



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“O QUE EU MAIS GOSTEI NA ESCOLA FOI DO SEU CABELO”:  
POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL E DENEGRIDA**

**CAMILA MACHADO DE LIMA**

**RIO DE JANEIRO  
2020**

CAMILA MACHADO DE LIMA

**“O QUE EU MAIS GOSTEI NA ESCOLA FOI DO SEU CABELO”:  
POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL E DENEGRIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

**Coorientador:** Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar

Rio de Janeiro

2020

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L734	<p>Lima, Camila Machado de "O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo": Por uma formação docente infantil e denegrada / Camila Machado de Lima. -- Rio de Janeiro, 2020. 229 f</p> <p>Orientadora: Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio. Coorientador: Carlos Bernardo Skliar. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. educação infantil. 2. infância. 3. relações étnico-raciais. 4. formação docente. 5. educação antirracista. I. Sampaio, Carmen Diolinda da Silva Sanches, orient. II. Skliar, Carlos Bernardo, coorient. III. Título.</p>
------	--



*Desenho produzido por Lara Santiago (9 anos), filha do meu amigo Zé Ricardo, enquanto me observada na apresentação da Qualificação II – 15 de outubro de 2018.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**TESE DE DOUTORADO**

**Camila Machado de Lima**

**“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17 / 02 / 2020

---

Prof. Dra. Carmen Sanches Sampaio  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar  
(Coorientador)

---

Prof. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes  
(avaliadora interna)

---

Prof. Dra. Cláudia Miranda  
(avaliadora interna)

---

Prof. Dr. Walter Kohan  
(avaliador externo)

---

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior  
(avaliador externo)

---

Prof. Tiago Ribeiro  
(avaliador externo)

---

Prof. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis  
(avaliadora externa)

*(...) às mulheres e homens que ousam criar teoria  
a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente  
suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia,  
como meio para mapear novas jornadas teóricas.*

bell hooks, 2017

*Marielle Franco, presente!  
Hoje e sempre!*

## AGRADECIMENTOS

Foram 4 anos de doutorado. 4 anos de dedicação de tempo, leituras, estudos, escolhas, renúncias, desafios, reorganização da vida frente às dificuldades que surgiram e alegrias diante das conquistas e realizações. Agradecer, para mim, é reconhecer o sentimento de gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado nesse processo de aprendizagem, investigação e escrita. Processo que não se descolou da vida, me aproximou de gentes queridas e fortaleceu laços importantes...

À Deus e orixás que me rodeiam com suas energias cuidando de mim, abrindo meu caminho e me dando forças para seguir. Minha espiritualidade foi muito abalada em alguns momentos, mas pude me sentir sendo sustentada e acompanhada.

Aprendi a agradecer e a pedir licença primeiramente aos mais velhos. E quero fazer menção à minha avó, Maria Augusta da Rocha, ou Dona Augustinha, como era carinhosamente chamada. Ela não me viu chegar ao mestrado nem ao doutorado, faleceu em 2009, com 92 anos de idade. Mas em muitas das leituras que iniciei no campo da educação das relações étnico-raciais, principalmente no que diz respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros da ancestralidade, da memória e da oralidade, a presença de minha avó chegava com força. Com o nome dela eu faço referência às mais velhas e aos mais velhos que estiveram por aqui antes de nós e que de certa maneira potencializou minha chegada ao doutorado.

À Wilma de Lourdes e Nivaldo Francisco, meus pais, pela companhia fundamental e apoio indispensável nessa trajetória, compreendendo minhas ausências e o pouco tempo. No começo, eles não entendiam muito bem por que eu desejava fazer doutorado, mas me deram toda força quando necessitei. Eu vi em seus olhos a alegria e o orgulho de me terem como filha. E este doutorado, este título, é principalmente para eles. À Cássia Lima, minha irmã, por seu carinho e amizade. Com quem compartilho a vida há muito tempo e sempre me ofereceu sua cumplicidade.

Às minhas tias Vera Maria, Virginia Maria e Vilma Maria, as tias de quem mais sou próxima. Nessa trajetória acadêmica e profissional, demonstram ter muito orgulho de mim. A escolha pela docência, como minha profissão, está totalmente relacionada às vivências com as experiências delas no campo da educação.

Às crianças, todas elas, as que pude encontrar no exercício da docência e aquelas que ainda estão por vir, trazendo mensagens ancestrais que ressignificam o presente e infancializam os espaços escolares e a vida.

À professora Carmen Sanches, minha orientadora desde o mestrado, por toda confiança depositada em mim, no meu processo de escrita e de pesquisa e pelo apoio na realização do Doutorado Sanduíche.

Ao professor co-orientador Carlos Skliar, por ter me recebido no período do Doutorado Sanduíche na Argentina, com quem tive encontros e conversas tão bonitas. Agradeço muito o carinho, as leituras atentas da tese, as palavras e cafés compartilhados...

Às professoras e professores da Banca: Renato Noguera, Walter Kohan, Cláudia Miranda, Adrienne Ogêda, Cláudia Fernandes, Graça Reis, Tiago Ribeiro, por aceitarem o convite e pela leitura atenta e sensível da tese.

Aos companheiros de grupo de pesquisa... Geisa Ferreira, que se tornou uma amiga neste processo de denegrir a pesquisa, quem me cutucava e me potencializava para isso. Tiago Ribeiro, amigo de longa data, desde o mestrado, com quem pude contar para qualquer situação, é um parceiro de vida que quero ter ao meu lado para sempre. Zé Ricardo Santiago, que entrou no doutorado junto comigo, e logo nos aproximamos muito, agradeço seu carinho, incentivo e altas risadas que compartilhamos juntos. Renata Alves, por sua sensibilidade, atenção e carinho... Isa Scarlati, que esteve pouco tempo no GPPF, mas marcou a todos com sua presença atenciosa e amiga. A estes companheiros e companheiras, minha eterna gratidão!

À amiga Joice Nunes, minha parceira de aventuras acadêmica e amiga-irmã, que me acompanha desde a graduação no CEDERJ e me ajuda muito nos assuntos universitários e da vida.

À minha amiga Leda Agnes, que conheci em Buenos Aires assim que cheguei e compartilhamos muitas experiências acadêmicas e de vida juntas. Sua amizade é preciosa e sua companhia, um presente. A Argentina é a nossa segunda casa!

À amiga Ana Carolina Lourenço pela amizade, presença e força que me transmitiu com seu carinho sempre que precisei. Aprendo muito com sua postura política como jovem mulher negra, e tê-la por perto é uma dádiva.

À amiga e xará Camila Perrota, pela atenção sensível que me dedicou cada vez que nos encontramos, me potencializando com sua mística e carinho.

Às mulheres negras – de distintos países – que compõem o Coletivo TEMA (Tertulia de Mujeres Afrolatinoamericanas) de Buenos Aires, pela acolhida e carinho recebido enquanto estive na Argentina. Por meio delas, conheci outras atividades dos movimentos organizados negros como o “Cine Debate Afro” e “Club de Lectura Feminista” que me fortaleceram muito como mulher negra. E à Madeleine, criança afroargentina que me encontrou e me deu a mão na rua em Buenos Aires. Este singelo gesto significou muito para mim e para esta tese...

Alguns laços de amizade criados e fortalecidos na Argentina merecem destaque nestes agradecimentos pela intensidade dos encontros vividos e as marcas afetuosas que ainda reverberam em mim: aos professores e amigos Marcela Arocena (de Salta), Juan Suásnabar (de Tandil), Anny Ocoró (de Buenos Aires), Rafael de Piano (de Buenos Aires) e Francisco Ramallo (de Mar del Plata), pelas oportunidades de partilhas da minha pesquisa de doutorado e abertura para conversar sobre infância, negritude e formação docente; aos irmãos Valentina Guiliano e Facundo Guiliano, cujas companhias foram divertidas e filosóficas; às amigas “Pedidoras de Abraços”: Leda Agnes, Fabiana de Pinho, Andréa Caldararo e Denise Moura, pela conexão Brasil-Argentina, risadas, abraços e viagens; à Gonzalo Vicente pelas momentos compartilhados de conversas, música e filosofia; Thamires Amaral, brasileira idealizadora do Club de Lectura Feminista, que ganhou meu coração com seu jeito simples e potente de ser; à Malvina Argumedo, que me recebeu com muito carinho no primeiro dia em Buenos Aires.

Ao Carpe Diem, grupo “quase secreto” de amigas e mulheres incríveis que muito me alegra tê-las por perto... Obrigada a cada uma!

À CAPES, pela oportunidade de realização do Doutorado Sanduíche no Exterior com financiamento de bolsa para ampliação dos estudos e pesquisas, em contexto latino-americano, que envolvem o campo da educação pública e das infâncias.

Ao Colégio Pedro II e ao CREIR pelo apoio e abertura para realização desta pesquisa de doutorado, pelo interesse e compromisso de fortalecer os estudos que se referem à educação pública de crianças pequenas.

Aos familiares, amigos e amigas, professoras e professores, companheiros e companheiras do Colégio Pedro II, que estiveram comigo nesta trajetória, meus sinceros agradecimentos... E muito Axé para *todes*!



