, retomamos as experiências dos nossos aquilombamentos diários.

Quadro 1 – Descrição das bases inaugurais da *crespogogia*

Conceitos	Descrições
Afrofeminismo	Atuação e ocupação de mulheres pretas quando do exercício profissional nas primeiras etapas da educação básica nas escolas públicas, reconhecidamente feministas, pois seus exercícios profissionais se constroem a partir do entendimento de que pertencem a um coletivo de mulheres pretas que atua em prol de uma educação antirracista.
Corpo afroafetivo	Narrativas corporais sagradas das populações negras ao serem afetadas por experiências acolhedoras, repletas de empatia, respeito, com o devido direito à experiência do amor, do desejo; corpo criativo que ressignifica dores e que cria suas experiências de autonomia.
Pertencimento	Corpos que se reconhecem e se localizam atravessados por identidades, territorialidades, sociabilidades, localidades e

	performances nos territórios periféricos, seja objetiva ou subjetivamente.
Territorialidade	Espaço de existência marcado por registros oriundos dos povos originários e tradicionais, bem como as populações que têm seus corpos inscritos na cultura da favela.
Identidade	População majoritariamente negra, feminina, de baixa renda, constituída de arranjos familiares, identidade de gênero, sexualidades múltiplas e reconhecimento valorativo do fenótipo.
Experiência da felicidade	Vivências individuais e coletivas pautadas em afroafeto, na resignificação dos processos históricos de exclusão, de microviolências, necropolítica e estéticas.
Ancestralidade	Reconhecimento da relevância dos nossos antepassados, seus legados e seus saberes, constituindo nossa existência no presente e esperando o futuro e mantendo nossos corpos atravessados pela história, memória e (re)existências dos povos africanos e afro-brasileiros, potencializando assim nossas possibilidades.
Afroformação	Autoformação e formação docente e dos demais educadores para o desenvolvimento individual e coletivo que possibilite a construção de um trabalho que leia corpos, saberes e culturas afrodiaspóricos, buscando resignificar as experiências curriculares dos sujeitos escolares (discentes, docentes, gestores, funcionários diversos, família e comunidade).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Experiências curriculantes

Do seu lugar de infância, ao passo que os registros da cultura no mundo se incorporam nas crianças, elas também inscrevem suas existências nele. Em uma sociedade na qual a infância, nas diferentes instituições sociais, não vem sendo educada para ser ativa e produtora de cultura, sobretudo a “nascida e criada” em contextos periféricos – o que não significa que as crianças não produzam cultura –, tem-se de alguma forma a ratificação da visão de mundo da nossa sociedade. Dessa maneira, enquanto professoras afrofeministas que somos, perguntamos: o projeto social no qual a sociedade está assentada possibilita o protagonismo das crianças negras?

Quando nos referimos a protagonismo, nos reportamos à atitude de sermos sujeitos ativos de nossas próprias existências. E do nosso lugar de fala como professoras afrofeministas, reconhecemos a relevância de contribuímos com o protagonismo infantil, mas não para, em si, preparar as crianças para o futuro. Nossa preocupação é que se desenvolvam críticas, criativas, *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 478-497 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66838*

curiosas, empoderadas e felizes, aspectos que favorecerão suas experiências quando atravessarem outras gerações.

Nossa proposta pedagógica se baseia no que o professor e pesquisador Macedo e Azevedo (2013) coloca sobre as experiências curriculantes na infância, pois, para esse autor, o currículo é algo em movimento, produzido por sujeitos igualmente em movimento. Dessa forma, consideramos que as experiências curriculantes das crianças são marcadas pelo reconhecimento de que, do seu lugar de infância, elas se inscrevem no mundo e nele intervêm. E nossa proposta para uma educação antirracista é possibilitar uma experiência que valorize suas participações, suas autonomias, suas individualidades e coletividades, ressignificando suas experiências de afroafeto sobre suas identidades, comunidades e territorialidade desde a geração infância.

Entendemos que efetivar a educação antirracista exige conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira por todos os sujeitos escolares. Os educadores, neste caso, especialmente coordenadores e docentes, ressignificam seus conhecimentos, saberes e fazeres construídos quando da formação inicial, a partir da autoformação e formação coletiva afrodiaspórica (reconhecemos nossa existência inaugurada a partir do continente africano, nosso berço civilizatório).

