

UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas

Artur Oriel Pereira¹

Flávio Santiago²

Ellen Gonzaga de Lima Souza³

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.
Provérbio Bantu, África do Sul.

As recentes marchas em prol da manutenção da moralidade burguesa referente ao conceito de família, pautado na propriedade privada, e a hierarquização dos papéis sociais de gênero, têm ecoado no cenário brasileiro contemporâneo como um movimento que procura garantir a integridade das crianças, criando pânicos morais⁴ que alicerçam e justificam a manutenção das desigualdades.

Entretanto, neste artigo, buscamos romper com esse modo de percepção das relações humanas, trazendo para o centro da discussão aportes africanos e afro-brasileiros para se pensar o cuidado das crianças pequenininhas para além de privilégios burgueses pautados no capital, bem como propomos, a partir desse encontro com a África Negra Ancestral, retomarmos apontamentos levantados por feministas negras, a respeito da condição da mulher negra em uma sociedade racista, hetero-patriarcal e adultocêntrica, para assim pensarmos uma educação infantil que tenha como foco o coletivo, que acolha a ancestralidade das crianças, e procure romper com as hierarquias construídas pelas desigualdades.

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Membro do GEPEDISC – linha Culturas Infantis. Membro da Fraternidade Imhotep dos Homens Negros e do Fórum Virtual Intelectualidade Afro-brasileira. Professor Ed. Infantil e Ens. Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo/SP, Brasil.

² Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Bolsista FAPESP. Membro do GEPEDISC – linha Culturas Infantis. Campinas/SP, Brasil. Atualmente realiza estágio sanduíche na Università degli Studi Milano-Bicocca.

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG e coordenadora do Grupo de Pesquisa Laroyê – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia Gênero e Diversidade – UFLA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, Brasil.

⁴ Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas (COHEN, 2002. p. 9 – tradução livre).

As filosofias africanas⁵, muito frequentemente representadas em provérbios, trazem axiomas alinhados com o espírito da ética ubuntu⁶, cujo objetivo principal é a ligação do indivíduo com o coletivo. A noção fundamental dessa ética é a “filosofia do nós”, fundamentada em princípios de partilha, preocupação, cuidados mútuos e solidariedade. Esses elementos constitutivos baseiam-se no altruísmo, na fraternidade e na construção coletiva, assim como na equidade, na lealdade e na felicidade, pois, no conceito africano, a felicidade é entendida como aquilo que faz bem a toda coletividade.

No Brasil, os descendentes dos povos africanos que vivem em diáspora se reconhecem como unidades de resistência. Esses coletivos se caracterizam pela manutenção de um contínuo civilizatório africano, constituindo territórios próprios, marcados pela vivência comunitária e pelo acolhimento, também criam o pertencimento a uma comunidade, a uma sociedade, à natureza de que faz parte (SILVA, 2017). Ao longo do tempo, essas práticas sociais e modos de vida tornaram-se uma referência de africanidade⁷ na sociedade brasileira.

Os quatro grandes grupos étnicos e matrizes culturais africanas *Yorubá*, *Ewe*, *Fon* e *Bantu* transplantados para a sociedade brasileira conseguiram preservar boa parte de suas cosmovisões, seus conhecimentos e saberes, tornando-os marcas indelévels na história e no modo de ser e viver brasileiros. Essas matrizes culturais ressignificam-se constantemente, dando origem a territórios tradicionais, com diversas denominações. Todas elas valorizam a ancestralidade africana, a vivência comunitária, o acolhimento e o fortalecimento dos membros de seus grupos representativos.

Em sua tese de doutorado, Souza (2016) buscou a compreensão de diferentes significados de infâncias que ocorrem em um universo que representa a resistência negra no Brasil – uma casa de candomblé. No episódio *Presente de Oxum 2013*, os embalos da ancestralidade conduzem os bebês na comunidade e apresenta as diferentes formas de acolhimento que a comunidade tem para com as crianças.

⁵ O continente africano compreende diversas tradições e filosofias, não podemos tratá-las de forma singularizada, mas consideramos o que indica Hampatê Bâ (2003, p.1), que há grandes constantes como “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe”.

⁶ Expressão compartilhada de vivências cotidianas, uma forma de conhecimento aplicado que estimula a trajetória “ao tornar-se humano” ou “ao que nos torna humanos”. Em seu sentido coletivo, “uma humanidade que transcende a alteridade” em todos os níveis interpessoais (MALOMALO, 2010; NOGUERA, 2011/2012; NASCIMENTO, 2014).

⁷ A africanidade brasileira refere-se às raízes da cultura brasileira que têm às marcas da cultura africana, que, independente da origem étnica de cada sujeito, fazem parte do cotidiano (SILVA, 2003).

