

EDUCAÇÃO EM COLETIVO: POSSIBILIDADES DE TRANSBORDAR MUNDOS E REINVENTAR SENTIDOS

Geisa Ferreira do Nascimento¹

Resumo: O presente texto é uma *pesquisa narrativa* sobre/com o Coletivo de educação que experimenta uma prática educativa entre adultos/as e crianças, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho reflete sobre os caminhos teóricos-metodológicos e de formação que se constituíram ao longo dessa prática educativa. Debate teorias e referências de uma epistemologia negra com autores/as discutindo educação também a partir da emoção, do corpo, da sensibilidade, do *lugar de fala* e da experiência. O mergulhar nesta prática permite investigar seus princípios e inspirações, o tempo e as infâncias, as relações entre crianças, adultos/as e ambiente e os processos de formação, problematizando e recriando a prática pedagógica, o envolvimento infantil e o viver em coletivo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Formação; Práticas Antirracistas.

Resumen: Este texto es una investigación narrativa sobre / con el Colectivo de Educación que experimenta una práctica educativa entre adultos y niños, en la ciudad de Río de Janeiro. El trabajo reflexiona sobre las vías teórico-metodológicas y formativas que se constituyeron a lo largo de esta práctica educativa. Debatir las teorías y referencias de una epistemología negra con autores que discuten la educación también desde la emoción, el cuerpo, la sensibilidad, el lugar del discurso y la experiencia. Bucear en esta práctica nos permite investigar sus principios e inspiraciones, el tiempo y la infancia, las relaciones entre niños, adultos y el medio ambiente y los procesos de formación, problematización y recreación de la práctica pedagógica, la participación infantil y la vida colectiva.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; Cuerpo; Formación; Prácticas antirracistas.

O início é o corpo

Refletir sobre o corpo e a educação é movimento. Pensar o corpo e seus atravessamentos cotidianos é também pensar os espaços que o constituem. A natureza, o ambiente externo, a escola, a família, os amigos, o trabalho... As relações que tecemos em diversos espaços nos corporificam e durante um mesmo dia podemos ser pessoas diferentes, ampliando nossas possibilidades de existência.

“Corpo” é apenas uma nomeação para essa matéria de que somos compostos? Para a nossa concretude? A princípio acredito que, para falar do corpo, preciso iniciar por uma história que é a minha própria, contar um pouco do meu percurso de vida e da minha



compreensão do corpo a partir de um local de fala e de um contexto histórico. Digo isso porque entendo que os espaços em que somos socializados e os ambientes que nos ajudam a construir nossas subjetividades têm muitas influências em nossos corpos.

Trago uma história demarcada, como uma Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015) que construí na minha dissertação de mestrado e de que apresento um recorte aqui para nos ajudar a pensar em como consideramos o corpo nos processos educativos. Afirmo que é uma escrita afetada pelo conceito de *escrevivências* da querida escritora negra Conceição Evaristo (2017) que trabalha com a ideia de uma escrita a partir da vivência de mulher negra na sociedade brasileira. A escritora afirma que é difícil a subjetividade de uma pessoa não afetar a sua escrita, visto que ao contar uma história fazemos escolhas constantemente: desde o tema que apresentamos até o vocabulário usado no enredo que construímos. Essas escolhas dizem do que somos feitos, nos corporificam.

Da minha história pessoal, caminho para uma história coletiva. A educação tem uma importância na minha vida, e na vida de muitas pessoas de origem igual à minha: filha de nordestinos, moradora de periferia e usuária da escola pública. Essa importância vai além de simplesmente alcançar um diploma, ela representa potencialidade transformadora de nossa realidade e de transcender o que era esperado de nós. A escola nos levou, a mim e a minhas irmãs, para fora do nosso bairro, nos tirou da limitação geográfica da precariedade e nos apresentou um novo território.

Foi no espaço escolar, um colégio federal muito amplo e com inúmeros cantos proibidos, que cometi minha primeira transgressão. Lá nos fundos, atrás de todas as salas de aula, em um lugar com uma passagem que considerávamos secreta, tinha um horto! Um lugar incrível, com muita natureza e beleza, mas proibido de ser visitado pelos/as alunos/as. Eu, com meus dez anos de idade e meu desejo de ver além, pulei os muros junto com amigos/as tão corajosos/as quanto eu, e experimentei uma suposta liberdade, momentaneamente. Óbvio que isso gerou uma punição e com ela conheci o poder das relações no espaço escolar e a opressão institucional contra minha inteireza, meu corpo, meus processos.

Podemos a partir desse fato refletir um pouco sobre o espaço escolar e as práticas educativas produzidas ali. O modelo hegemônico de escola resulta de um percurso histórico construído conforme as demandas sociais e econômicas que foram surgindo e se desenvolvendo ao longo do duzentos anos desde sua concepção. Na modernidade, a instituição escolar atende à lógica de valorização da racionalidade e do preterimento do corpo em relação à mente, e com a emergência do capitalismo a mesma é vista como meio para

ampliar a possibilidade de alcançar um lugar no mercado de trabalho, ser produtivo, inserir-se socialmente.

A gradativa transferência da educação para dentro da escola, em um projeto de democratização do ensino, demandou uma forma de organizar este espaço a fim de atender a um grande número de alunos/as simultaneamente, o que exige dispor do tempo de uma maneira específica e pré-determinada, com vistas a alcançar resultados também programados.

Foucault (2010) nos ajuda a refletir sobre esse espaço e as relações construídas nele utilizando a perspectiva da disciplina, da docilização dos corpos e do controle. Nada está ali por acaso, cada atividade ou regra é realizada para compor algo maior, para alcançar um objetivo pré-estabelecido. O espaço físico da instituição escolar, segundo essa perspectiva, é esquadrihado e hierarquizado a fim de dificultar a articulação entre as pessoas, impossibilitando o acolhimento mútuo, dificultando os encontros, e distanciando o olhar para as singularidades vistas como algo positivo. Os espaços educacionais são ambientes para produzir as relações e dessa maneira também refletem as relações que os constituem. Segundo Foucault,

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar (2010, p. 142).

Imagino um desenho onde peças vão se encaixando: muros, grades, pátio, portões, salas, portas, corredores, grades, inspetores, carteiras, quadrados, filas, grades, professor/a na frente, provas, chamada, controle, presença, grades... Uma organização arquitetônica que separa os corpos entre si e da natureza.

Mas dentro desse desenho o meu corpo e o de várias outras crianças ainda criava, nas frestas, buscando persistentemente situações de respiros e movimentações. Pequenas e necessárias transgressões se delineavam também nesse espaço cotidiano onde coexistiam o controle, o gerenciamento dos ambientes, das pessoas, e também rotas de fugas, muros para serem pulados. Relações que se tecem extrapolando/empurrando/desafiando as demarcações de poder.