*Infância é a melhor amiga da criança.*

Anita, 5 anos - 2017



## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado convida a pensar acerca da negritude da infância e a infância da negritude como possibilidade de potencializar práticas e teorias que enegreçam a educação e a formação docente. Nesta investigação, compreende-se infância como energia vital (axé), condição humana que acompanha a vida e a coloca em constante movimento. O que há de infância ao nos aproximarmos de pensamentos africanos e afro-diaspóricos? O que pode ser considerado um fazer (ou fazer-se) docente infantil? Como se constituir um docente que, na relação com as infâncias das crianças, se abre para uma relação infantil com o seu fazer? Que lugar há para invenção de uma educação antirracista e de celebração dos corpos atravessados pela invisibilidade? O que fazemos com a negritude que (não) habita a escola? De modo a tecer diálogos com estas perguntas, a investigação buscou na Filosofia da Diferença, no Pensamento Decolonial, na Filosofia Afroperspectivista e nos valores civilizatórios afro-brasileiros pressupostos teóricos que alimentassem a discussão e, em especial, abarcar um território epistemológico negro. Defendendo e afirmando a potência da narrativa como lócus de investigação e prática cotidiana e ancestral, parto de minhas *escrevivências* enquanto mulher negra e de acontecimentos e experiências vividas com crianças em turmas de educação infantil do Colégio Pedro II, nas quais atuei como professora. Outro ponto em destaque é o cabelo crespo, e sua transição capilar, como possibilidade de perguntar pelas raízes e tessituras de uma formação docente que se faça na relação com a negritude. Como pressupostos metodológicos, esta pesquisa se inscreve no campo dos Estudos do Cotidiano, por compreender que a escola é lugar de alteridade e complexidade de saberes, conhecimentos, valores, práticas e sujeitos. Assim, aposta na narrativa e na conversa como possibilidades formativas e de circularidade da palavra. A força da narrativa, pela palavra, e a paixão da experiência nos apresentam sentidos para pensar a inseparabilidade entre formação docente e o ato de narrar. O processo da pesquisa teceu entrelaçamentos entre infância, negritude e formação docente como movimento de encontros que vão se enraizando e se emaranhando nos inícios miúdos de um corpo que vai se tornando negro com outras infâncias. Quiçá, só se forme docente quem se infancializa.

**Palavras-chaves:** educação infantil; infância; formação docente; relações étnico-raciais; educação antirracista.

## ABSTRACT

This doctoral research invites us to think about the *negritude* of childhood and the childhood of *negritude* as a possibility to potentiate practices and theories that blacken education and teacher training in a positive way. Childhood is understood as vital energy (*asè*), the human condition that accompanies life and puts it in constant movement. But what about childhood when we approach African and Afro-Diasporic thoughts? What can be considered as making (or becoming) a children's teacher? How are teachers constituted in their interactions with children, when they open up to a childlike relationship through their work? What place is there for the invention of anti-racist education and the celebration of bodies that are pierced by invisibility? What do we do with the blackness that (does not) inhabit school? In order to dialogue with these questions, this research has found its support in the Philosophy of Difference, Decolonial Thought, Afro-Perspectivist Philosophy and in Afro-Brazilian civilizing values, theoretical contributions that feed this discussion and, most importantly, provide a black epistemological territory. Defending and affirming the power of narrative as a locus of research of daily and ancestral practice, I depart from my *escrevivências* as a black woman, and my experiences with children in early education classes at *Colégio Pedro II*, in which I performed as a teacher. Another outstanding element is the frizzy hair and the hair transition; because it makes it possible to ask oneself about the roots and *tessituras* of a teacher training that is done within the relationship with blackness. As methodological contributions, this research is part of the field of Everyday Life Studies, because it understands school as a place where we can find otherness and complexity in knowledge, values, practices and subjects. Thus, it relies on narrative and conversation as formative and circular possibilities of the word. The strength of the word also comes from the children in the creation of the narratives of their imaginative games and plots, in which the word has the power of realization. The process of this research has intertwined childhood, blackness and teacher training as a movement of encounters that take root and become entangled in the beginnings of a body that becomes black in its relationship with other childhoods. Perhaps, teacher education only takes place when childhood is lived in one's own body.

**Key words:** initial education; childhood; teacher training; blackness; anti-racist education.

## RESUMEN

Esta investigación de doctorado invita a pensar sobre la negritud de la infancia y la infancia de la negritud como posibilidad para potencializar prácticas y teorías que ennegrezcan la educación y la formación docente. La infancia es comprendida como energía vital (asè), condición humana que acompaña la vida y la pone en constante movimiento. ¿Qué hay sobre la infancia al aproximarnos de pensamientos africanos y afro-diaspóricos? ¿Qué puede ser considerado un quehacer docente infantil? ¿Cómo se constituye un docente que, en la relación con las infancias, se abre a una relación infantil a través de su quehacer? ¿Qué lugar hay para la invención de una educación antirracista y de celebración de los cuerpos atravesados por la invisibilidad? ¿Qué hacemos con la negritud que (no) habita la escuela? Para dialogar con estas preguntas, la investigación encuentra su sustento en la Filosofía de la Diferencia, en el Pensamiento Decolonial, en la Filosofía Afroperspectivista y en los valores civilizatorios afro-brasileños, aportes teóricos que alimentan la discusión y, en especial, agregan un territorio epistemológico negro. Defendiendo y afirmando la potencia de la narrativa como locus de investigación y práctica cotidiana y ancestral, parto de mis *escrevivencias* como mujer negra, de los acontecimientos y de mis experiencias vividas con los niños y niñas en clases de educación inicial en el Colégio Pedro II, en las cuales actué como maestra. Otro punto en destaque es el cabello crespo, y la transición capilar, por posibilitar preguntarse sobre las raíces y las tesituras de una formación docente que se haga en relación con la negritud. Como aportes metodológicos, la investigación se inscribe en el campo de los Estudios del Cotidiano, por comprender que la escuela es un lugar de alteridad y complejidad de saberes, conocimientos, valores, prácticas y sujetos. Así, se apuesta en la narrativa y en la conversación como posibilidades formativas y de circularidad de la palabra. La fuerza de la narrativa y la pasión de la experiencia nos presentan sentidos para pensar la inseparabilidad entre la formación docente y el acto de narrar. El proceso de la investigación entrelaza infancia, negritud y formación docente como movimiento de encuentros que van enraizándose en los pequeños inicios de un cuerpo que se va haciendo negro con las infancias. Quizás, solo se forma docente quien vive la infancia en su cuerpo.

**Palabras-clave:** educación inicial; infancia; formación docente; negritud; educación antirracista.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Luiz Miguel (4 anos - 2016) me pede a caneta para escrever e deixar registrado que ele participou do desenho coletivo realizado pela turma. Sua escrita. Seu nome. Sua marca. Seu rastro.

Figura 2 - "Retrato de Mulher" de Benedito José Tobias, datado de 1930 – 1940.

Figura 3 - Pintura com lápis aquarelável (turma de 3 anos - 2018). A tela é o corpo!

Figura 4 - Escutando os batimentos do nosso coração (turma de 4 anos – 2014).

Figura 5 - Guerras da colonização. Autor: Nego Bispo (2015).

Figura 6 - Retrato da Escrava Anastácia.

Figura 7 - Anastácia Livre, por Yhuri Cruz.

Figura 8 - daquelas brincadeiras das crianças que rapidamente as juntam em um único objetivo... (2018).

Figura 9 - Deixando marcas infantis no pátio (turma de 3 anos - 2018).

Figura 10 - Contar história: escutar, narrar, participar, circular a palavra... (turma de 4 anos - 2014).

Figura 11 - Desenho criado por Estrela (3 anos – 2018). Nele eu vejo pessoas em roda, crianças, sujeitos, compartilhando...

Figura 12 - Fotografia produzida por Vivi (5 anos - 2017). Com frequência Vivi nos pedia ou pegava escondido o celular da outra professora ou o meu para fazer suas fotografias.

Figuras 13 e 14 - O que pode o corpo infantil?

Figura 15 - Passeio ao Museu Nacional em 2015.

Figura 16 - Imagem presente na nota de pesar do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II sobre o incêndio ao Museu Nacional.

Figura 17 - Valores civilizatórios afro-brasileiros, por Azoilda Loretto da Trindade.

Figura 18 - As crianças encontraram uma minúscula joaninha em uma planta. E dia após dia elas voltavam a esta planta para saber se a joaninha continuava lá, pois desejavam encontrá-la novamente.

Figura 19 - Máquina do tempo. Desenho produzido por Anita após uma conversa sobre infância.

Figura 20 - Sankofa.

Figura 21 - Em um passeio com as famílias e as crianças à Quinta da Boa Vista, em agosto de 2018, algumas crianças criaram esta composição enquanto brincavam.

Figura 22 - Fotografia produzida pela professora Tatiana Freitas no dia da inauguração da Sala de Leitura "Floresta dos Livros", abril de 2017.

Figura 23 - "Boy and dog in a johnnypump", 1982.

Figura 24 - Capa do livro "Afra e os três lobos guarás".

Figura 25 - Cabelos... (turma de 5 anos – 2017).

Figura 26 - O tempo que se cria com o brincar... (turma de 3 anos – 2018).

Figura 27 - Celebrando a vida na brincadeira de casinha (turma de 3 anos – 2018).

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

CAAF – Centro de Atendimento Alternativo Florescer

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil

CEDERJ – Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades

CPII – Colégio Pedro II

CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo

DEI – Departamento de Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FALE – Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

NEPPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidiano

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PPP – Projeto Político-pedagógico

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNTREF – Universidad Tres de Febrero

## SUMÁRIO

ENCONTRAR A PRÓPRIA VOZ: INFÂNCIA, ESCRIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO.....	17
Escrevivência: mulheres com as <i>marcas de África</i> .....	20
Lugares do educar: fazer coisas juntos, com os outros.....	38
1. TRAVESSIAS E FORÇAS PARA UMA PESQUISA DENEGRIDA .....	50
1.1 Notas para um pensar/fazer decolonial .....	55
1.2 Do silenciamento ao rompimento da máscara: a urgência pelas vozes negras ..	61
1.3 Pelo desafio de tecer outras rotas: diálogos decoloniais e a afroperspectividade .....	70
2. “NO CAMINHO PODE IR DE QUALQUER FORMA!” (OU SOBRE UMA METODOLOGIA QUE CRIA PERCURSOS NARRATIVOS).....	80
2.1 “Nessa escola eu aprendo a falar o que eu penso”: O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II (CREIR) .....	85
2.2 Pesquisa com cotidianos: entre fluxos, invenções e tessituras .....	94
2.3 Pesquisa narrativa e conversa como metodologia: circularidade da palavra .....	99
2.3.1 Notas sobre uma pesquisa feita de narrativas conversadas .....	106
2.3.2 “Por eu ser criança, sei muito sobre infância”: participação e autorização das crianças.....	112
3. “INFÂNCIA É QUANDO É PEQUENO E GRANDE”: INFÂNCIA COMO ENERGIA VITAL .....	120
3.1 Infâncias: dos não falantes, do sentimento de infância à <i>pátria original</i> .....	123
3.2 Infância em afroperspectiva .....	137
3.3 <i>Sankofa</i> : temporalidade e infância .....	150
4. FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL: ENSAIOS DE CELEBRAÇÃO.....	162
4.1 Corporeidades e educação: E quando esse corpo é preto!? .....	170
4.2 Infâncias do cabelo crespo.....	182
4.3 “Você é amiguinha ou professora?”: O brincar como celebração da vida e da amizade.....	195
NOTAS POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL E DENEGRIDA.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	216
APÊNDICE – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....	225