Nesse contexto, a pesquisadora Souza (2016) aponta que o acolhimento não se associa com noções de delimitação, restrição ou ainda subordinação das crianças para com os adultos, mas apresenta-se na responsabilidade para com todas as crianças que, por sua vez, são distribuídas a todos os visitantes e membros na comunidade, uma vez que é ensinado e aprendido que acolher e responsabilizar-se pelas crianças é um dever de todos os presentes para com todas as crianças. Assim, as crianças não têm um único colo, um lugar pré-determinado, ou responsáveis fixos, pois eram acolhidas, saciadas, acariciadas, embaladas por toda a comunidade, inclusive, no momento das liturgias.

Essa dinâmica sociocultural distancia-se da construção histórica do “sentimento de infância” do século XVI, em que os adultos destinavam certa atenção às crianças, reconhecidas como fonte de distração, o que Ariès (1981, p. 159) denominou de “crianças *bibelot*”, expressando um sentimento de “paparicação” pela infância, como também o “sentimento de família” a partir do século XVIII, fortemente marcado pela necessidade e pelo desejo de privacidade. Inegavelmente, esse sentimento de infância não foi estendido a todas as pessoas de pouca idade, assim como o sentimento de família foi moldado pela colonialidade⁸; conseqüentemente, circunstância em que aprendemos que algumas crianças pequeninhas têm prioridade no acolhimento, na construção de laços de afeto e de receptividade em detrimento de outras.

O papel da comunidade para com o cuidado, acolhimento e afeto das crianças pequeninhas na visão eurocêntrica inúmeras vezes é construído de forma distinta das matrizes culturais africanas. Pois, em se tratando das interações sociais da criança, ela está em relação constante com um variado número de pessoas da família extensa, no sentido coletivista e comunitário, tal como é concebida pelo pensamento africano originário das sociedades negro-africanas (LEITE, 2008).

O caráter comunitário da existência exige que os processos de socialização estabeleçam quais os limites possíveis dentro dos quais os indivíduos exerçam sua mobilidade social, sendo por isso que a formação da personalidade nas civilizações negro-africanas é encargo atribuído à sociedade como um todo. Esse humanismo revela que a sociedade propõe a superação, pela consciência da realidade existencial, das limitações materiais e instrumentais, harmonizando o homem com as práticas sociais suficientes (LEITE, 1995/1996, p. 108).

⁸ A colonialidade que se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser, que constroem os essencialismos e uma epistemologia eurocêntrica com concepções dominantes pautadas no racismo e no sexismo (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, o *ubuntu*, princípio existencial e transformador que constitui e regula diversas comunidades africanas e afro-brasileiras, fazendo o elo do indivíduo com o coletivo, pode ser compreendido, como afirma Noguera (2011, p. 148), com “o que é comum a todas as pessoas”, pois eticamente “o ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos”; isso implica estar acolhido pela comunidade, “trabalhando em prol de si e de outras pessoas”. Assim, a sociedade que pratica *ubuntu* reconhece, portanto, que existem singularidades de expressão de humanidade, e que as especificidades da diversidade, em si, têm a mesma valorização (NASCIMENTO, 2014).

O processo de colonização não roubou somente as riquezas tecnológicas e naturais de países na África. Mas também assassinou, traficou e escravizou os povos bacongus, ambundos, benguelas e ovambos da Guiné e da Angola (século XVI), os povos iorubás, jejes, minas, hauçás, tapas e bornus da Costa da Mina, hoje chamado de Benin e Daomé (século XVIII), construiu relações sociais intersubjetivas pautadas na hostilidade, no não acolhimento dessas pessoas e de seus descendentes em virtude de tipo físico, idade, gênero, orientação sexual, pertencimento de classe.

Diante das amarras desse processo, como destacam Santiago e Pereira (2017, p. 4), o povo negro “tem sido colocado à margem da experiência social e cultural em decorrência dos efeitos da colonialidade, procurar discutir os processos de conscientização política [...], possibilita o entendimento de como e onde a pessoa se localiza diante da cultura”, visto que esses efeitos fazem com que cada pessoa, e notadamente as crianças pequeninhas negras, como consta na pesquisa de mestrado desenvolvida por Santiago (2014), se deem conta de que a sociedade lhes reserva certos lugares e oportunidades, certos direitos, e as exclui de outros. Com efeito, as crianças desde bem pequenas percebem o racismo impregnado nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela creche e, por meio de diversas linguagens, como o choro, a briga ou a desestabilização da ordem vigente, as crianças pequeninhas resistem ao racismo e recriam outros modos de existir.

Sob o mesmo ponto de vista, Souza (2012), em sua dissertação de mestrado, afirma que as percepções das infâncias em nossa sociedade são pautadas, inúmeras vezes, em experiências do que é ser uma criança branca. Segundo a pesquisadora, essas percepções são alicerçadas pelas estruturas de distorções e desigualdades que envolvem a população negra brasileira. Nesses processos são elaborados estereótipos do que é ser um sujeito negro, criam-se distorções que simplificam características individuais, ao mesmo tempo em que se eleva um padrão de indivíduo e sociedade alicerçado em uma normatividade prescrita (BHABHA, 2007).