Dessa maneira, nossa proposta é demonstrar, através da socialização de algumas práticas, como os saberes e fazeres curriculares são construídos para e com as crianças, e nesse processo é possível verificarmos como suas aprendizagens se dão de maneira autônoma, mobilizando suas inteirezas a partir de experiências com a felicidade (LUZ, 2001).

Nossas propostas de trabalho se baseiam em uma pedagogia por projeto na perspectiva de uma educação antirracista. Sistematizaremos algumas atividades desenvolvidas, mas destacamos que não foram atividades isoladas. Relatá-las permite demonstrar a construção do método, da sequência didática e dos saberes e aprendizagens produzidos. As atividades que serão compartilhadas são as seguintes: ciclo de palestras afroformativas; projeto de letramento literário; desfile étnico-racial; concurso para a escolha da logomarca e marca d'água dos documentos da escola; o projeto “Ruim pra quem? Ruim por quê?”, projeto “Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós”; Ajeum da Diáspora, projeto “Escrevivências infantis, diálogos, histórias e memórias com Conceição Evaristo”; e vídeo e ensaio fotográfico “Julho das Pretinhas”.

Os ciclos de palestras afroformativas que desenvolvemos permanentemente para a formação do coletivo de educadores envolvem os diversos segmentos que compõem a unidade

escolar: discentes, docentes, gestores, demais funcionários (secretária, assistente pedagógica, pessoa do serviço de higienização, auxiliares de classe, cuidadores, colaboradores), família e comunidade local. A intenção era a formação para a construção das bases epistemológicas que ancoram a educação antirracista. Estamos construindo de maneira colaborativa e de forma interescolar.

Figura 1 – Diferentes momentos de afroformações nas duas unidades de ensino



Fonte: acervo particular das autoras.

Quanto aos momentos de formação continuada interna na escola, pensamos desde a arrumação do espaço e dos alimentos servidos até as temáticas discutidas, pois reconhecemos a relevância de construir espaços de afroformação, especialmente, por esse ser um aspecto não contemplado na matriz curricular da formação inicial dos docentes. É possível observar instrumentos e elementos da nossa cultura e heranças dos povos tradicionais, como atabaque, cerâmicas e tecidos africanos. Em relação aos mediadores, são sempre pessoas especialistas de temas caros à nossa formação como africanos, pesquisadores, professoras da perspectiva da educação antirracista, músicos diaspóricos, promotoras públicas, afrofeministas, LGBTQIA+, entre outros; o que consolida esses momentos como espaços de produção de conhecimento, diálogos e trocas de experiências.

Buscamos junto às crianças informações sobre suas preferências em relação às leituras, organizamos os materiais disponíveis com a indicação das crianças sobre quais leituras gostariam de fazer primeiro e elas acrescentaram sugestões, mesmo quando não eram ligadas às temáticas, pois é importante contemplar seus saberes e expectativas para ampliarmos para outras possibilidades.

Em 2015, realizamos na Escola Mercedes do Espírito Santo um projeto de letramento literário a partir de literaturas afro-brasileiras, com o objetivo de ampliar as experiências de letramento das crianças de acordo com suas possibilidades e suas aprendizagens, para que elas se apropriassem das obras. Fizemos um levantamento das obras afro-brasileiras presentes na sala de leitura da unidade de ensino e ampliamos com a aquisição de outras referências. Algumas das literaturas infantis afro-brasileiras levantadas e adquiridas foram: *As tranças de Bintou*; *O cabelo de Lelê*; *Betina, Feliz aniversário, Jamela!*; *Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula*; *Amoras, Bruna e a Galinha D'Angola*; *Meninas negras*, entre outras. Esse projeto foi ampliado, pois, a partir dos contatos com as literaturas, as crianças inseriram experiências dos seus bairros, como os grupos de *hip-hop*, e os professores produziram outras ferramentas e suportes de escrita, como cartazes e faixas.

Figura 2 – Momentos do desfile étnico-racial fora dos muros da escola



Fonte: acervo particular das autoras.