## ENCONTRAR A PRÓPRIA VOZ: INFÂNCIA, ESCRIVIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO...

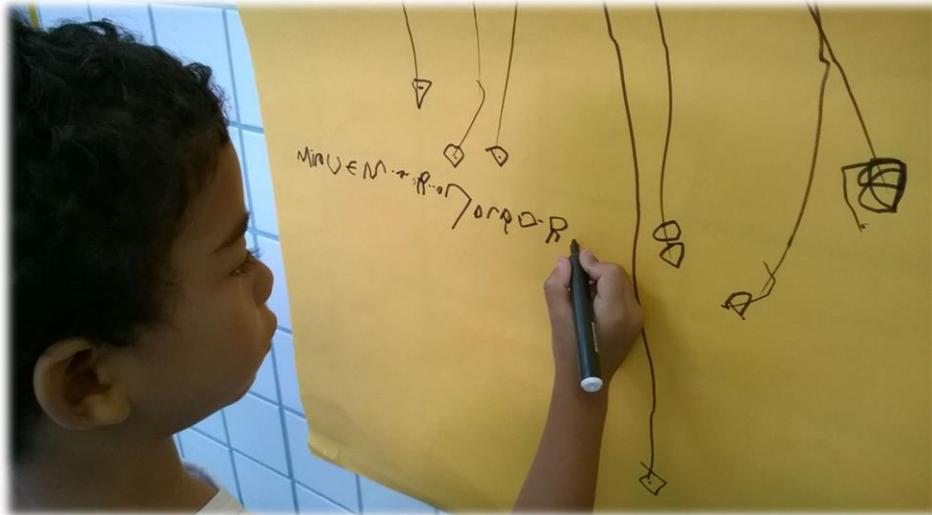


Figura 1 – Luiz Miguel (4 anos - 2016) me pede a caneta para escrever e deixar registrado que ele participou do desenho coletivo realizado pela turma. Sua escrita. Seu nome. Sua marca. Seu rastro.

Fonte: acervo da autora.

*O que origina o gesto do escrever, senão essa estranha necessidade de traduzir como for possível aquilo que excede à razão, o que provoca o naufrágio, o que transborda, o que é ignorado e continuará sendo?*

Carlos Skliar, 2014a

Uma tese. Uma escrita. Um gesto.

Uma escrita que nasce do desejo, das perguntas, das palavras ainda não ditas, do ato de conhecer e de (des)aprender, da boniteza de estar na escola com as crianças, das raízes do corpo preto e do cabelo crespo. Uma escrita que também é dolorosa, talvez, por enfrentar a mim mesma como ser finito e inacabado (ou infinitamente inacabado?). Uma escrita que começa, para, volta, acontece... Apaga, edita, salta, atravessa... Recomeça, pensa, dói, recupera... Ensaia, se perde, se encontra e me toca. Uma escrita que começa antes da primeira letra grafada e digitada, antes da abertura de um programa de edição de texto, uma escrita acompanhada por rastros, marcas e presenças que explodem interrogações, vozes, sombras e ecos de outros que se juntam a mim, me fazem companhia – às vezes desejada, às vezes não. Uma escrita que deseja sair da razão, “perder a cabeça”

para encontrar – e ser encontrada – por outros transbordamentos e (sem)sentidos que afetam este meu corpo por inteiro.

Sim, escrita e corpo, escrita com corpo, escrita pelo corpo. Escrevi esta tese e realizei esta pesquisa convidando o corpo e sua história a se fazerem presentes com suas palpitações, tremores, respiros, dúvidas, dores, sorrisos, ancestralidades, memórias... Escrever como ser convidada a viver e sentir meu corpo. Escrever como convidar outros a compartilhar sentimentos e experiências. Escrever acreditando na força das palavras, nos seus avessos e (im)possibilidades. Escrever sem saber, sem querer, sem caminhos, sem objetivos, escrever com liberdade. Será possível?

Nesse gesto de escrever, no gesto libertador de escrever, a escrita não é previamente pensada e organizada. Sua estrutura não está dada, mas me arrisco a seguir o movimento pelo qual o próprio ato de escrever me leva. Sim, me leva. E, por vezes, ela me leva a lugares desconhecidos e inabitados antes por mim. Enquanto escrevo, penso nas palavras, em quais escolher, como nomear, ouço minha voz e outras vozes que vêm comigo. Histórias e narrativas que, por sua vez, me tornam grata por me sentir atravessada por elas, pois vão constituindo quem estou sendo... Escrever como *lembrar, enfim, do encontro com a voz, com nossa própria voz: a emergência do relato, o descobrimento do dizível, da falta de lógica das sequências entrelaçadas com os fatos, a paixão por contar* (SKLIAR, 2014a, p. 128).

Na paixão que demanda corpo, não me parece possível escrever e pesquisar sem narrar desde minhas experiências, que na escrita desmancham sentidos e abrem outros caminhos. Acredito que investigar é criar narrativas desde experiências vividas, de modo a inventar um cenário que dê a pensar e a pensar-se em torno de questões que nos inquietam, perturbam e indagam. Portanto, na mulher, negra, professora, pesquisadora, que venho sendo, há questões que me habitam em silêncio, fazendo barulhos e ruídos que, talvez, me levaram a esta pesquisa, a esta escrita. Pode ser que uma pesquisa nada mais seja que se colocar ética e politicamente em perguntas e “problemas” que nos afetam, acolhendo palavras outras para conversar e potencializar novos questionamentos ou, simplesmente, manter vivas as perguntas que mobilizam o pensamento.

Entretanto, não sei exatamente como cheguei a esta escrita, a esta pesquisa. Qual será a origem? De onde começa? Há um começo? Por vezes me questionei

buscando encontrar o início do meu interesse pelas infâncias, pela formação docente, pelas crianças, pela docência e por quando a negritude gritou mais alto... Uma trajetória, ou melhor, uma linha cronológica me levava a pensar numa história, em diferentes relações e motivos. Há razões? Agamben vai nos dizer que *uma tal origem não poderá jamais resolver-se completamente em “fatos” que se possam supor historicamente acontecidos, mas é algo que ainda não cessou de acontecer* (2005, p. 61, grifo do autor). Se a origem não cessou de acontecer, não é possível determinar seu início e seu fim, seus efeitos e seus fatos. O autor nos convida a renunciar a uma ideia de origem que se localiza em uma cronologia, *uma causa inicial que separa no tempo um antes-de-si e um depois-de-si* (*ibid.* p. 60). Portanto, esta escrita também faz não cessar de (me) acontecer coisas...

Escolhi começar assim, com uma apresentação que não quer ser explicativa, não quer ser justificativa, não quer ser objetiva. É só uma escrita que quer ser escrita, por um desejo de se arriscar nas lacunas e invisibilidades que a conhecida e tradicional escrita acadêmica e escolarizada deixou de herança. Derrida (1973) me ajuda a pensar a escrita como rastros de rastros de rastros. Não há origem absoluta, contudo, devemos começar de onde estamos, e este lugar já é marcado de rastros de rastros que nos apontam a impossibilidade de afirmar um início originário. A ideia derridiana de rastros cria a possibilidade de perceber alguns caminhos, linhas, lacunas, espaços cuja busca pelas origens nos levam a outros caminhos, linhas, lacunas, espaços... Rastros que se desenham em cursos e movimentos ocultos e ocultados pelos próprios rastros. Contudo, esta escrita me aponta outras pistas e percursos nos quais a ideia de rastros de Derrida não contempla e não singulariza, uma escrita que parte de vivências marcadas em um corpo que carrega a marca da diáspora africana, por exemplo.

Quiçá, invento e reinvento pela escrita algumas vidas, perguntas, acontecimentos, narrativas. Escrever é, então, dar a ler, oferecer a outros a tessitura de novos sentidos, abrir-se para que outras palavras componham a escrita. Nesse movimento, prefiro tecer aqui algumas linhas a respeito de alguns gestos que hoje me remetem a diversos inícios, começos, alguns rastros que nesta escrita se desenham em letras, imagens e em tentativas de tradução e reinvenção. Gestos, na vida de uma mulher, negra, professora, filha, doutoranda a serem compartilhados na

simplicidade de se tornarem gestos, outros gestos... E, talvez, outras escritas, outras escrevivências, como diz Conceição Evaristo (2017).

### **Escrevivência: mulheres com as *marcas de África***

*Acho que a dificuldade da academia em lidar com os nossos textos, dizendo que nós só contamos memórias, é porque é uma memória que, justamente, a academia não quer saber. Sonegaram a nossa história (...).*

Conceição Evaristo, 2017

Sonegaram as nossas histórias. Sonegaram as nossas memórias. Sonegaram as nossas escritas. Sonegaram as nossas lutas. Sonegaram os nossos corpos. Sonegaram a nossa intelectualidade. Sonegaram as nossas vidas. Sonegaram nossos modos de pensar. Sonegaram nossas maneiras de teorizar. Sonegaram nossa existência. Sonegaram... Sonegaram... Sonegaram... A voz de Conceição Evaristo e de tantas outras mulheres negras que fazem das suas escritas e de suas pesquisas ferramentas de visibilização de narrativas ocultadas ecoam como convite e um sacode para questionar e repensar nossas histórias: Quem as conta? Como conta? De onde conta? Por que conta?

De antemão, já assumo que este texto de tese também é memória e faz coro, com outros textos acadêmicos com quais a academia não sabe lidar, pois o padrão acadêmico historicamente tem culpa e dívida com a sonegação das histórias negras, como se esse povo não produzisse conhecimento e intelectualidade. Mas trata-se de uma história que faz lembrar o quão cruel foram os caminhos traçados pela “universalidade do conhecimento europeu”, que coloniza e deseja seguir colonizando. Contudo, há muito tempo as vozes coletivas da negritude se fortalecem e afirmam legados, memórias, pensamentos, presenças para repensar o presente valorizando o passado e tecendo futuros que pluralizem existências e vidas dignas...