Os preconceitos e as discriminações que estruturam desigualdades raciais ainda são questões e desafios que enfrentamos cotidianamente, assim como a desqualificação daqueles que se

distanciam dos padrões eurocêntricos são encarados como desviantes da ordem hegemônica da homogeneização. Com essa lógica, o afeto configura-se como um elemento racialmente distintivo ao longo da história, digno somente daqueles que possuem todas as características prescritivas pela norma vigente colonizadora; éticas filosóficas de acolhimento como a do *ubuntu* não faziam mais parte da matriz colonial eurocêntrica, criando assim relações de distanciamento e experiências subjetivas distintas das concebidas pelos povos tradicionais africanos. Como aponta bell hooks⁹ (2000), em diferentes momentos históricos a população negra foi interdita desse sentimento relacionado ao acolhimento e ao afeto mútuo, a exemplo do período escravocrata afro-americano estadunidense:

Depoimentos de escravos revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. Num documento datado em 1845, Frederick Douglass lembra que foi incapaz de se sensibilizar com a morte de sua mãe, por ter sido impedido de manter contato com ela. A escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos. O fato de terem testemunhado o abuso diário de seus companheiros – o trabalho pesado, as punições cruéis, a fome – fez com que se mostrassem solidários entre eles somente em situações de extrema necessidade. E tinham boas razões para imaginar que, caso contrário, seriam punidos. Somente em espaços de resistência cultivados com muito cuidado, podiam expressar emoções reprimidas. Então, aprenderam a seguir seus impulsos somente em situações de grande necessidade e esperar por um momento “seguro” quando seria possível expressar seus sentimentos.

Num contexto onde os negros nunca podiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria? Praticar o amor nesse contexto poderia tornar uma pessoa vulnerável a um sofrimento insuportável. De forma geral, era mais fácil para os escravos se envolverem emocionalmente, sabendo que essas relações seriam transitórias. A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver (bell hooks, 2000, p. 190-191).

⁹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora feminista, professora feminista e intelectual negra norte-americana. O pseudônimo que escolheu para assinar suas obras é uma homenagem à tataravó Bell Blair Hooks. A justificativa de seu nome ser escrito todo em letras minúsculas é que, como afirma a autora: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Disponível em: <http://variaspartesdemim.blogspot.com>. Acesso em: 06 out. 2017.

O afeto tornou-se um privilégio em nossa sociedade, marcada pela desigualdade racial: o amor, o carinho, o princípio de partilha, a preocupação, o cuidado mútuo e a solidariedade são estabelecidos com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo e o sexismo presentes nas sociedades capitalistas, configurando-se enquanto produtos da segmentação das relações de poder (SANTIAGO, 2017). As relações de afeto, como pontua Silva (2015), constroem um lugar, em que determina que a humanidade não pertence a todos, cultivando sentimentos e ideias de que para pertencer à humanidade é preciso possuir determinadas características, entre elas ser descendente de europeus ou é preciso ser branco. Quem for branco, ou quanto mais branco, mais humano seria.

Esse racismo está entrelaçado na estrutura social e naquilo que já tem sido afirmado por Lander (2005) e Quijano (2005), dentre outros/as autores/as descoloniais, na colonialidade do ser, do poder, do saber. Nós, ainda hoje, somos educados/as ao não estabelecimento de relações de afeto para com o diferente (aqueles que não se enquadram no padrão colonial-racista e sexista); contrapondo-se a isso, é fundamental praticarmos em sociedade a ética *ubuntu*, no sentido de que todos/as, desde bebês, se sintam participantes da humanidade, pois “descolonizar-se não é um processo meramente intelectual, não é uma coisa que a gente diz entre professores ou entre pesquisadores. É uma experiência de vida, é trocar...” (SILVA, 2015), para assim, efetivamente, construirmos processos de descolonização.

Na ótica do *ubuntu*, o indivíduo se envolve com o outro como sujeito, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento da sua sujeição comum à história, combinando sua liberdade e a autonomia com sua responsabilidade pelos outros. A partir desse princípio, com poucos dias de nascida, a criança ioruba é amarrada às costas da mãe. Esse processo faz com que ela se sinta segura, fique perto do alimento, e, ao mesmo tempo, seja embalada, enquanto a mãe trabalha. É raro haver um bebê chorando, pois as mães entretêm seus bebês para que eles não chorem. Ao crescer um pouco, a criança passa a ser carregada nos quadris de uma irmã mais velha, ou outra menina da tribo, até aprender a engatinhar. As brincadeiras limitam-se geralmente às ocasiões de festa, entre a plantação e a colheita. As crianças ensaiam jogos, músicas e danças para apresentar na festa. Os ensaios são feitos em grupo, à noite, sob o luar (LEITE, 1998).