Entendo que para além do espaço e o que ele reverbera nos corpos, o processo educativo se concretiza quando desperta a curiosidade, contribuindo na construção de sentidos

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

em cada pessoa, pois é *a partir dos sentidos que podemos encontrar significados e nortear nossa relação com o mundo* (FERREIRA, 2015). Os sentidos representam possibilidade de aprendizagens significativas, porque somos corpo. Assim, quando os sentidos estão implicados na aprendizagem, não é possível separar aprendizagem de si e do mundo. Mas será que a escola consegue ouvir/acolher/instigar nossos sentidos?

Segundo Duarte Jr. *há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão* (DUARTE J., 2004, p. 12).

Essa riqueza do saber sensível está presente na dinâmica cotidiana escolar que é permeada por conflitos, tensões, negociações nas interações vividas nesse ambiente complexo que é a escola (FERREIRA, 2015). Os/as profissionais que ocupam o espaço escolar têm conhecimentos e experiências outras que não se originam exclusivamente em uma formação acadêmica e que são de grande importância para lidar com a complexidade de tal dinâmica. A riqueza da escola estaria justamente nisso que a dinamiza e não naquilo que a torna uma *máquina de ensinar*. É nesse ponto que o saber sensível é constantemente solicitado ao professor/educador(a). Não bastam seus saberes acadêmicos para dar conta da concretude das interações presenciais e diversas da escola.

O olhar para as singularidades, o gesto criador, o estado contemplativo e a atitude investigativa não são atitudes inatas ao/a educador/a. O alcance de tais habilidades requer uma sensibilidade estética que precisa ser construída, cultivada, exercitada.

Isso me faz pensar que essa escola da qual estamos aqui falando de forma genérica, como uma instituição, representa uma ideia e que, na verdade, não há uma escola, mas sim escolas, que se diferenciam pela diversidade humana que as compõem, pois não há professores/as e práticas iguais. Os espaços educativos precisam ser compreendidos em suas complexidades, como microcosmos de relações sociais que constroem modos outros de viver e aprender. Falar de escolas no plural, mesmo quando estamos falando de escola, sinaliza um enredo outro, uma possibilidade de compreendê-la sem generalizações.

Diante disso, reconheço que me formei nas variadas escolas que frequentei ao longo da vida, onde pude me relacionar com pensamentos que apostam em práticas educativas comprometidas com a integralidade do ser humano. A partir dessa reflexão sobre minhas experiências escolares, me pergunto como a arte, a estética, o corpo, os movimentos, as subjetividades são representadas nas escolas, principalmente na primeira infância? Como

os/as profissionais dentro dessa estrutura institucional, muitas vezes rígida, normativa e impositiva, podem se reinventar? Que espaço é esse onde crianças e adultos/as compartilham suas vidas? Para qual infância tal espaço é idealizado? Como oferece contorno à construção dos sentidos de cada pessoa? Quais sensações cada ambiente escolar sugere, possibilita?

E acompanhada de muito desejo, e de pessoas que também questionavam modos de fazer educação que antes pareciam ser inquestionáveis, me aproximei da educação infantil e da reflexão acerca da conformação de seus espaços físicos. Foi vivendo esses questionamentos de maneira aprofundada, investigativa, sensível e comprometida, junto com um grupo de mães e pais, que construímos, em conjunto, um Coletivo de educação: um *espaçotempo*ⁱⁱ que aposta no envolvimento das crianças e adultos/as em seus processos de criação, reconhecendo seus ritmos próprios e a potência das infâncias.

O Coletivo é constituído por aproximadamente vinte famílias e desde 2013, experimentam(os) a construção de um espaço e uma relação educacional entre adultos/as e crianças, na paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Essa experiência vem se constituindo de maneira crescente como espaço de construção de distintas corporeidades, do acolhimento de diferentes histórias e desejos de todos os envolvidos, de mudar a realidade posta. Uma realidade inserida no contexto urbano, capitalista, institucionalizado e que muitas vezes sugere práticas educativas individualizantes, questionamentos solitários e a sensação de não termos escolhas sobre outras possibilidades de (con)viver.

Quando iniciamos nossos encontros para pensar essa prática não havia na cidade experiências próximas que pudessem nos inspirar ou que nos servissem de referência, mas logo depois testemunhamos um crescimento no movimento de se criar coletivos e creches parentais. Contudo escolhemos, conforme caminhávamos, ser um coletivo de educação e não uma creche parental, pois compreendemos que somos muitos e vários, que estamos em contato e aprendendo uns/umas com os/as outros/as, vivendo percursos formativos e construindo repertórios juntos/as. Migliorin (2012) traz uma ideia de coletivo que conversa/coincide com o que vivemos e justifica nos reconhecemos como tal, e por isso assim nos nomeamos:

Um coletivo é mais que um e é aberto. Essa é uma primeira característica que evita que tratemos os coletivos como um grupo, como algo fechado; melhor seria dizer que um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações. Ou seja, o coletivo é aberto e seria, assim, poroso em relação a outros coletivos, grupos e blocos de criação – comunidades. Tal prática coletiva não significa que um coletivo se crie simplesmente com todos produzindo junto: ele se cria porque pessoas

compartilham uma intensidade de trocas maiores entre elas do que com o resto da comunidade, do que com outros sujeitos e práticas e, em um dado momento, encontram-se tensionadas entre si. O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos (MIGLIORIN, 2012, p. 2).

Apostamos na possibilidade de construção de um processo educativo onde todos/as e cada um/a possam ser sujeitos em sua inteireza, com a singularidade de seus corpos, de suas histórias sendo reconhecidas e contempladas sem a imposição de um tempo produtivo.

Apresento a experiência desse Coletivo de educação a partir de uma narrativa de princípios e modos de fazer e viver que essas pessoas - e eu - desenhamos de forma intensificada ao longo dos últimos seis anos. Clandinin e Connelly (2015) apresentam o conceito de *pesquisa narrativa* como uma metodologia que aporta as histórias vividas e contadas no processo investigativo. Trabalham com a ideia de *textos de campo* que seriam o registro das experiências vivenciadas. Textos esses que podem ser anotações, diários, fotografias, conversas gravadas e transcritas, enfim todo material que possibilite uma aproximação com o vivido.

Pensando a partir desse elemento, observo que as narrativas do Coletivo são vozes/experiências que estão registradas nos *textos de campos* configurados em nossos relatos diários, nas redes sociais, nos relatórios mensais que produzimos, nos diálogos entre as crianças, nas reuniões, nas fotos dos passeios, nas matérias do nosso blog, nos trabalhos acadêmicos apresentados, nos desenhos feitos pelas crianças.