Conceição Evaristo é uma dessas vozes em movimento, uma entre tantas mulheres que vieram antes de mim, uma entre tantas mulheres que deixaram rastros memoráveis de luta e resistência. Conceição é mulher negra, escritora, professora e pesquisadora universitária. No ano de 2018 foi candidata a pleitear a cadeira de número 7 da Academia Brasileira de Letras (ABL). Sua candidatura contou com o apoio de uma petição online que ultrapassou 20 mil assinaturas. Conceição se

candidatou primeiramente porque teve o apoio de uma parcela pequena da população que a vê como uma potente escritora, uma autora que representa os rincões do nosso país, uma escritora que vai até o encontro de quilombolas e de mulheres negras na periferia. Sua literatura é carne, é vida, é sangue, é voz sua e de toda a gente que o pensamento hegemônico e eurocêntrico – político, estético, filosófico – chama de subalterno.

Conceição Evaristo poderia ter sido a primeira mulher negra a se tornar uma imortal da ABL, lugar no qual majoritariamente homens brancos tiveram a oportunidade e privilégio de estarem. A candidatura de Conceição vem expor a falta de representatividade negra e feminina na Academia. Assim, é importante deixar registrado que Conceição Evaristo recebeu apenas 1 voto, pois a escritora, ao se candidatar, causou certo incômodo por dispensar a habitual bajulação para receber votos dos imortais. Sim, existem acordos de cavaleiros e a preocupação em manter os espaços da branquitude<sup>1</sup>. A ABL é apenas um dos retratos que representam e refletem a sociedade brasileira e o modo como ela ainda está organizada.

Contudo, a escritora é reconhecida nacionalmente e sua imortalidade não depende, necessariamente, de um posto pensado pelo jogo da branquitude. Como eu disse, com Conceição vem tantas outras mulheres negras que, no decorrer do tempo, não deixam morrer nossas memórias, nossas histórias, nossas vozes. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Conceição Evaristo trabalhou com a literatura e recentemente vem cunhando o conceito de *escrevivência* (2017). A autora defende que nossas escritas são atravessadas e originadas por vivências particulares e coletivas e, em especial, no ser mulher negra na nossa sociedade. Esta escrita é viva, é vida. Escrever, viver, ser... Evaristo diz que sua escrita é contaminada pela condição de ser mulher negra. Uma escrita que não se separa do corpo-negro-mulher. Um corpo que se traduz na escrita, na literatura, na voz. *Escrevivência*, escrever a vivência, viver a escrita como exercício, talvez, de reinventar memórias songadas, de narrar experiências marginalizadas, de deixar rastros de rastros das nossas histórias... Quiçá, a *escrevivência* seja uma experiência ancestral de

---

<sup>1</sup> Mais adiante, trago algumas considerações a respeito deste conceito que trata de pensar privilégios advindos da cor da pele branca.

mulheres negras que nos antecederam e fizeram das vidas e saberes marcados pela raça, pelo gênero<sup>2</sup> e pela classe social algo a ser narrado e compartilhado.

O primeiro livro que li de Conceição Evaristo foi *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016). A autora foi ao encontro de mulheres em diferentes partes do Brasil para conversar e escutar suas histórias. O livro é atravessado por narrativas fortes que emocionam e indignam quem lê. A escrita de Evaristo nos coloca em cena, como alguém que está ali, perto, junto, ouvindo aquela mulher narrar experiências que só um corpo-negro-mulher poderia contar. Conceição Evaristo nos ensina que as escrevivências (escritas e narradas), por mais individuais que sejam, partilham sentidos de mundo coletivos marcados por trajetórias sociais, políticas, culturais e ancestrais. Dores compartilhadas e denunciadas, dores singulares e transformadas, dores transmitidas e sentidas na *paixão da experiência*, como nos diz bell hooks<sup>3</sup>:

a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência (HOOKS, 2017, p. 124 – grifo da autora).

A autora aponta também a expressão “autoridade da experiência”, neste contexto, na perspectiva de afirmação da própria voz e na partilha dessa voz. hooks defende e afirma o caráter especial de modos de conhecer que estão radicados na experiência. Assim, é possível notarmos a proximidade inerente entre bell hooks e

---

<sup>2</sup> Nesta tese, as palavras “raça” e “gênero” aparecem como construção social e ocidental sobre os corpos cujas diferenças, desde um padrão – branco, masculino, cristão, heterossexual – são vistas como degeneração. Entendemos, com a epistemóloga nigeriana Oyèrónkè Oyěwùmí, que neste sentido, *ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, pode-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas* (1997, p. 2). Simas e Rufino (2018, p. 110) dizem que *raça não é pressuposto de subalternidade do negro, mas de construção de privilégios dos brancos*.

<sup>3</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora, professora universitária e feminista negra norte-americana. Ela escolheu assinar suas obras com este nome em homenagem aos sobrenomes de sua avó e de sua mãe. bell hooks é a sua voz de escritora. E a grafia em letras minúsculas também é uma opção da autora, para que a atenção esteja voltada para a substância da mensagem de seus textos e não para quem ela é.

Nesta tese, assumo explicitar autoras negras e negros (no corpo do texto ou em notas de rodapé) como maneira de romper com a invisibilidade intelectual negra e apresentar aos leitores possibilidades de referências que produzem conhecimentos em nossos campos de estudo e pesquisa. Acredito que é necessário afirmar a negritude destes sujeitos uma vez que nossas referências ainda são, majoritariamente, brancas. Acredito, portanto, que o *lugar social não determina uma consciência discursiva sobre este lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas* (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Conceição Evaristo, no sentido de compreensão da “experiência” que demanda corpo e a presença deste corpo nas estruturas sociais. Aprendizados inscritos em um corpo profundamente marcado por narrativas e atravessamentos racializados.

As ideias dessas autoras nos levam a afirmar a potência da narrativa, do ato de contar e compartilhar experiências, uma vez que são modos singulares e coletivos de criar conhecimentos desde suas histórias, memórias, contares. O ato de narrar, em escrevivência e paixão da experiência, é um mote para aproximação de histórias, saberes e presenças que desconhecemos, que se tornaram forçadamente subalternos e relegados à margem frente às narrativas que ganharam status de centralidade. Tanto bell hooks quanto Conceição Evaristo trazem em seus escritos os desafios que enfrentam, particularmente no meio acadêmico, para fazerem valer os saberes praticados e reinventados através de vozes e vidas que foram songadas.



*Figura 2 - "Retrato de Mulher" de Benedito José Tobias, datado de 1930 – 1940.  
Fonte: acervo digital do Museu AfroBrasil*

Para Claudia Miranda<sup>4</sup> (2018), como mulheres com *marcas de África* – na afrodescendência – temos que privilegiar a experiência contemporânea das mulheres negras para tensionar os status dominantes que inferem, sobre estes corpos, discursos de inferiorização. Juntamente a isso a luta pela construção de narrativas que possibilitam a reinvenção de seus e nossos pertencimentos sociais e a recriação de vínculos ancestrais. Assim, corroboro com Miranda (*ibid.*, p. 46) que

En nuestros equipajes llevamos preguntas y objetos que hacen puente con África y con las africanidades que heredamos, son consecuencias inevitables y nadie puede esperar bienestar o ambientes sin tensiones cuando politizamos nuestra participación como intelectuales afrocentradas/os<sup>5</sup>.

É por aí que essa escrita anseia brincar, peregrinar e respirar, pelos caminhos que se traçam escrevendo na paixão da experiência, por aquelas narrativas sonegadas e marginalizadas, na descoberta e afirmação de marcas e pontes potentes de África e da sua diáspora... Onde o sofrer está perto da paixão, do afetar-se corporalmente, da experiência inscrita e expressa através do corpo. E no fluxo desta escrita que transborda e pulula por aparecer, as narrativas e memórias não esperam; elas gritam e sou levada à infância, à minha família... pois *escrever é como ter chegado ao meio de nosso próprio corpo* (OLARIETA, 2016, p. 20). Um corpo atravessado por uma cor e, por muitas vezes, pela negação dessa cor, deste corpo... E, como diz o provérbio africano, *quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens*.

Sou negra e cada vez mais este reconhecimento e aceitação me ajudam a sentir, compreender e me relacionar de modo outro com as identidades e singularidades que me habitam e que me permito habitar. E a escrevivência foi um dos caminhos encontrados para narrar, bem como para compreender a narrativa como uma escrevivência. A escrita que se deseja partilhar está implicada em marcas da negritude, e estas marcas encontram na escrita a possibilidade de surgirem,

---

<sup>4</sup> Cláudia Miranda é professora universitária negra. Suas pesquisas estão relacionadas ao Pensamento Decolonial Latino-americano, à Crítica Pós-colonial, Perspectiva Intercultural de Educação, Narrativas subalternas, Descolonização do conhecimento, Estudos críticos da branquitude, afrolatinidade e diálogos educacionais na diáspora africana.

<sup>5</sup> *Em nossas bagagens levamos perguntas e objetos que fazem ponte com África e com as africanidades que herdamos, são consequências inevitáveis e ninguém pode esperar bem-estar ou ambientes sem tensões quando politizamos nossa participação como intelectuais afrocentradas/os* (tradução livre).

estarem presentes e traduzidas de outra maneira com potências no diálogo da minha voz com outras vozes...

Desde pequena ouvia de minha mãe, também negra, me falar:

*- Filha, somos negras, precisamos andar bem arrumadas porque as pessoas brancas olham de jeito estranho para os negros.*

Eu não questionava os motivos pelos quais isso era um fato, tampouco busquei compreender do que se tratava as outras pessoas olharem com desdém para pessoas negras. Contudo, eu aceitei isso e cresci com essa narrativa que não era direcionada para minha irmã mais nova (que quando criança tinha a pele bem mais clara que a minha). Eu sempre soube que sou negra, que carrego esta cor, este cabelo, estes traços. Por um tempo, quando aprendi na escola sobre miscigenação nas aulas de História do primeiro segmento do Ensino Fundamental, eu fazia questão de afirmar que era “mulata”<sup>6</sup> e me enchia de orgulho por descobrir uma palavra que soasse bem ao ouvido dos outros – e conseqüentemente aos meus.