A experiência do acolhimento das crianças pequeninhas nos rituais das culturas e religiões de matriz africana (os *candomblés*)¹⁰ traz elementos que nos ajudam a pensarmos relações para

¹⁰ Nos *candomblés*, o trabalho é distribuído entre os membros, em prol do grupo, as tarefas variam de acordo com tempo de iniciação e os atributos dos *Òrìṣàs* (divindades africanas), os mais velhos sempre orientam e cuidam dos mais novos.

além da colonialidade, num processo de afirmação ancestral, que rompe os diálogos de determinação de uma imagem para o outro, de forma a construir relações de sororidade, afeto e respeito que articulam as percepções dos sujeitos enquanto atores e atrizes sociais. Nos momentos do *Siré Órìsà* (roda, ou dança para evocação dos Orixás), as crianças ao serem abraçadas pelas divindades africanas com sua energia ancestral, não deixa de ser reconhecida como um ser que tem liberdade e singularidade. Pelo contrário, esse ato demonstra o acolhimento desse novo sujeito para com a comunidade, superando as relações adultocêntricas, pois o *ubuntu* (elemento central da filosofia africana), que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino, a comunidade e a natureza, estrutura essas interações sociais (MALOMALO, 2010).

Essa forma de humanismo africano estabelece elementos que valorizam as crianças, com suas características e formas de se relacionar com o mundo, também potencializa suas diversas linguagens e seus modos de percepção de si e das outras pessoas que constroem a sua comunidade. Nesse universo, que representa parte da resistência negra no Brasil, temos a figura da *Ìyálóòde* (mulher que assume papéis de liderança ou responsabilidade coletiva), que desenvolve ações de afirmação próspera para todos os membros da comunidade. De acordo com a tradição africana Iorubá, esse é um dos títulos dados a *Òsun* (Oxum), divindade feminina protetora das crianças, ligada à maternidade, fertilidade e a multiplicação, cultuada na cidade de Òsogbo e protetora de Abèòkúta na Nigéria, região da África Ocidental.

Conta-se em diversos *itàn* (conjunto de mitos, canções, histórias e outros componentes culturais) dessa tradição oral que *Òsun òrìsà* (orixá) é marcada pela beleza, pela força de vontade, capacidade de liderança e realização; celebra a figura das mulheres que se colocam como agentes políticos de mudança, detentoras principais das riquezas conquistadas e presença no espaço público – destaca-se, aqui, que a liderança feminista negra é fundamentalmente coletiva. Dessa maneira, os mitos a respeito dessa divindade africana revelam o papel feminino das mulheres nas dimensões de luta, de instabilidade de posições, de poderes de agenciamento e transformação, como também da sua responsabilidade em relação ao grupo e da existência de uma coletividade, tensionando o patriarcado e questionando o poder da riqueza, o que recoloca a dimensão ativista que as mulheres negras têm vivenciado, desde o continente africano até o cotidiano da diáspora (WERNECK, 2005). Nesse sentido, a luta feminista negra, como ressaltam Santiago e Pereira (2017, p. 10), “desarma as estruturas eurocêntricas de representação da mulher, dos corpos e das relações sociais, descolonizando a iconografia pejorativa em torno da ancestralidade”, historicamente estereotipada e estigmatizada pela sociedade racista, hetero-patriarcal, misógina e capitalista.

Os marcadores sociais da diferença de raça, gênero, classe social e orientação sexual reconfiguram-se mutuamente, formando um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade (BARROS, 1991). O exercício de pensar as relações de modo interseccional, segundo McClintock (2010), possibilita uma ruptura no pensamento moderno, produzindo ideias teóricas pós-coloniais: raça, gênero e classe não são campos distintos e isolados da experiência. O gênero não é somente uma questão ligada aos atributos culturais construídos a partir de um “sexo biológico”, mas também é uma questão de classe, de uma pilhagem colonial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das forças de trabalho, incubada pelo gênero. Esses domínios não são redutíveis ou idênticos entre si, mas coexistem em recíprocas e contraditórias.

Tentar conhecer uma mulher somente a partir da sua identidade de gênero, em uma sociedade sexista, é uma informação insuficiente para descrever sua experiência; é necessário também conhecer outros sistemas que a atravessam, como o processo de racialização e a estratificação de classe (COLLINS, 2000). As experiências que marcam as histórias das mulheres brancas e negras são distintas, e as colocam em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo; deste modo, quando as feministas brancas generalizam no tocante às vivências das mulheres, as feministas negras rotineiramente perguntam: “a que mulher você se refere?”.