Nossas narrativas estão também presentes no espaço físico que fomos criando, na casa que ocupamos: nas escadas do terraço, no trepa-trepa de bambu, na piscina de azulejo funda e sem água, na terra e nas festas que vivemos. Estão também nas brigas entre as crianças, nas diferenças entre os/as adultos/as, nas paredes sujas, nas discussões infinitas sobre algum tema que queremos aprofundar. Acredito que a oportunidade de fazer emergir narrativas que constituem o Coletivo é visibilizar a *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* presentes nelas (FERRAÇO, 2003, p. 171).

Clandinin e Connelly colocam que como pesquisadora narrativa trabalho com o outro e comigo mesma e que na experiência da pesquisa, *nossas histórias sem nome, e talvez secretas*, se tornam públicas (2105, p. 98). Isso pode gerar uma sensação de vulnerabilidade,

mas os autores afirmam que essa opção de narrar gera a impossibilidade do/a pesquisador/a ficar silencioso/a e tentar manter uma postura objetiva e idealizada. Sinalizo com isso, que o que conto aqui são histórias particulares que ganham outra vida quando publicizadas e que estou expondo momentos íntimos para que sejam pensados e refletidos em um todo mais complexo e cooperativo.

O cotidiano do Coletivo reflete a riqueza dos corpos e pensamentos que o compõem. Singularidades, contextos distintos, sotaques, cores, conhecimentos, pesquisas, experiências, dúvidas, leituras de mundo, caminhos, desejos, infâncias, alegrias, medos, corpos, vidas... Entendo a prática educativa do Coletivo como um espaço que busca privilegiar o tempo da criança, as relações entre elas e as educadoras e discute as problematizações ocorridas em seu percurso, contribuindo com processos de formação, problematização e recriação de uma prática pedagógica e envolvimento infantil.

Regina Leite Garcia (2003) nos fala que o cotidiano é misterioso e quando desdobramos suas dobras ele nos presenteia com algo que estava escondido... A autora revela que é no cotidiano que estão os projetos, as explicações, as narrativas, os sujeitos encarnados que lutam e resistem, se organizam e sobrevivem... e também é onde estão o vazio, as dúvidas, o silêncio, a falta... *O cotidiano é um rico espaço de construção de conhecimentos* (p. 204).

Essa narrativa que aqui dobro e desdobro, assim como a dinâmica do Coletivo, busca teorias e ideias com abordagens plurais, reconhecendo a existência de várias perspectivas, saberes e corpos. O Filósofo Renato Noguera (2014) nos convida a pensar isso a partir da *Afroperspectividade* e nos convoca a considerar nossas conversas, brincadeiras e dúvidas a partir da roda, do reconhecimento de uma ancestralidade, do questionamento da linearidade do tempo. Com isso, questiona os modelos tradicionais de educação pautados no eurocentrismo e na reprodução de saberes e conhecimentos tão distantes de nós.

O autor, além de nos apontar a existência de uma outra perspectiva possível, enfatiza que precisamos insistir *em fazer uma geopolítica do conhecimento, abandonando as fronteiras, desfazendo-se das noções de 'centro' e de 'periferias', fazendo do aprender uma roda em que todas as ideias podem ser inseridas e recolocadas* (NOGUERA, 2017, p. 416).

Coletivo de educação e suas práticas educativas cotidianas

Lembro-me de que, já no primeiro encontro, conseguimos desenhar o que achávamos imprescindível para concretizar nosso desejo: um espaço acolhedor para as crianças onde elas tivessem um cantinho de histórias, um espaço atelier com materiais para pintura e desenho, contato com água, espaço para correr, subir, pular, rolar, crescer! Também queríamos que esse espaço não fosse fechado em si mesmo, mas que possibilitasse a socialização das crianças com outros grupos, com os espaços urbanos e com a natureza e, ao mesmo tempo, desse a segurança e aconchego que uma casa pode dar.

No projeto do Coletivo são colocadas questões e inspirações que consideramos importantes e já nesses primeiros encontros com as crianças foram se apresentando pensamentos e práticas que refletiam nossas escolhas políticas e éticas e que com o passar do tempo identificamos como nossos princípios. Esses princípios não foram instituídos previamente como normas ou planejados como metas a serem alcançadas, pois foram surgindo ao longo da caminhada.

Nosso trabalho coletivo envolve desde o cuidado diário das crianças até a organização do aspecto financeiro, além da reflexão sobre a prática pedagógica e nos convida a buscar um tempo onde possamos estar inteiros, atentos e interrogativos. A criação do Coletivo a partir da participação e envolvimento das famílias gerou a possibilidade de vivermos experiências, e não apenas de acumular informações ou conhecimentos técnicos. Para concretizar esse espaço, precisávamos que as famílias se envolvessem com todo o processo, pois a cooperatividade é um dos princípios que nos movimentam. Dentro dessa lógica temos o envolvimento dos adultos/as também na prática educativa cotidiana.

Confiamos no envolvimento das famílias e acreditamos, assim como Trindade (2008), que precisamos viver a dimensão afetiva dentro dos processos educativos, reconhecendo que somos seres em relação e sujeitos do cotidiano. Somos afetados/as pelos contatos, ideias e vidas de quem está próximo e esse jogo de relações precisa ser considerado para se pensar a prática educativa. A presença das famílias em todo o caminhar do projeto, desde sua concepção e na participação cotidiana, anuncia essa dimensão da afetividade muito fortemente implicada.

Os/as adultos/as envolvidos/as no processo educativo precisam tirar a roupa, a bagagem, a pele, as couraças e o que mais em excesso, para permitir que a interação com a criança e com o ambiente aconteça como algo inédito, inaugural. Algo que não está dado, mas que será construído no tempo daquele encontro, na relação, no corpo a corpo. Uma vez que essa presença e envolvimento se dá por uma lógica que não vivemos anteriormente, vamos

construindo um modo de fazer e viver a educação diferente do que já conhecemos. Esse modo de viver que foi sendo desenhado ao longo da própria vivência nos aproxima da cooperação, de modos de fazer compartilhados e de pensar coletivamente para o bem comum.

Ponho-me a pensar, junto com Masschelein e Simons (2014), que o envolvimento está relacionado com o caminhar. Segundo os autores, caminhar é a possibilidade de se deslocar para além do movimento em si, é poder viver o olhar de perto, ver os detalhes e se permitir transformar. Não é apenas sair daqui para lá. O deslocamento do olhar é provocado e vivido a partir do estar presente no caminho, da experiência, visto (...) *que o caminho nos é imposto com certa autoridade, que o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças* (p. 41).