Na fotografia na parte superior esquerda, consta a faixa de abertura, na qual há o nome da Escola Municipal Paulo Freire, que era, nesse período, o nome fantasia da Escola Mercedes do Espírito Santo. Embora a escola tenha nascido com o nome em homenagem à mulher preta insubmissa que lutou para a fundação da instituição na localização onde funciona, seu nome foi suspenso, pois uma lei municipal proibiu nomear escolas homenageando pessoas vivas. Entretanto, nem todas as escolas tiveram seus nomes modificados, mesmo os homenageados sendo pessoas vivas, e é interessante ressaltar que as outras duas escolas que nunca mudaram de nome, mesmo com a prescrição da lei, eram nomeadas em homenagem a pessoas não negras, o que nos deixa uma reflexão: seria a localização social de Mercedes do Espírito Santo o motivo de terem excluído seu nome do nome da unidade de ensino? (SOUSA; VIANNA, 2020).

É possível observar, nas outras fotografias, os diversos cartazes produzidos pelas crianças em conjunto e com mediação de suas professoras e seus professores. Neles constam

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 478-497 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66838

textos visuais e escritos referentes às nossas características fenotípicas e informações importantes sobre nossas experiências de valorização, sobre quem somos como consciência negra, cultura *hip-hop* e sua relevância social, entre outros dizeres que não ficaram visíveis nessas iconografias. As imagens dessa atividade de culminância, assim como outras que serão inseridas a seguir, traduzem parte de um trabalho desenvolvido ao longo do ano, pois esse é um desafio urgente: a necessidade da continuidade do trabalho e de princípios pedagógicos para uma educação antirracista que estructurem o projeto político-pedagógico da escola.

Com o concurso para escolha da logomarca e marca da escola, nossa proposta foi envolver as crianças em todas as atividades referentes ao desenvolvimento da escola. Construímos, em 2016, um concurso para a escolha da logomarca da escola. O edital foi divulgado entre as crianças, e aquelas interessadas se inscreviam junto à coordenação pedagógica, cientes da temática “Escola Raízes do Saber”. Os professores explicaram às crianças sobre o que era uma logomarca, levaram exemplos de outras logomarcas e discutiram o tema, sobretudo os conceitos de “raízes” e “saber”.

Compreendemos a educação antirracista para as relações étnico-raciais como prescrevem a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que em seu artigo 26A estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas. Desde 2013, o CMEI Dr. Djalma Ramos se propôs a pensar uma proposta pedagógica para uma educação antirracista. Uma das questões levantadas em nosso percurso foi de quais maneiras possíveis poderíamos construir proposições metodológicas para uma infância negra feliz. A instituição tem mantido o desafio de lutar pelo que há de mais justo e belo, o direito de ser e de existir das nossas crianças (LUZ, 2013), e de seguir imbricada com o desejo, o sonho de que nossas crianças negras e pobres possam brincar, dançar, pular e sorrir a partir de experiências com a felicidade (LUZ, 2001).

Portanto, construir possibilidades outras de aprendizagens tornou-se um dos pontos cruciais. Um dos desafios foi a construção identitária dos profissionais do CMEI, especificamente das educadoras. No ano de 2017, realizamos o projeto “Ruim pra quem? Ruim por quê?”, já que os cabelos começaram a se tornar ponto de reflexão e debate na nossa comunidade escolar a partir das questões já levantadas e forjadas pelo conceito da *crespogogia* e das questões observáveis trazidas pela própria comunidade escolar.

Foram debatidos pontos nos encontros pedagógicos sobre como as meninas chegavam ao CMEI com os cabelos presos como cita Santos (2019) e o quanto o alisamento químico era um elemento presente na vida tanto das meninas quanto das mulheres da unidade escolar em

questão. Segundo Kilomba (2010), o cabelo africano foi considerado como “cabelo ruim” e, ao mesmo tempo, a população negra foi pressionada a alisar seus cabelos com produtos químicos, como forma de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude.

Figura 3 – Atividade de cuidado com o cabelo a partir de uma experiência de afroafeto



Fonte: acervo particular das autoras.