A luta das mulheres negras contra a opressão patriarcal e racista vem desenhando novos contornos para a ação política feminista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2003). Para as mulheres negras, como afirmou Gomes (2017), durante o 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, existir é reinventar a si mesma:

É reinventar a nós mesmas e resistir à tentativa de apagamento, de silenciamento, de invisibilidade provocada pela articulação perversa entre racismo, patriarcado, colonialismo, capitalismo e outras formas de dominação. E é na reflexão e compreensão sobre a forma como operam esses fenômenos, e a maneira como nós lidamos, enfrentamos, combatemos e o superamos, de forma emancipatória, é que se [assenta] a interseccionalidade. Eu digo de forma emancipatório porque é possível, no campo progressista, das lutas por emancipação social, que nós tenhamos e tentemos enfrentar as opressões, mas de forma reguladora dos sujeitos, dos seus corpos, das

suas opiniões, das suas diferenças respectivas. Por isso tem que ser emancipatório (informação verbal).¹¹

A escolha pela forma de pentear os cabelos, os sorrisos trocados entre mulheres/meninas negras, bem como a construção subjetiva de modo positivo de suas autoimagens representam elementos revolucionários na organização social da luta feminista negra. Nessa perspectiva, a emancipação também é construída por meio da revolução do processo de aceitação da ancestralidade alicerçada pelos traços físicos, textura dos cabelos e sororidade para com outras mulheres. Como nos explica Davis (2017), embora os laços que nos ligam à África e à América Latina foram estabelecidos pelas heranças culturais e raciais, nossos elos têm sido fortalecidos pela busca comum da dignidade e da liberdade.

Mas uma coisa é certa, e trata-se do fato de que desde o século XV esses meus antepassados e as pessoas que deles descenderam tiveram uma história comum; sofreram uma catástrofe comum e têm uma mesma memória do passado [...]. A essência real desse parentesco é a herança social da escravidão; a discriminação e o insulto; e esta herança une não apenas os filhos e as filhas da África, mas se estende [...]. É essa união que me atrai para a África (DAVIS, 2017, p. 157).

Pensar uma irmandade entre mulheres de diferentes raça/etnias implica construir uma fraternidade que ultrapasse as barreiras entre os sujeitos, pois a ancestralidade que constitui a população negra e a movimenta, assim como as experiências com o racismo e o sexismo, deve realizar, sobretudo, um novo olhar para com o outro, sem hierarquias e diferenciações que inferiorize, estigmatize e segregue os indivíduos que se relacionam em sociedade.

Frente a esse processo marcado pela colonialidade, possivelmente os/as leitores/as deste artigo podem questionar como esta discussão tem relação com a pedagogia da infância construída no cotidiano das creches e pré-escolas. Ao encontro desse pensamento, nos aventuramos e lançamos outras indagações: o que conhecemos das nossas crianças pequenininhas que frequentam as diversas instituições de educação infantil? Como pensamos as relações sociais que costumam as teias institucionais do coletivo infantil e os diversos projetos políticos pedagógicos? De que modo valorizamos as estéticas negras no coletivo das creches e pré-escolas?

Os movimentos de resistências e as transgressões nas maneiras de agir e de querer das feministas negras nos têm ajudado a pensar as experiências enquanto momentos únicos, que se entrelaçam nas relações sócio-históricas, de modo a conhecer as nossas crianças para além do

¹¹ *Palestra proferida no 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, Florianópolis, 2017.*

conceito de indivíduo cunhado pela modernidade, o que nos proporciona um encontro mais humanizado no sentido ético *ubuntu*. “Sendo a infância uma produção histórica, não podemos, hoje, na sociedade capitalista, pensa-la em abstrato” (FARIA, 2002, p. 61), pois “as crianças nunca dizem respeito unicamente a elas mesmas: elas são consequência de um ciclo, de uma tradição, de uma história” (ANJOS, 2016, p. 32) que precisa ser compreendida e reconhecida por todos/as.

As mulheres negras também nos mostram cotidianamente a importância da escuta atenta dos sujeitos e, principalmente, do direito à fala. Transpondo esse elemento para a perspectiva dos bebês, será que estamos escutando-os suficientemente? Com que ouvidos procuramos compreender suas expressões e demandas? Seria com aquele que somente ouve as relações a partir de um eixo racista, hetero-patriarcal, classista e capitalista?

Como ensinou Davis (2017), em sua palestra ministrada na Universidade Federal da Bahia, as lutas das mulheres negras estão conectadas com as lutas de pessoas oprimidas em todas as partes, sendo reconhecidas pelo trabalho em manter as chamas da liberdade acesas. “Não é o tipo de liderança que visa dar visibilidade ou poder a indivíduos, baseada em carisma, o individualismo masculino carismático. Mas é o tipo de liderança que enfatiza as intervenções coletivas e apoia as comunidades que estão em luta” (*Id., ibid.*).

Assim, como estamos nos reeducando a pensarmos um feminismo para além das demandas brancas eurocentradas, também temos que articular a esse novo eixo a perspectiva etária, pois não existe um processo revolucionário de superação das desigualdades de modo limitado, como o próprio conceito *ubuntu* destaca: “eu sou porque nós somos”; enquanto houver um processo de opressão para com os bebês, sobretudo, com as meninas pequenininhas negras, nenhuma mulher será livre das amarras hierárquicas.

[...] não basta improvisar, ter “um guia para seguir”, o/a docente deve refletir constantemente sobre a sua ação pedagógica, modificando aquilo que faz nas relações entre os sujeitos, procurando atender-se aos interesses das crianças e promovendo espaços de consolidação dos protagonismos infantis e da ruptura com o adultocentrismo (SANTIAGO *et al.*, 2017, p. 61).