O caminho algumas vezes está dado, mas como vamos percorrê-lo e o que vai acontecer no percurso, não. Desfrutar essa experiência do Coletivo tem a ver com a presença e atenção na ação... Penso que o envolvimento dos/as adultos/as é um convite para esse caminhar atento, para viver o caminho e adentrando seus detalhes ao longo da jornada, para olhar para além de qualquer perspectiva, estar aberto e, como afirmam os autores, é a possibilidade *de relacionar-se com o presente e vincular-se a ele* (idem, 2014, p. 43).

O Coletivo se iniciou por um desejo de famílias e não de mulheres ou mães, sendo assim, a participação masculina ocupa um lugar importante em nossa dinâmica. Acreditamos que a educação e os cuidados de uma criança não podem ser restringidos ao universo feminino, apesar de culturalmente essa função ser delegada às mulheres em nossa sociedade. Os pais e as mães participam da mesma maneira na rotina diária no Coletivo, já que não existe alguma atividade que é feita pelo homem e outra que é feita pela mulher. Os/as adultos/as responsáveis do dia organizam os materiais, dão banho, colocam para dormir, trocam fraldas, preparam o lanche, cuidam do espaço, brincam e vivem suas infâncias junto com as crianças. Colocam seus corpos para jogo, sem distinção de gênero.

Não há papéis masculinos nem femininos, não há diferença entre desenvolver funções pedagógicas ou de limpeza, por exemplo. Não há brincadeiras de meninos ou meninas, todos/as são crianças. As roupas e fantasias não são divididas por critérios de gênero e sim pela imaginação de cada uma. Todos/as podem pintar as unhas, usar saias, prender o cabelo, ter capa de heróis, lanças e espadas, brincar de carrinhos e bonecas. Para as meninas não é desejado que sentem-se de pernas fechadas ou que falem baixo. Para os meninos não é sugerido que sejam fortes e aventureiros. Nosso interesse é garantir um espaço onde a criança possa girar, pular, imaginar e viver o que ela quiser e que nós adultos/as possamos nos livrar

desses papéis sociais impostos cotidianamente.

Seguimos orientados por Louro (2004) e a discussão sobre como as marcas de nossos corpos estão relacionados a marcas de poder. A autora afirma que *ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos* (p. 75). Apesar das diferenças de cultura e tempos históricos a maioria das sociedades trabalha com o binarismo masculino/feminino como algo natural, essencial ou de origem. Porém a autora sinaliza a importância de estarmos atentos para não partirmos da materialidade do corpo para classificar as identidades de gênero e considerar o caráter específico e as mudanças que perpassam nosso sistema de crenças.

Dito isso, entendemos que precisamos estar atentos para não interrompermos a infância e seu olhar inaugural, como diz Skliar, para não a colocarmos *na fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis* (2018, p. 253). Precisamos ter atenção para não reproduzirmos o modo de viver do mundo adultocêntrico e capitalista na lógica das crianças. Precisamos estar abertos/as para viver a infância junto com elas. Bernardina Leal nos ajuda a entender que esse processo é legítimo e possível quando afirma que podemos *buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia...* (2004, p. 25). Estar presente no presente. Isso requer um estado de atenção, um desprendimento de expectativas e respostas. Essa reflexão é ampliada por Masscheilein e Simon quando reconhecem esse estado de atenção como:

(...) em certo sentido estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e, ao mesmo tempo, estar (lá) de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou educar-me, e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a atenção que permite a experiência (2014, p. 46).

Os autores enriquecem de significações a expressão *estado de atenção* quando trazem o *estar ausente* como seu oposto e colocam outras denominações para o *não estar*, tais como: *estar preso ao horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, opiniões, imagens e sonhos que nos pertencem, que compõem a nossa intenção, e que nos constituem como sujeitos perante nossos objetos (objetivos)* (idem, p.46). Essa colocação nos permite compreender que precisamos estar livres de intenções e expectativas quando estamos nos

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

relacionando com as crianças, pois assim teremos mais chances de estarmos atentos/as.

Quando o/a adulto/a traz uma dinâmica, atividade ou brincadeira para ser vivido com a criança, não basta trazer uma maleta de acessórios e adereços, tem que trazer também a alegria na alma e a coragem no corpo. Se quiser fazer pintura, brincar com a terra, pintar com carvão, molhar as plantas, desenhar o corpo ou qualquer outra atividade, vai precisar vir com a roupa velha e com a pele nova.

Falando do envolvimento das famílias e da participação de cada adulto/a na dinâmica cotidiana fica óbvio que o corpo do/a adulto/a é mais um instrumento para a criança. *O corpo presente em ação*, como diz Azoilda Trindade (2015, p. 78), possibilita o diálogo e a interação para além das palavras. Sugere a comunicação, o reconhecimento do outro e o contato a partir de um lugar que valoriza a dimensão corporal, não ficando preso a racionalidade. A criança não quer um instrutor ou um facilitador, ela quer um companheiro de peripécias, disponível para se sujar e se refestelar nas suas experimentações.

Essa companhia de um adulto-criança nada mais é do que permitir viver a infância que nos habita. Renato Nogueira coloca possibilidades de viver a infância como experiência, traz uma significação para infância a partir da perspectiva wolofⁱⁱⁱ:

Se a palavra em sua gênese latina quer dizer “ausência de fala”, em wolof, a palavra consagra uma singularidade presente nos verbos correr e levar. À medida que a palavra “daw” significa “corrida”, ao se acrescentar a letra “n”, transforma-se em infância. O sentido de corrida dentro do contexto cultural aproxima-se de devir. (...) A infância é a experiência de percorrer caminhos. (...) Infância é movimento, é estar em movimento (2018, p. 8).

Compreendo, a partir dessa colocação, que a movimentação nos caminhos, o encontro das infâncias, é possível a partir do encontro dos corpos, da interação. Adultos/as e crianças vivendo seus movimentos, se encantando juntos, olhando para o mundo com o olhar de curiosidade... Cada um/a precisa se envolver e entender a importância do seu corpo e dos seus sentidos para estar com as crianças.

Para além do corpo físico entendemos que a casa, a rua e a cidade são possibilidades de extensões. As crianças experimentam isso a cada passeio. Seus corpos não são limitadores para seus desejos. Andam, pulam e correm com um corpo consistente, aberto para o encontro e forte. Brincam investigando cada possibilidade que o espaço oferece e, assim, ampliam seu repertório individual e somam no grupo. O que uma nunca fez, a outra ajuda a inaugurar. O que amedronta uma é estímulo para a outra segurar sua mão e ir junto. Andam juntas, em

bando, cooperando. As crianças não temem a cidade; elas recebem a cidade, se apropriam de seus espaços e relações. Nós fazemos o possível para deixá-las abertas, mas também protegidas, para as diferentes possibilidades de encontros que são sugeridos a cada saída.