Nesse contexto educacional, como pode ser vista na fotografia acima, a professora Elisiane Lima está na parte externa do CMEI com uma criança da sua turma, que molha o seu cabelo, numa atividade do projeto de autocuidado com o corpo e o cabelo a partir de uma experiência afroafetiva. Desse modo, um dos princípios metodológicos que pudemos identificar no projeto, de modo significativo, foi a desconstrução de estereótipos – isto é, desconstrução de processos que têm sido aceitos socialmente.

Nessa trajetória formativa, com base na experiência vivida, foi possível identificar que as representações negativas sobre si e sobre cabelos crespos faziam com que as crianças adotassem, desde muito cedo, a ideologia do branqueamento e, por consequência, o alisamento dos cabelos crespos como demarcação identitária ideológica. As experiências positivas com o cabelo, além de promoverem o fortalecimento identitário das crianças e das educadoras, possibilitaram respeito, autoafirmação e cuidado através de uma proposta metodológica estética, afroafetiva e de (re)existência.

Silva (2007) aponta que aprender-ensinar-aprender é um processo que os sujeitos, ao longo de suas vidas, fazem e refazem através dos seus jeitos de ser, viver e pensar, e tais aspectos envolvem trocas de significados com diferentes pessoas. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de projeto que envolveu tratar a história da escritora Carolina Maria de Jesus com as crianças, em que foi possível dialogar sobre suas identidades, suas alteridades e seus

pertencimentos, de forma que as crianças do CMEI coexistiam com o seu território, bem como com o legado patrimonial civilizatório afro-brasileiro.

E foi justamente a partir de reuniões de avaliações regulares e de acompanhamento do projeto em curso no ano de 2016, a partir de atividades também realizadas com as famílias ou responsáveis, nas rodas de conversas e em processos de formação coletivos, que se estruturou o projeto pedagógico “Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós”, trazendo como possibilidade aprofundarmos a história de uma escritora negra pioneira sobre as narrativas de si e do seu cotidiano em uma favela.

De modo geral, a proposta do projeto “Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós” pode ser traduzida como uma decisão pedagógica de trazer as narrativas e as reflexões da escritora para o espaço escolar do CMEI Dr. Djalma Ramos, em que essas narrativas se mostram capazes de dar sentido ao *lugar de fala* das educadoras, das famílias e das crianças. Consideramos que a história de vida de Carolina é próxima às nossas e dialoga com a nossa realidade, coadunando com nossas experiências pedagógicas e de vida.

As narrativas de Carolina conversam com as histórias de vida tanto das professoras como, pelas histórias contadas, das mulheres e/ou responsáveis das crianças que são ouvidas cotidianamente no CMEI. Essas narrativas ajudaram a pensar de que forma histórias tão difíceis podiam ser contadas para as crianças de um lugar que não excluísse a realidade, mas que trouxesse experiências positivas para elas. São ensinamentos e reflexões complexos, mas necessários para quem se debruça a trabalhar com uma proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista.

Figura 4 – Atividade Ajeum da Diáspora



Fonte: acervo particular das autoras.

O conjunto de fotografias apresentado acima mostra um grupo de crianças que têm em média cinco anos em uma atividade pedagógica que envolve alimentos do seu dia a dia. A atividade nasce a partir das narrativas das crianças sobre comidas presentes em seu cotidiano alimentar – nesse caso, o cozido³. Houve uma roda de conversa com as crianças sobre o que elas comiam em seu cotidiano e sobre as possibilidades de alimentação onde Carolina morava. Após esse diálogo, foi proposta a realização de um cozido, tradição alimentar da culinária baiana.

A atividade foi realizada na área externa da creche. As crianças auxiliariam em todas as etapas, como na lavagem das verduras, no tempero das carnes e no processo de cozimento do prato. Algumas crianças demonstraram, ao longo da atividade, um conhecimento aprofundado tanto do modo de preparação como do manuseio dos utensílios. Ao término do cozimento, as crianças foram para o pátio junto com as professoras para degustar a comida. Foi um momento festivo de uma tradição culinária tão presente na vida das crianças.

Figura 6 – Atividade Personalidades Negras



Fonte: acervo particular das autoras.