É necessário conhecer as singularidades das crianças e as especificidades das infâncias em sua diversidade, pautando-se em uma compreensão cultural e social que também considere as similaridades (FINCO; OLIVEIRA, 2011). De tal forma que reconheçamos os diferentes olhares, perspectivas e lugares de fala pela emergência de se romper a história única e os diálogos monolíngüísticos dessa sociedade, que exclui as diferenças e rejeita a diversidade.

A tarefa de reconhecer “o lugar de fala” deve ser a de criar espaços, por meio dos quais os sujeitos, silenciados historicamente pelas estruturas hierárquicas da colonialidade, possam falar, para que, quando o façam, possam ser ouvidos. Como afirma Spivak (2010), não podemos falar por eles, mas podemos trabalhar a favor do seu reconhecimento e contra as amarras que entrelaçam as relações de subalternidade. Essa postura potencializa um processo de luta que só ocorre na medida em que ele esteja alicerçado na coletividade, pois o sentido da mudança não se consolida defendendo exceções, mas sim na emancipação coletiva do grupo sócio-étnico-racial, ao mesmo tempo em que se desarticulam mecanismos de opressão e discriminação presentes na sociedade (COLLINS, 2000; DAVIS, 2017).

O silenciamento do outro em prol da colonização da experiência humana causa uma “morte intelectual irreduzível” (SPIVAK, 2004, p. 106), elemento que não soma a pedagogia da infância, pois a ela cabe proporcionar a construção de relações horizontais, a valorização das diferenças e a estimulação dos ouvidos para a escuta das múltiplas linguagens das crianças. Nesse sentido, não podemos improvisar; a docência na educação infantil, e principalmente com bebês, exige estudo, desconstruções de posturas hetero-patriarcais, racistas, classistas, adutocêntricas, tornando-se pertinente

[...] pensar naquilo que se faz, ter consciência das razões teóricas e conceituais que sustentam as intervenções [...] Que as intervenções e os comportamentos postos em ação por uma educadora não sejam simplesmente o êxito de uma predisposição inata, de um instinto materno ou de uma espontânea e irrefletida sensibilidade pessoal, mas, ao contrário, colocar em ação escolhas profissionais fundadas teoricamente, ponderadas e deliberadamente pensadas é um objetivo importante no trabalho formativo, que concorre a definir a densidade e a dignidade profissional de uma figura – aquela da educadora – que ainda muito frequente, sobretudo no senso comum, não tem seu pleno valor reconhecido. (INFANTINO, 2015, p. 988).

Os trabalhos realizados na educação infantil devem abandonar as certezas e a busca constante de uma única forma de se fazer o cotidiano com as crianças. Também precisam constituir-se fundamentalmente pela escuta e pelas observações que levem à descoberta de cada experiência, cada lugar, cada processo que remete a uma miríade de saberes especializados e saberes convencionais, portanto, de áreas curriculares (NIGRIS, 2015).

A pluralidade de culturas, pertencimentos étnico-raciais, diferenças de gênero são ferramentas que permitem aos/as docentes construir momentos privilegiados para ampliar as percepções e saberes acerca do outro; mas, para isso, é necessário estar aberto, traçar nos planos pedagógicos uma confiança mútua entre o tripé que constrói a educação infantil: crianças,

instituição e família. Uma confiança mútua estabelecida por meio de palavras, gestões de acolhimento, mas também por silêncios, respeito à individualidade e aos tempos subjetivos, de modo a construir pedagogias que visem à equidade e às relações de alteridade para com o outro (SILVA, 2011).

Esse movimento impõe que nos eduquemos em uma perspectiva aberta para a escuta, reconhecendo e fortalecendo os diferentes modos de ser e existir dos sujeitos, mesmo que tenham alguns dias de vida, pois “meninos e meninas desde o nascimento estão a gritar por liberdade, a pedir que adultos e adultas as olhem mais devagar” (FARIA; GOBBI; SILVA, 2017, p. 25). Todavia, é fundamental destacarmos que não estamos nos referindo à potencialização de ações opressoras, sejam estas agressões físicas, ou hierarquizações sociais, mas sim a sutilezas culturais que nos marcam e constroem experiências diversificadas de relação para com o mundo.

Nessa perspectiva, os saberes e a rede de afetos não hierarquizados e sufocadores das experiências individuais potencializam as vivências cotidianas, a colaboração entre as pessoas, o cuidado mútuo, a construção de autoimagens positivas das crianças pequeninhas, o pentear de diferentes cabelos, o toque suave e não opressor da pele, a brincadeira entre meninos e meninas, negros/as e brancos/as. Assim, as interações sociais e produções das crianças tornam-se elementos significativos para se pensar a construção da pedagogia da infância, cabendo a nós, adultos/as, criar espaços, tempo e condições materiais para a consolidação das culturas infantis.