Acreditamos, respaldados por Trindade, que *o território é o espaço de existência* (2010, p. 46) e reexistência. A cidade e o bairro em que vivemos é o local onde podemos exercitar nossa potência de vida, encontrar pessoas, interagir com outros modos de viver, renovar nosso repertório de gestos e brincadeiras e inventar modos outros de ocupar os espaços. Queremos corpos que se restauram vivendo a ludicidade em encontro com o imprevisto, com o inusitado.

Trindade (2010) quando elenca a territorialidade como um *valor civilizatório*, marca a necessidade de ocuparmos os espaços para além do desenhado, do institucionalizado, mas ocupar o espaço entendendo que existe uma relação entre nós e ele e que precisamos estar atentos a isto. Um valor que o povo negro vive em suas práticas religiosas, culturais e comunitárias.

Os princípios de cooperativismo e envolvimento das famílias na prática educativa, a ocupação das ruas e espaços públicos nos dias de passeios, o processo de formação dos adultos/as envolvidos/as (além das educadoras), o narrar e o pensar o vivido e a aposta na construção de uma prática educativa antirracista são articulados entre si e cada um abre uma ampla possibilidade de reflexão, mas faço a opção de aprofundar o envolvimento das famílias, pois considero um ponto importante para pensarmos as relações e os corpos, articulando com a prática educativa antirracista. Afirmo isso por perceber que o corpo além de histórias, subjetividades e materialidade, tem cor.

Cada um tem um corpo, cada corpo tem uma cor

A entrada de cada família vai desenhando novos rumos, apontando novas querências e diante de chegada de Ewá, a menina com nome de orixá, que dança, grita e gira, com sua pele preta não foi diferente. As crianças, pontualmente em algumas situações, começaram a expressar verbalmente que sua presença, em algumas brincadeiras, não era desejada por conta da cor de sua pele. Essa situação colocou as educadoras/pais/mães diante de uma realidade ainda não experimentada e até então considerada como impossível de estar entre nós: o racismo.

Mas sabemos que o racismo não é exclusividade nossa, ele está no mundo, nos espaços em que convivemos. Bento nos ajuda a lembrar que o racismo é fruto de interpretações equivocadas e abusivas de teorias evolucionistas que foram erguidas no século XIX. Essas teorias hierarquizaram *as diferenças de ordem física que se constataam entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/mas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano)* (2001, p.76). E temos o corpo como o definidor, como um marcador de práticas discriminatórias.

Enquanto grupo era necessário uma virada de olhar, e a proximidade teórica e afetiva com Azoilda Trindade e Renato Noguera nos deram corpo e mandinga para entender que além de práticas educativas que promovessem um tempo alargado e um envolvimento potente precisávamos trazer a perspectiva do povo negro e apostar na construção coletiva de uma prática educativa antirracista.

Nesse momento, para dar conta de fatos concretos, fomos apresentados aos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* de Azoilda Trindade (2013). Pedagoga, mestre em educação e doutora em comunicação, discute em seus trabalhos temas da negritude em relação a educação. Mulher negra, ativista e intelectual, articulava militância, academia e vivência na escola pública. Nas brechas e com afetividade escreve a partir desses lugares buscando afetar e ser afetada pelo que atravessa seu corpo e emoções. Apostava, com seus projetos e pesquisas, na percepção da vida a partir da manifestação dos corpos de todos/as. Na riqueza de seus trabalhos organizados no Projeto A Cor da Cultura^{iv} nossa ancestral discorre sobre a importância dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* como princípios para a construção de uma prática educativa antirracista.

A pedagoga problematiza o significado das palavras *valores, civilização e afro-brasilidades*, designando-as a partir de um referencial afro-diaspórico. Usando essa referência coloca a palavra *valores* como *fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes, por civilização, um conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade* que não tem a ver com o afastamento do humano com a natureza e tão pouco está relacionado com a ideia de evolução, e *afro-brasilidade, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as* (TRINDADE, 2015, p. 141).

Mergulhada nessa inspiração, coloca que apesar das tentativas constantes ao longo da história de invisibilizar e subalternizar o conhecimento negro, os *valores civilizatórios afro-brasileiros* respondem com movimento e beleza (re)existindo à tentativa de paralisação

muitas vezes impostas pelo conhecimento hegemônico.

A autora apresenta os *valores civilizatórios* como uma possibilidade de (re)inventar modos outros de viver em um processo civilizatório massacrante, que elenca o lucro, a dominação, a sujeição do outro, a competição e outros tempos que desintegram as nossas humanidades. Para trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira somos convidados a criar e viver os valores como *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural* (TRINDADE, 2006, p. 97).

A pedagoga cria uma apresentação dinâmica para o seu saber, onde nos presenteia com uma imagem colorida trazendo seus temas interligados, sugerindo fluidez e movimento, nos ajudando a compreender os *valores civilizatórios afro-brasileiros* como algo vivo e em relação, conforme os fluxos do cotidiano, a afetação do outro, o contexto. Não é linear e por isso seus pontos se penetram, atravessam, reverberam, inspiram, logo não há uma ordem a ser seguida, um começo ou um fim. Ao contrário, sugere com essa estética uma aposta no contato, na proximidade e na integração, e com isso uma afirmação que as transformações na prática educativa se dão a partir de suas relações, atravessamentos e continuidades