O conjunto de fotografias acima trata de uma atividade com as crianças do grupo 2, na qual a professora apresentou-lhes a imagem da escritora Conceição Evaristo⁴. No projeto

³ O cozido faz parte da culinária baiana e, embora tenha influências portuguesas, foi se redefinindo a partir da cultura alimentar africana, fazendo parte do cotidiano dos povos escravizados. O cozido contém carnes e verduras, e é feito um caldo com farinha de mandioca que compõe o prato.

⁴ Maria da Conceição Evaristo de Brito, conhecida como Conceição Evaristo, nasceu em 29 de dezembro de 1946, na favela da zona sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. Filha de uma lavadeira, menina advinda de um cenário sofrido, cresceu rodeada de palavras. Trabalhou como empregada doméstica e só conseguiu concluir o seu curso Normal aos 25 anos. Tornou-se um dos principais nomes da literatura brasileira e afro-brasileira, tendo seus livros traduzidos em diversos idiomas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 478-497 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66838

“Escrevivências infantis, diálogos, histórias e memórias com Conceição Evaristo”, realizado em 2018, foi possível estabelecer um percurso formativo e de diálogos, feito com aproximações com a vida, a obra e o fazer literário da escritora Conceição Evaristo e com a realização de atividades com as crianças e a comunidade escolar. Para essa atividade apresentada, a professora organizou um ambiente com fotografias e imagens diversas da escritora penduradas em móveis no jardim do CMEI.

Como visto na imagem, a professora utilizou vários recursos para que as crianças conhecessem a escritora, a exemplo de elementos sensoriais que estimulassem a curiosidade das crianças, como bacias com água, folhagem, bolas de silicone, pedrinhas com imagens de Conceição Evaristo. O objetivo era que, durante a experimentação com a água e com os elementos, as crianças fossem criando interlocuções com a imagem da escritora. Enquanto as crianças se encantavam e interagiam com a imagem e com os elementos, a professora apresentava a escritora, falando um pouco sobre suas marcas identitárias e sobre sua profissão, utilizando-se da linguagem da infância.

É importante ressaltar que uma das particularidades que orientam as atividades aqui apresentadas vincula-se à compreensão de como as professoras e as crianças podem tornar-se sujeitos proponentes de currículo, e a valorização das marcas identitárias é um elemento norteador dessas propostas. Nesse sentido, a relação próxima com os elementos levantados vincula-se à colaboração no processo de construção de sua identidade, valorizando e respeitando as diferentes características identitárias de cada criança, além de potencializar a sua autoestima e suas singularidades.

Uma das questões que permeiam o debate dentro do CMEI Dr. Djalma Ramos é o fortalecimento das nossas meninas e mulheres. Ainda existe uma naturalização das diversas violências que incidem sobre o corpo das mulheres. Comemoramos na escola o Julho das Pretas, um mês que tem como foco a luta por liberdade e direitos das mulheres negras, especialmente no dia 25 de julho⁵.

Essa atividade ocorreu no ano de 2021, em meio à pandemia da covid-19. A partir de tantas vozes ouvidas dentro e fora do nosso CMEI, ficou decidido em reuniões pedagógicas que convidaríamos algumas meninas negras para participarem de um ensaio fotográfico e visual no qual elas fossem protagonistas, em comemoração ao período aqui referenciado como *Julho das Pretinhas*.

⁵ Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 478-497 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66838

Ressaltamos que, desde muito pequenas, as nossas crianças negras são ensinadas a não se amarem. Observa-se ao longo dos anos que, com o crescimento de conteúdos nas redes sociais, cresceu também o número de práticas racistas de forma ainda mais perversa e diária. Compreendemos que tais práticas, quando não combatidas desde a infância, marcam profundamente a vida das nossas crianças.

Há uma falsa ideia de igualdade e uma naturalização do racismo, as quais se traduzem em discursos que dizem que as nossas crianças negras não podem ser rainhas, princesas, guerreiras e que se traduzem em um conteúdo embranquecido observado na internet. São esses discursos perversos que constroem a ideia de feiura e tiram o direito das nossas crianças de serem o que quiserem, negando a elas o direito de ser e existir. São discursos que, infelizmente, as violentam, tirando muitas vezes a possibilidade do sonho e de viverem a infância. O racismo naturalizado tem roubado inúmeras infâncias de quem nasce negro e pobre.