Não julgo minha mãe por aquela fala, jamais... Entendo que foi o modo encontrado por ela, pelas vivências sentidas na sua pele preta, para tentar me proteger do racismo. Com o passar do tempo, minha mãe compartilhava experiências nas quais a sua raça/cor foi motivo de negação pelos outros e de discriminação racial, principalmente no ambiente de trabalho onde não era reconhecida como enfermeira e, por vezes, confundida com profissionais de limpeza do hospital (um serviço que tem sua importância, mas é inferiorizado e ocupado majoritariamente por pessoas negras). Ainda nesse lugar, já foi a única a não ser escolhida para apresentações formais da equipe de enfermagem da instituição em um evento. Em caminhadas pelas ruas e espaços públicos, foi questionada se a

---

<sup>6</sup> Nos livros didáticos, a miscigenação era uma conta simples de adição, na qual negro + branco = mulato; índio + branco = caboclo; índio + negro = cafuzo. O mito da miscigenação (período pós-abolição da escravatura), que podemos traduzir como um projeto de branqueamento da população brasileira, também foi uma maneira de invisibilizar os conflitos raciais existentes que estruturavam (e ainda estruturam) a sociedade. O encontro destas raças não foi pacífico e harmônico como pretende afirmar a historiografia “oficial”. Pelo contrário, foi fruto de dominação, violência dos corpos e estupros. A palavra mulata tem uma conotação totalmente racista. Mas isso não era dito nos livros de História, tampouco pelas professoras. A designação “mulato/a” foi criada pelos colonizadores, fazendo referência a palavra “mula”, um animal híbrido, estéril e fruto do cruzamento entre cavalo e jumenta ou égua e jumento. A palavra foi se tornando, ao longo do tempo, uma exaltação e símbolo da miscigenação.

criança de pele clara (minha irmã) que estava em seu colo, sendo amamentada em seu seio, era realmente sua filha. Quando se casou com meu pai, nordestino lido socialmente como branco, ouviu inúmeras vezes em tom louvável que ela estava tentando clarear a família. Vivências de um corpo-negro-mulher na sociedade brasileira...

Falo de minha mãe, Wilma de Lourdes Machado Lima, a Wilminha, como é chamada carinhosamente pelas pessoas mais próximas. Entretanto, como afirma Conceição Evaristo (2016), em se tratando de um *corpo-mulher-negra*, vivemos experiências que um *corpo não negro, não mulher, jamais experimenta*. Então, narrativas atravessadas pela negritude abraçam outras Wilminhas, Conceições, Geisas, Lucianas, Carolinas, Camilas, Reginas, Ângelas, Marias<sup>7</sup>.

A experiência de ser negra, de ser negro, nos aponta em diferentes momentos da vida que não está bem em ser o que se é, uma vez que essa experiência é marcada pela invisibilidade – apesar de a cor da pele ser algo visível, sua visibilidade é também a fundamentação e justificativa para torná-la invisível, colonizada e inferior. A cor sempre é lembrada e reforçada pelos olhares que nos veem, mas não nos reconhecem. Nilma Lino Gomes<sup>8</sup> (2017, p. 78) nos diz que esse tipo de discurso *atinge o negro, a negra e seu corpo de forma negativa; também regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo e do gosto estético*.

Meu pai, baiano e muito calado, não me direcionava ensinamentos acerca da negritude. Estudou somente até a antiga 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), mas sempre foi um excelente eletricitista. Praticamente metade da sua família é negra. Ele não é negro e tem cabelo liso. Minha irmã “puxou” ao meu pai

---

<sup>7</sup> Cada nome citado é uma maneira de tecer homenagem a algumas mulheres negras que tive o prazer de ter a vida atravessada e aberta com a companhia delas. Mulheres com as quais pude compartilhar, conversar, conhecer e me sentir afetada pelas suas histórias e narrativas. Pelas mãos de Geisa recebi de presente o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, de bell hooks, e também fui apresentada a outras autoras negras. De Luciana recebi uma fala forte, firme e cuidadosa em uma reunião pedagógica: “Seu silêncio me preocupa!”. Com Carolina, amiga de longa data e militante nas causas do movimento negro, presenciei pela primeira vez uma transição capilar que, depois, me encorajou a viver esse processo de aceitação. Regina, mãe de Alícia, foi a primeira que chegou até mim e afirmou o quanto representatividade é importante para as crianças negras nas escolas. Ângela, professora substituta no CREIR no ano de 2019, com quem pude compartilhar e conversar muito sobre crianças negras e a nossa docência do Colégio Pedro II. Maria Augusta, minha avó, mulher negra, silenciosa, mas que transbordava ensinamentos pelos seus gestos de atenção e presença.

<sup>8</sup> Nilma Lino Gomes é professora negra universitária. Pedagoga de formação e doutora em Antropologia Social. Atua nas áreas de Educação e Antropologia Urbana.

em alguns traços e seu cabelo não é crespo. Apesar de eu ser a irmã mais velha, ao ver minha irmã com pele mais clara, eu tentava, no banho, me esfregar bem para ver se era possível embranquecer, ganhar uma pele um pouco mais clara, me tornar limpa da pele preta. Com meus cinco ou seis anos, percebi nessa frustração que nada adiantava e essa era minha cor, o meu corpo. Mas aceitação e reconhecimento, só muito tempo depois. E, mesmo envolta e criada por mulheres negras de pele mais escura – mãe, avó e tias –, ainda assim elas não eram minhas referências.

Sinto que ao escrever a partir da verdade de minha experiência, ela é singular, contudo acredito que a cor da pele negra seja algo que me torne comum e irmã de outras negras e negros. Desconfio que a negritude seja a nossa língua comum, bem como a nossa força quando estas experiências são compartilhadas para pensar de outra maneira as relações com o outro, conosco, com a sociedade, com os saberes, com a política, com a educação.

Muitas questões que surgiram no caminhar desta investigação se enredam, tocam e acontecem pelo atravessamento da cor da pele, do cabelo crespo, da mulher de corpo negro. Não posso negar que, ao afirmar essa condição, estou trazendo comigo outras mulheres negras, outras histórias que foram subalternizadas, outros silenciamentos e invisibilizações. E se os apresento, reafirmo discussões, pesquisas e estudos que antecedem a minha escrita e inscrita nesta temática. E se os apresento, sou acompanhada por vozes, forças e lutas que um dia eu desconheci. E se os apresento, é porque é urgente singularizar e coletivizar estes lugares de fala. Segundo Ribeiro (2017, p. 43), *a reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida.*

E a partir do que aprendia com minha mãe – que, à sua maneira, reivindicava o direito às nossas próprias vidas – sobre ser negra nesta sociedade que ainda diz viver a chamada “democracia racial”<sup>9</sup>, percebia que não adiantava andar

---

<sup>9</sup> Ideologia da *democracia racial*, encabeçada por Gilberto Freyre – final do século XIX e início do século XX – pressupõe que as relações entre as raças eram (são) harmônicas. Principalmente devido a mestiçagem, como recurso que seria capaz de “apagar” as diferenças e promover o convívio racial harmonioso e pacífico. Os pilares que sustentam a ideia da democracia racial são *iguais oportunidades para todos e ausência de conflitos* (SANTOS, 2015, p. 24). Esse discurso se apresenta com muita força na nossa história e segue sendo reafirmado a fim de disfarçar o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Em outras palavras, a expressão “democracia racial” é perigosa por garantir a quem a defende sua consciência tranquila no processo de construção da cultura do

arrumadinha, porque isso não tampava a cor da minha pele, a cor que está estampada na cara, na boca, no cabelo, no nariz, na voz, em todo o corpo. Não havia saída! E nunca foi necessário que me dissessem verbalmente algo a fim de caracterizar um insulto racista. Do mesmo modo, nunca foi necessário me esforçar para compreender que motivos levaram uma colega branca na escola a me chamar de “macaca”, aos meus 7 anos.

Eu já sabia desde pequena: as pessoas olham de jeito estranho para os negros. Mas é possível uma escola que não olhe estranho para as crianças, estudantes, famílias, funcionárias/os e docentes negras e negros? Que estranheza e estranhamento causamos ou somos capazes de provocar? Penso que essa experiência também me convoca ao exercício de me aproximar de outros sentidos em relação à escola e à infância.

Djamila Ribeiro, filósofa negra brasileira, em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017) afirma que *o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (Ibid., p. 64).* Experiências individuais localizadas socialmente. Ou seja, quando eu, como mulher negra, narro experiências desde estes lugares que habito e sou, na estrutura de poder em que a sociedade está organizada, estas experiências individuais são também coletivas, pois se tecem e se enredam na localização social que foi transformada em subalterna.

Neste contexto, parece-me importante adentrarmos mais no conceito de lugar de fala que Djamila Ribeiro nos apresenta. A autora explicita também que, equivocadamente, o termo vem sendo usado como modo de cercear discussões referentes à população historicamente invisibilizadas; como se o lugar de fala determinasse sobre o que estes sujeitos poderiam falar, como se a contribuição que eles têm para dar no campo político, social e cultural estivesse restrito às suas experiências, como se quem faz parte dos grupos “privilegiados” fossem, mais uma vez, “neutros” no que diz respeito à estrutura social que demarca os lugares de fala.

O conceito de lugar de fala não se refere estritamente às experiências individuais, mas parte delas, tendo em vista as condições sociais que *permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania (Ibid., p. 61).* O lugar de fala

---

racismo. Para Santos esse é o principal ponto que mobiliza os surgimentos dos movimentos negros brasileiros e também, por isso, contradizer o mito da democracia racial é um obstáculo (*Ibid., p. 26*).

potencializa entender *como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (ibid.)*. Ou seja, amplifica vozes localizando quem fala.

Há uma problemática que merece atenção quando falamos de nossas narrativas e experiências no corpo negro, inclusive quando se trata de desigualdade racial no Brasil. Nossas memórias e nossos cotidianos expõem sofrimentos, dores, dificuldades e desafios por viver este corpo, mas há quem diga, a partir de uma maneira muito superficial de compreensão, que estamos nos vitimando. Isso significa dizer que o problema é sempre das pessoas negras. A gente não se aceita, a gente se vitimiza, a gente se discrimina. Isso é O racismo anti-negro que estrategicamente denomina as pessoas negras de racistas, é uma estratégia do racismo.