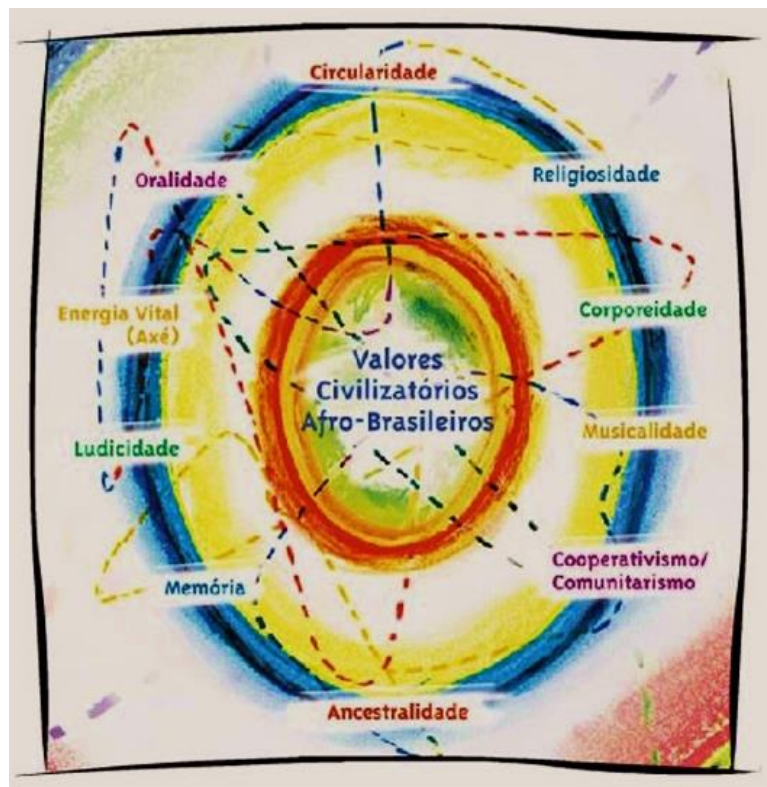


Figura 1 – Mapa com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.
Fonte: Projeto A cor da cultura <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

Acredito que esses valores conversam com nossos princípios porque reconhecemos que nossas práticas e experiências com as crianças estão representadas em muitos deles, mesmo antes de conhecê-los. Valorizamos o tempo das crianças, sua inventividade, seus corpos... Vivemos a musicalidade, a ludicidade e a corporeidade todas as tardes, quando tocamos instrumentos, pintamos nossos corpos, dançamos com saias a girar... Fazemos nossas reuniões, conversas e contações de histórias em rodas, olhando nos olhos, de mãos dadas... Trazemos nossa história de vida para o centro da conversa, buscando entender que nossas escolhas e possibilidades tem a ver com o ponto de onde partimos, com quem somos... Celebramos as estações do ano, a natureza e a potência dos seres em cada passeio pela cidade e pelo mato... Acreditamos nos encontros, na potência do grupo, na cooperação e assumimos a vivência dos *valores civilizatórios* com sua força.

Essa opção de nos aproximarmos dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* é um (re)começo, uma direção que se desenha para que tenhamos coragem de seguir adiante apostando em outras epistemologias.

Viver esses valores é uma aposta no paradigma da *Afrocentricidade* como *uma proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização* (NOGUERA, 2010, p.2). O autor coloca que *localizar se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e pesquisas* (NOGUERA, 2010, p. 4). Essa perspectiva conversa com a metodologia construída por Azoilda Trindade, de trazer para a prática educativa cotidiana os referenciais e valores do povo negro como caminhos outros.

Mudar o ponto de partida ou a mirada, pode ser revolucionário, pois fomos construindo nossos conhecimentos pela lógica eurocêntrica, trabalhando na maioria dos estudos com autores/as europeus, brancos/as e reprodutores/as do modo de pensar ocidental. Sair dessa lógica é garimpar modos outros de pesquisar, reconhecer autorias, trabalhar com outros tempos, espaços e corporeidades.

Entendendo que o corpo negro provocou estranheza entre as crianças do Coletivo fomos convocados a aprofundar essa questão e optamos por construir uma prática educativa antirracista inspirados em Eliane Cavalleiro e em sua experiência de pesquisas com relações

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

étnico-raciais nas escola. A autora confia no diálogo como espaço de reflexão coletiva para juntos pensarmos mais sobre *o reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar* (2001, p. 142) e entendermos a educação antirracista como um recurso para melhorar a convivência e qualidade de vida de todos/as os/as envolvidos/as.

Segundo a autora a prática antirracista visa à *erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados* (2001, p. 150) e para isso é necessário um esforço coletivo para observar todos os materiais pedagógicos, currículo e projetos e fazer uma crítica, e até mesmo extinguir quando necessário, se houver neles alguma ideia que seja atravessada por preconceitos, estereótipos e discriminações. Cavalleiro afirma que a prática antirracista *é um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações* (2001, p. 150).

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos do espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Diante dessa orientação, a pesquisadora acredita que podemos entender e viver a potência desse legado através dos nossos corpos e nossos sentimentos e experimentar uma maneira outra de aprendermos e estarmos juntos/as que envolve realmente as pessoas de maneira integral. Eliane Cavalleiro (2001) coloca que no ambiente escolar precisamos contar com a união da experiência de toda a comunidade escolar para conseguirmos ver aspectos da vida cotidiana escolar que sozinhos/as não conseguimos.

Falar de uma prática educativa antirracista é ter conhecimento de que existe uma única história sendo contada ao longo dos séculos e que é preciso trazer outras narrativas, perspectivas e corpos para compor com essa história. Afirmar identidades, trazer o/a negro/a para um lugar de referência é uma tentativa de ampliar a história, de sair do uníssono. No campo da educação podemos viver outros significados de infâncias, de cooperatividade, de conhecimento...

Nogueira coloca *que a africanização e indigenização do currículo escolar podem funcionar como táticas de manutenção da infância e retomada de experiências, contato com lógicas múltiplas, descolonização, quiçá, relações sociais cooperativas* (2017, p. 416).

A partir de uma demanda interna do Coletivo, olhamos para fora e vimos o que nos convoca. O processo o tempo inteiro se dá a partir desse movimento. Esse iniciar de novo e *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento."* – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

de novo conversa com o valor civilizatório da *Circularidade*, onde Azoilda Loretto aponta para a roda e o movimento. A autora traz que a circularidade está relacionada à renovação, processos e coletividade, exemplificados nas

(...) roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se... (2006, p. 97).

Para nomear os valores afro-brasileiros e concretizá-los em nossa dinâmica realizamos uma série de estratégias, desde roda de conversas sobre relações étnicorraciais até vivências artísticas entre as crianças e artistas negros. Muitas narrativas adentraram o espaço físico do Coletivo e também o espaço emocional de cada pessoa envolvida. Esse espaço se constitui em nossa *territorialidade* (Azoilda, 2010), que é uma marca importante para a negritude, o *espaço vital do terreiro como marca do campo de existência, do local de expansão e renovação da energia vital* (p. 22).

Nas rodas de conversas dialogamos com diversos pensadores/as, profissionais da educação e artistas negros/as e indígenas e nosso desejo era aprofundar o debate, olhar para nosso racismo, reconhecer os corpos e suas distintas perspectivas. Essa experiência concretizou para nós que a relação com o conhecimento se dá na vida, se tece também em roda, na relação de troca e não de hierarquias e poderes. Em rede, diálogo, sensações, sentimentos, emoções, conversa, aproximação, empatia. No que consideramos importante para o nosso fortalecimento.