Portanto, tanto o vídeo como o ensaio fotográfico, que se encontram disponíveis no Instagram do CMEI⁶, foram uma forma de dialogarmos sobre a data e fortalecermos, através de uma plataforma tão utilizada, a existência e (re)existência de quem nasce menina preta, lembrando que elas existem e que não podem ser mais vítimas de tantas violências desde o momento em que nascem.

É importante dar continuidade às políticas de afirmação identitária, construir novas poéticas, caminhos e escrevivências que se traduzem nos corpos, nos sorrisos e no jeito de ser de cada menina e menino negro que adentra os espaços destinados a cuidar e educar nossas crianças.

Palavras que continuam: nossas continuidades nas experiências de (re)existências

A primeira etapa da educação básica, a partir das nossas experiências, é expressamente marcada pela presença de mulheres negras nas práticas de ensino; assim como a grande parte das pessoas que trabalham nas escolas que ofertam essa etapa do ensino, em sua maioria são pertencentes a classes sociais economicamente empobrecidas, e na Região Nordeste esse aspecto é ainda mais evidente.

A *crespogogia* é uma pedagogia outra que nos possibilita pensar a localização social e o lugar de fala dos docentes quando das práticas de ensino, as experiências das populações

⁶ Ver em: <https://www.instagram.com/cmeidr.djalma/>.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 478-497 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66838

negras e as re-existências nos territórios periféricos. É uma forma de conceber proposições metodológicas mobilizadoras de saberes e fazeres que reconheçam nossos corpos, suas marcas e seus atravessamentos, em suas dimensões individuais e coletivas, e ainda reconstituído do legado ancestral. Emerge das reconfigurações das experiências produzidas no chão da escola e exige que estejam forjadas nos seguintes princípios: corpo afroafetivo, afrofeminismo, territorialidade, identidade e experiência da felicidade, ancestralidade e afroformação.

As socializações das experiências curriculantes e antirracistas a partir das narrativas visuais e escritas demonstram como nossa pedagogia outra, mesmo considerando seus limites, e a necessidade de estar inserida na formação inicial de professores que foram negligenciadas mesmo após a conquista pelos movimentos sociais de luta negra a exemplo da lei 10.639/03, vêm avançando no espaço escolar e demanda a urgência de abranger outros espaços educativos e níveis de ensino, pois permite que a educação para as relações étnico-raciais insira as crianças negras, bem como outras faixas etárias desta mesma população, em um contexto educativo baseado no reconhecimento de que somos atores políticos, criativos e (re)existentes nos nossos territórios periféricos.

Referências

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 ago 2022.

BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

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

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COLLING, L. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: Edufba, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

EVARISTO, C. A escrevivência e os seus subtextos. In: DUARTE, L. C.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Conceição Evaristo*. Brasília, DF, 7 mar. 2013. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=26658>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GERDA, L. *A criação do patriarcado: histórias da opressão das mulheres pelos homens*. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

KILOMBA, G. The Mask. In: KILOMBA, Grada. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. 2nd ed. Münster: Unrast Verlag, 2010.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n. 23, pp. 75-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução dos estereótipos ou resignificação cultural. *Revista brasileira de Educação*. n. 21, set/out/nov/dez., 2002.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 233-234.

LUZ, N. C. P. (org.). *Tecendo contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade*. Salvador, BA: EDUNEB, 2007.

LUZ, N. C. P. *Caderno de Textos e Resumos do Seminário Ética da Coexistência*. Salvador: UNEB, 2001.

LUZ, N. C. P. (org.). *Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba: CRV, 2013.

MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender, mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. *Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação*. Ilhéus: Editus, 2013.

NASCIMENTO, M. B. *Textos e narração de Ori*. Transcrição (mimeo). 1989.

PETIT, S. H. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: UECE, 2015.

PIEIDADE, V. *Dororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

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

SANTOS, F. S. *Leia-me negra: Itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos*. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais no Programa de Pós-Graduação da UFSB, Itabuna, 2019.

SILVA, B. G.; SILVA, P. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUSA, L. A.; VIANA, L e. S. *Mercedes do Espírito Santo: Narrativas sobre uma mulher insubmissa*. Lauro de Freitas: Libre, 2020.

TRINDADE, A. L. (org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.