Os aportes em africanidades que reconhecem a criança desde pequeninha como um ancestral que agrega novos valores à comunidade, bem como os questionamentos das feministas negras a respeito das hierarquias de opressão capitalista, somados aos eixos condutores da pedagogia da infância nos permitem pensar a descolonização de racionalidades historicamente forjadas pela colonialidade. A partir de outra racionalidade que redimensiona processos de transformação e de mudança, a “filosofia do nós” torna-se uma contribuição valiosa para educação das crianças, pois considera em seu justo valor tanto as culturas africanas quanto as culturas infantis, postulando o humano, a alteridade e os valores como a solidariedade afetiva e a responsabilidade para com aquilo que faz bem a toda sociedade, em um movimento autocrítico permanente, para seguirmos juntos/as nos caminhos descolonizadores.

Como um exercício descolonizador, finalizamos este artigo com um *Oriki*¹² da tradição literária oral Iorubá no contexto do poder da palavra como portadora do *asè* (força vital), procurando não trazer

¹² *Ori* (origem) e *ki* (saudação) diz respeito à evocação a nossas origens, que, simbolicamente, residem em nossa cabeça. São palavras que falam dos feitos e das virtudes, as características e fraquezas, tendo assim valor documental, pois registrou e registra passagens importantes da cultura Iorubá. Os *orikis* são usados por várias razões, podem ser direcionados a um *òrìsá* (divindade africana), *egungun* (entes queridos), relatam episódios de bênçãos e ressaltam elementos naturais. *Oriki-orilè* (referente às linhagens) pode ser dirigido à família ou a um de seus membros, com o

respostas prontas, mas possibilitando uma experiência de encontro com a ancestralidade negra, materializada em *Òsún*, força feminina que acolhe, lidera e guerreia por todos/as nós, enquanto com suavidade nos ensina a sororidade do *ubuntu*:

Ibá imolé Agba
Saudações ao espírito da mãe anciã
Omi Olá
Água preciosa
Omi wo
Água perigosa
Omi a sànrere wolé òdàlè
Água que flui no rio em direção para destruir a casa dos falsos e mentirosos
Oliri Akoko Eni ilu Opàra
Poderosa, líder ancestral do povo da cidade Opara
O Jedandan oloran
Aquele que ouve as palavras do queixoso, o suplicante de seu auxílio
O pà ràrà ò jò bíri kalèá
Aquele que na água mata rapidamente rodopiando como o vento, sem que possamos vê-la
Agbàn obìnrin tí gbogbo ayé n'pe sìn
Aquele que é plena de sabedoria e, que todos juntos devem venerá-la
O bá alágbára ranyanga òdè èró
a que enfrenta pessoas poderosas e as acalma com a sua sabedoria
A Gbàdàmú-gbàdàmú obìnrin yanyan bí òkúta
A grandiosa anciã resistente como uma pedra imutável
Otúbù yó o ògun, jìre f'èró
Deusa que surge onde há guerras, para trazer calma
Olòkùnkùn ire pélé
Saudações àquela que é cheia de felicidade
Yèyè olómi tútù, a tò pèsè olá
Mãe anciã, dona das águas calmas que produz riquezas
O wa yanrìn, wa yanrìn kówó sí
Aquele que cava e cava a areia para guardar dinheiro
Irúnmólè, tí í gba ní
Divindade que nos salva
Ibà mí fún gbogbo yín Iyaami Iya olomi, Iya Alalé
Saudação a todas as Iyaami Anciãs das águas e da terra
Gbogbo l'omo Òsún
Todos somos filhos de Oxum
Èrò yî bá m̀nà kó será pàdè mi
Quem sabe o caminho venha juntar-se a mim
Òsún è dákun, ki è gbé mi o!
Oxum, hoje peço um grande favor, me dê o seu apoio!
Oriki de Oxum, África do Oeste.

intuito de louvar seus ancestrais para rememorar-los e dar conhecimento aos mais novos dos feitos de seus antepassados (SALAMI, 1999).