A troca, as conversas se dão a partir da *oralidade* e como Azoilda Trindade afirma, ela não ocupa um lugar de negar a escrita ou ser melhor ou pior, ela traz a aposta de que é outra possibilidade de afirmar uma independência, uma autonomia relacional. Essa possibilidade *nos conecta com nosso corpo, através da voz e seus sons que reverberam em nossa carne ampliando nosso repertório de expressões* (2015, p. 62).

Dentre as estratégias realizadas, o projeto de Dança Afro em Família, idealizado por uma mãe do Coletivo tem o desejo de aproximar todas as famílias e o público em geral, a partir de oficinas de dança e histórias da cultura afro-brasileira e suas contribuições para a nossa vida. Vivemos um *espaço de convívio atencioso e acolhedor onde o corpo negro brilha, se vê, ocupa, protagoniza e é feliz*^v. As oficinas, realizadas por profissionais negros/as,

trazem, com a linguagem corporal e de forma lúdica, danças e músicas populares brasileiras, onde o/a negro/a é o/a protagonista. Através do maracatu, da dança afro, do jongo, da capoeira e das histórias trabalhamos os *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros*, ampliando as narrativas e trazendo as distintas manifestações culturais devidamente valorizadas e exaltadas.

Esse projeto revela em sua prática diversos *valores civilizatórios*, mas gostaria de destacar alguns deles que além de estarem no projeto também estão nas atividades cotidianas com as crianças. *A musicalidade*, geralmente proposta pelos instrumentos de percussão e voz, traz a *marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança que constitui o povo brasileiro* (TRINDADE, 2013, p. 34). *A corporeidade* é outro valor experimentado no projeto, pois segundo Azoilda Trindade (2013) o corpo é muito importante, especialmente para o povo negro que foi arrancado do seu território e trazido para o Brasil, fazendo dele um patrimônio. *A corporeidade transborda o físico apostando no contato e também no corpo em ação, diálogo e interação com outros e com o ambiente. O jogo relacional está aberto e não há como colocar a dimensão racional como soberana, em detrimento da corporal* (2015, p. 78).

Nesses encontros de dança valorizamos nossos corpos como possibilidade de trocas, encontros, construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Na prática educativa seguimos a orientação da pedagoga ancestral quando diz que precisamos *cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo (...)* (2013, p. 34), mas sabemos que de maneira geral esse é um grande desafio.

Esses encontros, que acontecem até o presente momento, fazem com que olhemos para nossas relações e apostemos em uma *escola-quilombo*, que Renato Nogueira anuncia como:

(...) uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano (...), ou seja, no encontro com o outro onde (...) só é possível sonhar com lugares e caminhos novos, se abandonarmos as teses desenvolvimentistas e ficarmos envolvidos com as coisas (2017, p. 1)

Depois de várias estratégias realizadas temos mais negros/as reconhecidos em diversos corpos do Coletivo e não mais em lugar de exceção. Viver a negritude no Coletivo está literalmente na pele e não na teorização. Nosso *Axé*, a *Energia Vital*, colocado como um importante Valor Civilizatório é tudo que é vivo e que existe. Acreditando que *tudo é sagrado e está em interação* a autora afirma ainda, que podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo forem carregados da *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento."* – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

certeza de que elas são *sagradas, divinas, cheias de vida* (TRINDADE, 2013, p.33).

Quando Azoilda afirma que uma prática educativa com o valor do axé incorporado em sua dinâmica potencializa o cotidiano e as relações entre as pessoas, ela aponta para a complexidade da vida, já que o axé é o viver que aposta na criação, no risco e na capacidade de inventar e amar para afirmar existências. E também compreendo que a energia vital está relacionada com a vontade de viver, realizar e aprender, a meu ver, características inerentes à infância (2015, p. 75).

Provocações finais e enegrecidas

O desejo de construir uma prática educativa que valorizasse as crianças e suas infâncias reúne um grupo de pessoas que juntas repensam a educação e as relações étnicorraciais. A princípio não imaginávamos que tantos processos de formação e transformação fossem acontecer, mas com um grupo vasto essa possibilidade se concretizou.

A nossa (trans)formação não está apenas circunscrita à pedagogia ou temas educacionais para termos ferramentas para melhor lidar com o universo infantil. Também é isso, mas é muito mais, pois estamos todos/as em processo de envolvimento com essa prática. Sampaio (2014) traz para a reflexão que o que acontece nos espaços escolares a partir da experiência, ou seja, de algo que nos mobiliza, requer cuidado e escuta, proximidade e interesse para perceber os acontecimentos e se implicar. Poder olhar para o vivido, estranhar, questionar e dar atenção. A atenção abre a possibilidade de encontrar muitas coisas, inclusive o que ainda não sabemos.

Os encontros nos provocam, trazem ideias e desabafamos nossos medos e desejos. Sampaio aponta encontros como esses como espaço *para experimentarmos outras formas de conhecer, de dizer e de formar(nos)* (2014, p. 4).

Fomos procurando as nossas infâncias, essas que estão dentro de nós, nossas lembranças de crianças, e as que são nosso olhar inaugural para o mundo... nossas curiosidades, irreverências, sentidos. Então percebemos que queremos essa presença no hoje, no presente da nossa vida de adultos/as, de seres grandes. Olhamos para as crianças e tentamos não dividir o mundo dos/as adultos/as do seu mundo, no sentido de sermos as referências e estarem se preparando para serem algo.

Buscamos as infâncias que exigem deslocamentos dos/as adultos/as, mobilização dos

corpos, expansão do pensamento, questionamento de nossas práticas e modos de estar no mundo. Por isso a proximidade, a relação e o encontro com as crianças e nossas infâncias fazem parte de nossa concepção pedagógica e alimentam nossos princípios constitutivos. Walter Kohan (2004) nos provoca a pensar:

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis (...) (p. 66).

Essa provocação nos estimula, nos ajuda a reconhecer que nossa aposta em estar em relação com o outro, com o mundo, pode permitir que algo inesperado e imprevisível aconteça e a partir daí possamos inventar modos outros de estarmos juntos/as. E juntos/as, em constante movimentação sem verdades ou certezas... vivemos infâncias.

Os *valores civilizatórios afro-brasileiros*, nossa corporeidade individual e coletiva, o nosso entendimento de infâncias, nossa relação de proximidade criando um espírito de comunidade e a busca por viver uma prática educativa fora da lógica utilitarista estão nos levando ao caminho de uma educação mais negra, fértil, resistente, questionadora. Nosso percurso vai exigindo uma formação outra e nossa formação vai mobilizando novos percursos.

bell hooks (2013) nos ajuda a entender a potência desse caminho quando aponta que existem percursos entre o saber e o fazer que precisam ser vividos. Apesar de estarmos em contato, teoricamente, com alguns temas, muitas vezes não sabemos o que fazer diante de uma situação que nos constrange ou nos coloca em lugar de impotência. A autora também nos convida a pensar na importância de reconhecermos em nós mesmos os recursos para nossa formação e mudança. Afirma que é necessário *valorizar a presença de cada um e reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica* (p. 18).