Mas, a questão principal e urgente é: o lugar e os privilégios que a branquitude detém e representa em nossa sociedade. O racismo não é problema da população negra, apesar de estarmos fortemente de frente na luta contra ele. A questão racial no Brasil existe por conta da branquitude. E vale dizer que a branquitude está para além da cor da pele; o conceito se amplia a um sistema político *em que raça, classe e gênero proporcionam uma experiência imbricada de privilégios* (AKOTIRENE<sup>10</sup>, 2019, p. 47).

Edith Pizza – uma das poucas pesquisadoras brancas a se dedicar ao tema da identidade racial dos brancos – opta por utilizar o termo branquitude<sup>11</sup> para definir essa compreensão racial do lugar do sujeito branco. Ela diz que a branquitude:

(...) é um passaporte para qualquer espaço social. Ainda que a classe e o gênero possam limitar certas aspirações, a branquitude pode ser a garantia de um outro status social, ao qual os "diferentes" não têm acesso. É esta não-racialidade que garante os privilégios, mesmo que sejam poucos, com os quais se pode conseguir afirmação psicológica e social para atravessar, pelo menos em parte,

---

<sup>10</sup> Carla Akotirene é mulher negra com bacharelado em serviço social, mestra e doutoranda em estudos sobre mulheres, gênero e feminismo. Autora do livro *O que é Interseccionalidade?*, pela coleção Feminismos Plurais.

<sup>11</sup> Alguns pesquisadores fazem distinção entre branquitude e branquitude, compreendendo este último como *um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista* (PIZZA, 2005, s.p.). Contudo, a maioria das pesquisadoras e pesquisadores não faz distinção entre estes termos e opta por utilizar o termo *branquitude* como conceito que abarca o lugar de poder de sujeitos brancos. Assim, consideram a negritude enquanto lugar de autoafirmação nessa dimensão relacional com a branquitude. Nesta tese, opto por utilizar o termo *branquitude*.

barreiras de classe e, com um pouco mais de esforço, as de gênero (2005, s./p., grifo da autora).

Nessa relação com a branquitude, estamos sujeitos ao desejo de embranquecer, aproximar-nos cada vez mais de um corpo branco, mais claro, mais limpo. O que significa estar mais próximo de um padrão branco? O que essa cor de pele tem de tão especial? O que simboliza ser branco na nossa sociedade? Ser branco é ser aceito sem questionamentos. É não ter problemas com os olhares étnico-raciais dos outros. É se ver nas propagandas, nos protagonistas das novelas, nas capas de revistas, na bancada política, na presidência de grandes empresas, na gestão de grandes negócios... Existe sim uma tensão racial que fundamenta as relações sociais, políticas e epistemológicas e não podemos, mais uma vez, ignorá-las.

Me parece relevante tratar estas considerações sobre a racialização na qual a sociedade brasileira foi se constituindo. Não é o objetivo da tese e da presente pesquisa se dedicar aos estudos da branquitude/branquitude, todavia estes estudos nos ajudam a perceber que a racialização dos corpos, através dos conceitos de raça e de cor, promove a hierarquização de diferenças e implementa desigualdades. A racialização não é neutra! É necessário questionar a branquitude *como uma guardiã silenciosa de privilégios* (BENTO, 2002, p. 46).

Maria Aparecida Silva Bento, mulher negra, psicóloga e diretora executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades<sup>12</sup> (CEERT), em sua pesquisa sobre branqueamento e branquitude, nos diz que, no Brasil, o *branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais* (BENTO, s./d., p. 1), como se essa relação que incide sobre negras e negros não tivesse consequência direta com a existência de privilégios e vantagens dos sujeitos brancos. Portanto, o branqueamento, a branquitude e o racismo merecem ser tratados como problemas relacionais e não como problemas dos negros.

Ribeiro nos diz que todos os sujeitos têm lugar de fala e, por isso, é importante e urgente que pessoas brancas, homens, héteros, se pensem desde

---

<sup>12</sup> O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma organização não-governamental brasileira criada em 1990, com sede no estado de São Paulo, e tem como objetivo a promoção da igualdade racial na sociedade e a busca por garantir os direitos da população negra.

seus lugares sociais. *Pensar lugar de fala é uma postura ética* (RIBEIRO, 2017, p. 84), pois a partir daí é possível questionar as hierarquias, as desigualdades, a pobreza, o racismo, o sexismo, os privilégios... Assim, o conceito de lugar de fala se mostra como uma ferramenta que interrompe discursos e vozes hegemônicas a fim de possibilitar e gerar espaços para a emergência de vozes, narrativas e vidas que foram historicamente interrompidas e silenciadas.

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível 'voz de ninguém' como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só se fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade (RIBEIRO, 2017, p. 90 – grifo da autora).

Narro com paixão, narro com o corpo estas escrevivências. Comecei a entender que minha escrita e minha presença neste mundo e na escola precisam enegrecer. Penso que talvez essa apresentação afirmando que sou negra seja um modo de empretecer as coisas e deixar registrado, assim como o menino Luiz Miguel, meu nome, minhas marcas, meus rastros, meu lugar de fala, sem pedir licença para isso. Eu e mais milhões de sujeitos negros vivemos carregando o fardo de uma sociedade racista. E vale dizer que se carrega este fardo desde muito cedo. Talvez esta escrita, esta pesquisa, seja uma aposta – e um convite – pela defesa de uma educação que reconheça estas vidas e pelas potências de uma educação antirracista<sup>13</sup>.

Em relação à escola, estudei numa importante instituição particular na cidade de Nova Iguaçu até a antiga oitava série (atual 9º ano do Ensino Fundamental), na qual minha cor preta (e meu cabelo sempre com tranças) se sobressaía na maioria branca. Me lembro de outras, poucas, crianças negras. Sempre muito calada, poucas vezes me expus diante da turma. E, geralmente, quando eu tinha muitas dúvidas sobre os deveres de casa, minha mãe voltava a repetir:

---

<sup>13</sup> Segundo estudos e pesquisas, a luta pela educação antirracista, surgida no âmbito do movimento negro enquanto proposta educativa, parte do reconhecimento do problema racial na sociedade brasileira a fim de potencializar práticas que contemplem outras perspectivas históricas, estéticas, sociais e culturais. E, como bem afirma Gomes (2005, p. 59), *a expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta anti-racista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão*. Amplio mais adiante este tema.

*- Se ficou com dúvida, pergunta à professora, fale com ela. Não fique com a dúvida para você.*

Em um não tão belo dia, na antiga 5ª série, aula de Matemática, eu levantei o dedo para pedir à professora Josefa que explicasse novamente a matéria (antes de levantar a minha mão, recorro de sentir meu coração “quase sair pela boca” e minhas mãos tremendo). Eu gostava muito de Matemática porque era uma disciplina que me desafiava, me fazia pensar e eu tinha o desejo enorme de calcular bem as equações. Contudo, rispidamente, a professora me responde: “não vou explicar nada de novo, porque você estava de conversa”. E ela seguiu com a matéria normalmente. Só eu sei: eu não “estava de conversa”, sempre me sentei nas primeiras carteiras, me destacava com boas notas e eu pouco (ou nada) falava em público. O que a professora via ao me olhar? O que ouvia quando eu (pouco) falava?

Sim, essa é mais uma experiência de racismo. O racismo é calcado estruturalmente na nossa sociedade na ideia de que alguns sujeitos são superiores e outros inferiores, sob o critério racial. Historicamente, principalmente com a colonialidade, as pessoas de pele escura possuem uma marca, enquanto pessoas brancas são os seres sem marcas e, por isso, ocupam um posto superior na hierarquia construída para manter essa relação entre as raças.

O racismo se manifesta de inúmeras maneiras, desde insultos verbais (reconhecido pelos brancos racistas como uma “brincadeira de mal gosto”) a sutilezas que em palavras, gestos, olhares, interação, comportamento querem dizer aos negros “continuem no seu lugar”, “esse espaço não é para você”, “se retire”... O racismo é estrutural. Ele não tem rosto, mas está aqui, ali e lá. É ele – corporificado em práticas, discursos, ideologias e políticas brancas – que ainda mantém negras e negros aquém de direitos à educação, à universidade, ao emprego bem assalariado, aos espaços de poder. Inclusive, é o racismo que pode responder à algumas perguntas como: “Quantos autores negros e negras você leu durante a sua graduação?”, “Quantas professoras negras e professores negros você teve durante a sua vida escolar e universitária?”, “Onde geralmente estão os negros e negras ao seu redor? O que fazem? Onde moram? Em que trabalham?”.

O racismo é estrutural e institucional. Nessa escola particular onde estudei por 10 anos, os (poucos) estudantes negros eram os que mais recebiam corretivos (advertências por indisciplina e por não realizarem alguma tarefa solicitada pela escola) e eram os que mais repetiam anos escolares. Nós, negros, éramos poucos, todavia já marcados pelo racismo institucional que praticamente não nos queria naquele lugar privilegiadamente branco.

No antigo Jardim de Infância<sup>14</sup>, aos 4 anos, me lembro bem que os únicos negros na turma eram eu, meu primo e a professora, tia Paulinha (que também era minoria no corpo docente da instituição). Sempre que havia alguma apresentação na qual deveríamos dançar em pares de menino e menina, lá estava eu fazendo par com meu primo. Eu não gostava de dançar com ele e não sabia por que estávamos sempre juntos nestes momentos. Eu queria dançar com outros meninos, mas a professora não permitia ou não oportunizava isso – Será que nenhum menino aceitaria dançar comigo e a professora também estava tentando “me proteger” de algum constrangimento do qual, talvez, nem eu nem ela saberíamos lidar?

Mais uma vez é o racismo institucional que dita as regras sutilmente. Obviamente, não estava escrito em nenhum lugar que crianças negras deviam dançar juntas sempre, porque o racismo se fortalece velado, nas entrelinhas, nas pequenas ações cotidianas. E em se tratando de uma instituição privada, qual seria a família que gostaria de ver seu filho branco ou sua filha branca dançando com uma criança negra em uma apresentação para toda a comunidade escolar? É mais fácil resolver o “problema” colocando as crianças negras juntas, algo que certamente nenhuma família iria questionar. Por isso, o racismo é uma questão da branquitude (de poder e privilégios)! O negro se torna “diferente” por meio da discriminação. E, no fim das contas, somente as pessoas brancas se beneficiam às custas da opressão sofrida pelas pessoas negras. Assim está organizada a sociedade brasileira e suas instituições!