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Juliane Olivia dos. *As joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira*. 2016. 130 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2016.
- ARIÈS. Philippe. Os Dois Sentimentos da Infância. In: _____. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabarra, 1981, p. 156-164.
- BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos feministas*. n. 2 (95), v. 3, p. 458-463, 1995.
- bell hooks. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). *O livro da saúde das mulheres negras*. Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, p. 188-198, 2000.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 49-58.
- COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics*. London and New York: Routledge, 2002.
- COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought*. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Cultura e Política*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; GOBBI, Márcia Aparecida ; SILVA, Marta Regina Paulo da . As Infâncias em suas múltiplas imagens: um olhar desde uma perspectiva pós-colonial. In: Araújo, Vania Carvalho de. (Org.). *Infâncias e educação infantil em foco*. Curitiba: CRV, 2017, p. 15-29.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.
- FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas – SP: Autores Associados, 2011, p. 55-79.
- GOMES, Nilma Lino. *Apresentação* [ago. 2017]. Mesa-redonda: Mulheres negras, resistências e interseccionalidades. 13º Congresso Mundo de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, Florianópolis, 2017, 1 arquivo mp3 (21min.). A transcrição na íntegra encontra-se em posse dos pesquisadores.
- HAMPATE BÂ, Amadou. *Amkollole, o menino fula*. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.
- INFANTINO, Agnese. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.
- LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- LEITE, Fábio Rubens da Rocha. *A questão ancestral: África negra*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.
- _____. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1), p. 101-118, 1995/1996.
- MALOMALO, Bas'Ilele. “Eu só existo porque nós existimos”: a ética ubuntu. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. 353, p. 19-23, 06 dez 2010.
- McCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu, o comum e as ações afirmativas. *Lugar Comum*. n. 41, p. 29-36, 2014.
- NIGRIS, Elisabetta. *Pedagogia e Didattica Interculturale: Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson, 2015.
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*. 3 (6), p. 147-150, nov 2011 – fev 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SALAMI, Sikiru. *Poemas de Ifá e valores de conduta social entre os Yoruba da Nigéria (África do Oeste)*. Tese (Doutorado). 1999. 375 fls. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo, 1999.

SANTIAGO, Flávio; PEREIRA, Artur Oriel. *Invitações griôs afrocolombianas para reinterpretação das relações de gênero e construção de pedagogias descolonizadoras*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13 th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017 (Anais eletrônicos).

SANTIAGO, Flávio.; SILVA, Peterson. R.; SANTOS, Solange E.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Currículo e culturas infantis: inquietações à pedagogia da infância brasileira. In: PEREIRA, Reginaldo Santos, PIRES, Ennia Débora Passos Braga. (Orgs.). *Infância, pesquisa e educação: olhares plurais*. Curitiba: CRV, 2017, p. 53-70.

SANTIAGO, Flávio. Segmentação e hierarquização racial: qual o lugar das crianças negras pequeninhas no cotidiano da educação infantil? In: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta; SILVA, Thaise. *Educação infantil: docência e formação de professor@s*, 2017 (Em prelo).

_____. Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2014.

SILVA, Clara. Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia. Milano: Edizioni junior, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipadora desde o nascimento*, 2017 (Em prelo).

_____. *Mesa-redonda: Entre os tratados coloniais e a emancipação humana: a luta pelo reconhecimento das diferenças*. Campinas, 2015. II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras em 26 de Outubro de 2015.

_____. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. *Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*. 2016. 182 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2016.

_____. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil*. 2012. 134 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *Critica della raagione postcoloniale: verso una storia del presente in dissolvenza*. Roma: Meltemi, 2004.

WERNECK, Jurema. De Ialodês e Feministas – Reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe. *Nouvelles Questions Féministes – Revue Internationale Francophone*. v. 24, n. 2, 2005.

RESUMO

O feminismo negro no Brasil vem conquistando espaços tanto no âmbito acadêmico quanto social, promovendo debates, releituras e autocríticas aos retrocessos no campo dos direitos sociais, ao mesmo tempo em que busca desarmar as estruturas eurocêntricas de representação do povo negro, descolonizando a iconografia pejorativa em torno da sua ancestralidade historicamente marcada pela sociedade racista, hetero-patriarcal, misógina e capitalista. Assim, este artigo procura discutir as infâncias e as relações raciais e de gênero no espaço da educação infantil, pressupondo que esse é um lugar de escuta, de diversas linguagens, bem como de valorização de saberes produzidos para além da colonialidade. Trata-se de uma pesquisa construída na intersecção entre os aportes africanos e afro-brasileiros, pensamento feminista negro e a perspectiva *ubuntu* que tem como foco o coletivo, buscando a ampliação das nossas percepções a respeito da sororidade e da educação dos bebês e das crianças pequenas, com vistas à construção de uma pedagogia da infância descolonizadora.

Palavras-chave: Ubuntu. Feminismo negro. Relações raciais e de gênero. Infâncias. Educação Infantil.

ABSTRACT

Black feminism in Brazil has been gaining space both in academic and social domains, promoting debates, reinterpretation and self-criticism of setbacks in the field of social rights, at the same time as it seeks to disarm the Eurocentric structures of representation of black people, decolonizing the pejorative iconography about its ancestry historically marked by a racist, heteropatriarchal, misogynist and capitalist society. Thus, this article aims to discuss the childhoods and the racial and gender relations in the area of early childhood education, assuming that this is a place of listening, of different languages, as well as recognition of knowledge produced beyond coloniality. It is a research carried out at the intersection of African and Afro-Brazilian contributions, black-feminist thinking and the *ubuntu* perspective whose focus is the collective, seeking to broaden our perceptions in regard of the sorority and the education of infants and young children, aiming the construction of a decolonizing childhood pedagogy.

Key-words: Ubuntu. Black feminism. Racial and gender relations. Childhoods. Early childhood education.