Essa ideia é reforçada por Trindade (2008) quando coloca que a relação entre as pessoas se dá cotidianamente e está em transformação devido ao próprio movimento das pessoas e suas vivências, logo, não reconhecermos essa dinâmica relacional e os afetos que as envolve como constituintes do processo educativo é seguir um caminho de negligenciar o corpo e as emoções. A autora aposta na afetividade também como possibilidade de comunicação, pois afirma que (...) *nem a ciência, nem a racionalidade são os únicos*, *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento."* – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

verdadeiros e mais importantes caminhos de compreensão e apresentação/explicação do mundo (TRINDADE, 2008, p. 9).

Cada pessoa envolvida colocou seu corpo para jogo e bell hooks^{vi} (2013) nos ajuda a perceber que reconhecer as contribuições de cada um/a como recursos para a nossa prática, nos fortalece e nos une, pois promover a constituição de comunidade é reconhecer o que cada voz individual traz e soma ao todo (hooks, 2013).

Reconhecer cada presença é diferente da lógica hegemônica de universalizar o conhecimento e, com isso, desconsiderar os diferentes contextos e experiências que o compõem. Segundo bell hooks (2013), transgredir, no contexto educativo, é a possibilidade de colocar em prática aprendizagens que sejam diferentes das universalizantes, que reconheçam a pluralidade dos envolvidos e os saberes produzidos em outros espaços além do escolar. Inspirada nessa ideia, considero que as estratégias de autoformação que criamos para assegurar a presença de cada criança e sua história é uma prática transgressora, já que nos permite viver aprendizagens pulsantes do cotidiano com as crianças, plurais, pois vêm de relações entre pessoas e ambiente e não apenas de livros e espaços escolares.

A relação com o corpo preto nos aproximou dos *Valores Civilizatórios* e com a possibilidade de vivê-los como uma estratégia para tirar o foco do modelo de educação eurocêntrica que hegemonicamente seguimos. Existem outros pensamentos e saberes, considerados nas margens, que conversam conosco. Assim seguimos caminhando para denegrir os processos que identificamos como hegemônicos, universais e por isso excludentes. Acreditamos e queremos o conceito de denegrir em nosso coletivo. A inspiração de Renato Nogueira nos acompanha quando ele diz que:

Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. (...). Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (2012, p. 69).

Denegrir, é tornar negro, ou seja, uma beleza. Denegrir a educação mais ainda...

REFERÊNCIAS

BENTO, S. Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: _____ (org). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-Revista-Interinstitucional-Artes-de-Educar.-Rio-de-Janeiro,-V.-5,-N.3-pág.-642-665-set-dez-de-2019:-Educação-Corpo-em-movimento.-DOI:10.12957/riae.2019.45824>>

brasil.pdf>. Acesso em abril de 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação – repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa.** 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 3. ed. Curitiba: Criar, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra.** 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo>>. Acesso em Maio de 2018.

FERRAÇO, Carlos. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Luciana.; PRADO, G. V. T.; ARAGÃO, A. M. F.; **A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência.** NuTECCA – IFSP - *Revista Hipótese*, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões.** 38 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010

GARCIA, Regina Leite. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano.** In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

KOHAN, Walter. (org.) **Lugares da infância: filosofia.** DP&A, 2004.

LEAL, Bernardina. **Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros.** In: KOHAN, W.. *Lugares da Infância: filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Masschelein. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. **O que é um coletivo?** In: André Brasil. (Org.). *Teia - 2002/2012.* 1ed. Belo Horizonte: Teia, 2012, v. 1, p. 307-316.

NOGUERA, Renato. **Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais.** *Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes*, vol.1, n.15. UNIGRANRIO, 2017.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 642-665 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45824

_____. **O ensino de Filosofia e a Lei 10639.** 1ªed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

_____. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.* Número 18: maio-out/2012. p. 62-73.

_____. **Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para um ética afroperspectivista.** *Revista da ABPN*, v.3, n.6, nov. 2011- fev 2012.

_____. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.** *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SAMPAIO, Carmen S.; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com.** In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Org.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.* 1ed.Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, v. 1, p. 147-158, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais.** *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.14, p 245-260, maio-ago. 2018.

TRINDADE Azoilda Loretto da. **Valores e Referências Afro-brasileiros.** In: BRANDÃO, A. P.; SANTOS, K. (orgs). *Saberes e Fazeres: Caderno de Metodologia.* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

_____. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro.* Rio de janeiro: TV escola /MEC, 2013.

_____. **O Projeto Político Pedagógico na escola: aplicação da Lei 10639/03.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

_____. **Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças.** *Revista Fórum de Identidades.* Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008
<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1740/1531>. Acesso em nov/18.

_____. **Fragmentos de um discurso sobre afetividade.** In: BRANDÃO, A. P. (coord). *Saberes e Fazeres, v.1:modos de ver.* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

ⁱ Mestre em Educação integrante do GPPFA - Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores - vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidianas (NEPPEC/UNIRIO), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil. (<https://sites.google.com/site/neppec/home>). geisaferreira@yahoo.com.br ; <https://orcid.org/0000-0002-6561-3946>

ii A opção por justapor e, muitas vezes, aglutinar termos comumente escritos separadamente ou ligados por hífen ou barra é frequente no campo dos estudos do cotidiano (GARCIA, 2003) não apenas como uma questão estética, porém uma possibilidade teórico-epistemológica encontrada para tentar romper, na escrita, com a marca dicotomizante e hierarquizante entre termos e/ou ideias que opostas não são, diferente do ensinado pela ciência moderna clássica (teoria/ prática; saber/ não saber; entre tantos outros pares possíveis).

iii O **wolof**, uolofe, uólofe, jalofo ou língua jalofa é uma língua falada na África Ocidental, principalmente no Senegal, mas também em Gâmbia, Mauritânia, Guiné-Bissau e Mali. É a língua nativa do grupo étnico wolof. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_wolof. Acesso em abril 2019.

iv Cor da Cultura - projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

v Fala da mãe idealizadora sobre o Projeto Dança Afro em Família (2017)

^{vi} Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks. O nome *bell hooks* foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula, que desafia convenções linguísticas e acadêmicas, pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks. Acesso em novembro 2019.