Simas e Rufino (2018, p. 110) afirmam que o racismo, entre inúmeras faces, opera mais contundentemente em três maneiras:

na impressão mais direta da cor da pele, na desqualificação dos bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter e no trabalho cruel de liquidar a autoestima dos submetidos, fazendo com

---

<sup>14</sup> Hoje compreendido como Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.

que esses introjetem a percepção da inferioridade de si e de suas culturas.

O racismo desumaniza os sujeitos numa dimensão não só psicológica, como também moral, onde os próprios negros e negras passam a reproduzir sentidos racistas projetados pela branquitude. Reprodução que não beneficia a população negra e ajuda na manutenção da estrutura racista. O racismo é problemática criada pela esfera colonialista, ou seja, pela centralidade branca, hétero, cristã, euro-ocidental.

\* \* \*

Cursei, durante três anos (2009 a 2012), graduação em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar no município de Nova Iguaçu. Lembro-me da felicidade de ter na grade curricular a disciplina “Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras”. Foi a primeira vez em que, ao longo da minha trajetória em ambientes de educação formal, me encontrava com histórias e narrativas que me afetavam estranhamente. Eu tinha 22 anos, já cursava Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo Consórcio CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), contudo as disciplinas relacionadas às questões raciais foram aparecer mais para o final do curso.

Penso que meu primeiro estranhamento na disciplina do curso de Letras foi a professora ser branca. Talvez eu desejasse uma preta pelo menos nessa matéria (porque em todas as outras as professoras/es também não eram negras/os). E, com isso, não estou questionando o conhecimento e competência da professora por conta de sua cor de pele, mas corroboro com o pensamento de bell hooks (2017, p. 123, grifo da autora): *creio sinceramente que teria aprendido mais com um(a) professor(a) progressista negro(a), pois teria levado à sala de aula (...) um ponto de vista privilegiado, (...), que não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da paixão da experiência, da paixão da lembrança.*

Existe algo que não se explica na partilha de viver um corpo preto com um outro que também habita e é um corpo preto. Talvez seja o que bell hooks afirma, a paixão da experiência, do sofrer, viver e ser negro, da potência da negritude que se transmite e se compartilha pelo olhar, pelo sorriso, pelas palavras, pela vida que se

vive, pela irmandade de partilhar algo em comum, pelas lutas cotidianas. Do mesmo modo, o que poderia significar e que sentidos poderiam emergir às estudantes não-negras/os se cursassem a disciplina ministrada por uma docente negra/o?

Outra pergunta importante em se fazer é: Por que não há docentes negros e negras nas universidades tanto quanto há docentes brancos e brancas? Onde estão as referências intelectuais negras embasando nossos estudos e pesquisas? Reforçamos tal invisibilidade contribuindo para a negação intelectual negra, principalmente em se tratando da sociedade brasileira, na qual mais da metade da população se declara negra ou parda<sup>15</sup>. Conforme Segato (2018), a raça é uma construção histórica para dominar, que produz a diferença como desigualdade, pois *la invención de raza es obra de la conquista y colonización*<sup>16</sup> (SEGATO, 2018, p. 60). Uma colonização – territorial – que historicamente terminou, mas que ainda se mantém e se atualiza de diferentes modos nas relações sociais e políticas do Brasil, ainda está em curso a colonização do ser, do saber, da subjetividade, do poder...

Próximo estranhamento na referida disciplina se deu no encontro com Frantz Fanon<sup>17</sup> (2008), em *Pele negra, máscaras brancas*, e Ana Maria Gonçalves<sup>18</sup> (2006), em *Um defeito de cor*. Aquelas leituras ficaram como que estremecendo meu corpo, um misto de tristeza, indignação, fortaleza, dor. Foi sentir na pele, sentir-se parte daquelas narrativas, imaginar gerações passadas da minha família. *Um defeito de cor* é narrado por Kehinde, que viveu até os 8 anos em Savalu, na África. Quando sua mãe e seu irmão morrem, Kehinde, sua avó e sua irmã gêmea, Taiwo, viajam sem destino e chegam a Uidá, onde são capturadas e jogadas em um navio negreiro com rumo ao Brasil, onde são escravizadas.

Há uma passagem na qual Kehinde se olha pela primeira vez no espelho, se vê por inteira e não se reconhece...

A Esméria parou na frente dele [do espelho] e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. Eu sabia que tinha a pele

---

<sup>15</sup> De acordo com o último Censo Demográfico (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50,7% da população brasileira se declarou como negra ou parda. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em 28. abr. 2019.

<sup>16</sup> (...) *a invención da raça é obra da conquista e colonização* (tradução livre).

<sup>17</sup> Frantz Fanon, homem negro nascido na Martinica, foi psiquiatra e filósofo dedicado aos temas da psicopatologia da colonização.

<sup>18</sup> Ana Maria Gonçalves é escritora negra brasileira.

escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. (...) Era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram e evitei chegar perto da sinhazinha. (GONÇALVES, 2006, p. 84 – grifo meu)

Seus próprios olhos lhe apontam que a maneira como se pensava era totalmente diferente daquela refletida no espelho. Na sua relação com a sinhazinha, percebe na beleza dela algo a ser espelhado, pois as duas eram crianças e brincavam juntas. O espelho revela, neste momento, o estranhamento de se perceber em um corpo diferente, um olhar de estranhamento e estrangeiridade. Ser estrangeira no próprio corpo! Não se sentir parte do corpo que habita... Essa relação com o espelho é interessante para pensarmos também a *colonialidade do poder*, calcada por Quijano (2014, p. 225-226), na qual

(...) la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. (...) De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada<sup>19</sup>.

Essa imagem distorcida que o espelho nos mostra me faz lembrar de Lélia Gonzalez (1988), professora, política e antropóloga negra, no que ela já dizia: *a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista*. Está no olhar-se no espelho (um espelho não só físico, mas conceitual) e buscar na sua própria imagem e dos seus traços que te ajudem a decolonizar-se, a reconhecer potências corporais e de pensamento que possam refletir e criar imagens positivas acerca desses corpos.

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) ressalta a dimensão psicológica da ação colonial. O efeito da relação de subordinação e dominação praticada pelo colonialismo (branquitude) arruinou profundamente o imaginário das pessoas de origens africanas. O autor buscou compreender as relações tecidas entre negros/negras e brancos/brancas, as tensões provenientes da colonialidade

---

<sup>19</sup> (...) a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Isto é, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. (...) Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida (tradução livre).

racial e reflexões acerca de diferentes posições e atitudes que a pessoa negra adota em uma civilização branca. O desejo de Fanon é *ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial* (*ibid.*, p. 44).

Segundo o autor, *no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal* (*ibid.*, p. 104); diante do olhar branco o homem de cor sente o *peso da melanina*. Contudo, Fanon também aborda sobre o desafio de olhar para si mesmo e descobrir sua negridão (*Ibid.* p. 105). Diante disso, penso que Gomes corrobora dizendo:

(...) sempre devemos considerar que o negro se expressa visualmente por meio do destaque (consciente e inconsciente) e da valorização dos sinais diacríticos que possui. Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro do nosso sistema de classificação racial (GOMES, 2017, p. 111).

Desse modo, os pensamentos de Frantz Fanon caminham pelos estudos da psicologia e explica que as grandes teorias da psicanálise não são capazes de dar conta da dimensão psicológica das pessoas negras. As marcas coloniais do período escravagista deixaram na comunidade negra um sentimento de inferioridade, inexistência e isolamento. E se questiona sobre a possibilidade de superar tais sentimentos... Fanon escreve que *o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir* (*Ibid.*, p. 95). Branquear, desaparecer, isolar-se: únicas saídas para as pessoas negras? Sair desses lugares é possível? *Pele negra, máscaras brancas* é uma leitura ofegante. Ora parece faltar-nos ar, ora sentimos que respirar é possível. Fanon não se limita a explicar causas e consequências, contudo se dispõe a questionar estes conflitos tecendo com sua escrita a experiência de ser homem negro.

Gordon, no prefácio do livro, na versão traduzida para o português pela UFBA (Universidade Federal da Bahia), diz que *a liberdade requer visibilidade* (GORDON, 2008, p. 16). Fanon escreve, dentre outras coisas, sobre a impotência social que o negro é submetido e o quanto isso o faz voltar para dentro de si mesmo, isolando-se nas suas próprias “incapacidades” e “invisibilidades” forjadas neste contexto, esquiva-se do mundo para sentir-se livre, de algum modo. Contudo, esquivar-se é

perder-se de si mesmo, apagar-se... A luta pela liberdade requer visibilidade! Que um mundo de outros seja possível, visível, construído, recriado...

E o que fazemos para isso? O que fazemos com narrativas e histórias negras que nos chegam? Como dar atenção e hospitalidade a esses tremores? O que significa ser professora negra, professor negro, na Educação Infantil? Perguntas que vêm devagar e demoram a chegar em meio aos silêncios que cultivei no encontro com estas vozes. Nesta pesquisa, escolho não fugir disso, não fugir de mim, não fugir de nossas memórias. E, por isso, escrevo questionando(-me) sobre (não)presenças destes corpos, que lugares ocupam, que lugares desocupam, que lugares e espaços profanam, que saberes estão subjacentes nestas vozes? Perguntas que foram me perseguindo no meu fazer docente, na minha relação com as crianças, em especial com as crianças negras da Educação Infantil do Colégio Pedro II (CPII)<sup>20</sup>. E, por isso, algumas considerações sobre o ato de educar...

### **Lugares do educar: fazer coisas juntos, com os outros...**

*A relação ensinante é um corpo a corpo. (...). A relação ensinante é uma relação de geração: entre gerações diferentes para gerar um tempo inesperado no presente.*

Giuseppe Ferraro, 2018

Ao buscar compreender por que escolhi ser professora, recordo-me primeiramente da minha brincadeira favorita, a chamada “escolinha”. Brincava de ser professora com minhas bonecas e ursos de pelúcia, utilizando livros, revistas e cadernos que estavam fora de seus usos habituais, algo que a infância sabe fazer bem: profanar os usos, retirá-los do campo do sagrado e restituí-lo ao uso comum, partilhado para ser inventado e recriado. Brincar de escola era recriar e, talvez, profanar este lugar, agora na minha casa, à minha maneira.

O desejo de ensinar e trilhar um caminho no campo da educação foi alimentado com o tempo pela família e por minha própria trajetória escolar, enquanto aluna. Ingressei no curso Normal, em nível de Ensino Médio, com a certeza de que estava fazendo a melhor escolha. Após estudar desde o chamado Jardim de

---

<sup>20</sup> Fundado em 2 de dezembro de 1837, é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Atualmente o Colégio conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo, fundado no ano de 2012.

Infância à antiga 8ª série em instituições particulares de ensino, decidi cursar a formação de professores em escola pública, apesar de a escola onde eu estudava oferecer esta formação. Dois motivos me levaram a esta decisão aos meus 14 anos: primeiro, porque sabia dos esforços que meus pais faziam para pagar a escola para mim e minha irmã; segundo, eu queria sentir e viver uma educação pública, uma vez que havia optado por esta profissão. O que eu teria para descobrir e aprender através da escola pública?

Essa questão me aparece em um turbilhão de sensações que vêm junto com a escrita. Minha tia e madrinha era professora no primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola estadual em Nova Iguaçu, num bairro chamado Santa Rita, distante do centro do município. E, inúmeras vezes, lá estava eu na escola com ela, participando das festas, dos eventos, das suas aulas, das correções de provas, da elaboração das lembranças de datas comemorativas, das conversas de corredor, das brincadeiras com as crianças que tinham praticamente a mesma idade que eu, de correr por aquele pátio enorme e de sentir a grama crescida do campo pelas minhas pernas... Posso dizer que meu primeiro contato com a escola pública foi por essas vivências; eu não era aluna, tampouco professora. Eu era uma criança curtindo e aproveitando aquela escola que eu sentia como se fosse minha e a que eu ia esporadicamente. Não sei nomear, mas me parece que algo me ligava àquele lugar, talvez por uma relação outra com a escola. Lá eu fazia coisas que não eram de aluna nem de professora. Uma escola inventada e profanada, uma escola feita escola por uma maneira outra de habitar este lugar.

Este rastro que me chega pelo rastro/traço da escrita lança algumas ideias e pistas para pensar que a formação docente vai além das *redes de saberes e conhecimentos* (ALVES, 2001). Formação também tem a ver com experiências estéticas e as (im)possibilidades de viver assombros, tremores e deleites no próprio corpo, através de afetos, imagens, passeios, uma corrida pelo pátio, pela sensação da grama nas pernas ou do vento que refresca o rosto. A formação docente, como vamos defendendo aqui, não tem um ponto de partida, mas se relaciona com narrativas, fatores, contextos e experiências que também estão em tempos onde ainda não exercíamos a docência. Arrisco dizer que a formação docente precisa ir ao passado e vir ao presente realizando aproximações que possibilitam construir

sentidos, alimentar nossas escolhas político-pedagógicas, afirmando a formação como um constante processo de *estar sendo* (SKLIAR, 2003)...

Chego ao Normal, no Instituto de Educação Carlos Pasquale, em Nilópolis. Com comportamentos padrões adquiridos por anos numa escola particular rígida na disciplina, a escola sacralizada, conhecida por ser “puxada” nos conteúdos. Eu sempre fui muito comportada, quieta, com notas boas e fazia de tudo para não receber advertências, para não ser vista, para não ser notada, para não chamar atenção. Fui a aluna negra que a escola particular sempre esperou. Agora eu era aluna na escola pública. Na escola privada, eu era uma das poucas crianças negras. Na escola pública, eu me sentia mais à vontade na cor da minha pele, tinha muita gente como eu lá. Aprendi novos modos de me relacionar com as pessoas, meus medos foram diminuindo, me arrisquei a falar e a me expor um pouco mais na turma, afinal, eu queria ser professora. E logo no primeiro ano procurei estágio. Não fazia parte da grade curricular do curso do 1º Ano, mas estava ansiosa por estar numa escola. Mais uma vez, busquei uma escola pública, agora em Ricardo de Albuquerque, no subúrbio do município do Rio de Janeiro.

Depois de formada no curso Normal, atuei como professora em escolas particulares e em redes públicas de ensino (na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Ingressei no Colégio Pedro II, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), em 2013, no primeiro concurso para docentes efetivos para a Educação Infantil. Estar com crianças e aprender com elas têm me movido a encontrar a infância que atravessa o desafio de ser professora e a investir em um trabalho pedagógico, político, ético e estético que seja infantil<sup>21</sup>, brincante, afetivo, acolhedor, inventivo, convidativo e atento. É deste lugar que desenvolvo esta pesquisa de doutorado. Lugar no qual muitas das minhas memórias de formação e de vida seguem se entrelaçando, sugerindo sentidos, provocando perguntas e preocupações. Lugar que considerei potente para caminhar com esta pesquisa, pelas tensões, pelos conflitos, pelas conversas, pelos (des)encontros, pelo cotidiano, pelos modos como fui me percebendo professora em formação na prática.

---

<sup>21</sup> Ao longo da tese, defendo a palavra “infantil” na sua potência criadora de inéditos e inícios, na sua condição de irromper novidades, nascimentos e enegrecimentos. Infância como energia que mantém a vida em movimento.



Figura 3 - Pintura com lápis aquarelável (turma de 3 anos - 2018). A tela é o corpo!  
Fonte: acervo da autora

Elejo mais um rastro, rastro esse que se enreda a outros rastros de rastros de uma vida, de vidas, de histórias e acontecimentos que penso apontarem alguns inícios. Certa vez, conversando com uma criança de 4 anos, da educação infantil do Colégio Pedro II, ela me disse que:

- *Ser professora é ajudar as crianças a fazer coisas* (Luiz Miguel, 4 anos – 2016)<sup>22</sup>.

Fiquei surpresa por ela não usar a palavra “ensinar” e encantada por estar numa posição de “fazer coisas” com elas. Ensinar é uma das muitas palavras que, de tanto dita e repetida, carrega significados e sentidos que não abrem possibilidades de ser outra coisa. Portanto, ensinar é transmitir conhecimentos, instruir alguém a algo, doutrinar, e por aí temos significados que denotam uma ação específica direcionada ao outro. Tradicionalmente, só ensina algo quem hierarquicamente sabe mais. Quando uma criança me diz sobre ser professora sem

---

<sup>22</sup> Narrativas registradas por mim, enquanto docente com estas crianças. Na tentativa de romper com o modo tradicional de apresentar uma pesquisa, busco trazer narrativas que vão atravessando minha formação, minha escrita e inscrita em outras possibilidades de estar no mundo. Mais adiante abordo sobre a autorização das narrativas e das imagens.

fazer uso da palavra “ensinar”, algumas perguntas surgem. Que coisas fazemos com as crianças? Que coisas as crianças fazem com a gente? E se professores e professoras não ensinam, o que fazem? E se ensinam, o que o ensinar nos permite pensar? É possível pensar e praticar um ensinar que seja fazer coisas juntos e estarmos juntos, como diria bell hooks (2017)?

Encontro em Carlos Skliar que *educar é colocar no meio. Entre. Fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros* (2014a, p. 119). Pensar a educação, e também a docência, como espaço e tempo de fazer coisas juntas traz consigo uma revolução conceptual: então não se trata de formar o outro para algo futuro, a educação não como dispositivo de mesmidade, como maquinaria de (re)produção de subjetividades prontas para atender ao mercado, mas como um espaço onde se torna possível estar junto, se encontrar, se escutar, se relacionar, se olhar, se tocar e ser tocado. O educativo como relação, como alteridade. Escola como lugar, também, de viver a infância.

Nessas coisas que fazemos juntos, algumas me afetam de modo particular, talvez por conta de pensar e acreditar que também são as crianças que vêm me ajudando a fazer coisas: convidar para brincar e ser convidada para brincar junto; agachar-me para conversar com elas e elas rapidamente fazerem o mesmo movimento se agachando para continuar na conversa comigo; o carinho que recebo nos meus cabelos crespos “que parecem minhoquinhas e são tão fofinhos”; em resolver algum conflito e ter ajuda das crianças para mediar, “já sei, vamos fazer uni-duni-tê!”; de estabelecer uma relação ímpar e ouvir “eu queria que você fosse minha mãe”; escutar uma criança dizer que é negra porque eu sou negra<sup>23</sup>... Gestos infantis, meus e das crianças, que hoje me ressoam no desejo de encontrar com e sentir infâncias na minha docência.

Agamben nos diz que os gestos não têm um objetivo, uma finalidade em si. O gesto é a esfera não de um fim em si, mas de uma *medialidade pura e sem fim que se comunica aos homens* (AGAMBEN, 2015b, p. 60). A potência do gesto está no que ele assume e suporta quando realizado entre os sujeitos, no que ele oferece sem saber, no que ele abre em seu próprio ato. Skliar (2014a, p. 169) diz que o gesto é como uma frase que não acaba de ser pronunciada, não porque seja primitivo, *mas porque começa a ser lido por outro*.

---

<sup>23</sup> Algumas destas narrativas são retomadas no decorrer da escrita da tese.



Figura 4 – Escutando os batimentos do nosso coração (turma de 4 anos – 2014).  
Fonte: acervo da autora

Leio os gestos das crianças, elas leem os meus gestos. O que há entre estes gestos que nos chegam? Talvez a relação, o educar. E se educar é estar entre, no meio, é fazer coisas juntos, a pergunta pela educação exige alteridade, exige o outro, aquele que não se encaixa na nossa linguagem, na nossa temporalidade, na nossa compreensão, na nossa espacialidade. Caso se encaixe, não é o outro, mas o mesmo a partir de nossas próprias referências e representações. E o outro aí está, nos olhando e nos perguntando por nós mesmos, o outro aí está nos colocando interrogações acerca de nossos modos de estar no mundo. O outro aí está ameaçando a mesmidade tão desejada, defendida e reforçada em diferentes projetos e reformas de educação, governo e sociedade. O outro aí está nos causando desassossego, incômodo e desafiando nossas verdades refutáveis com sua presença.

Skliar, no seu livro *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?*, indaga: *qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos?* (2003, p. 23). Encontro em

Skliar e em Derrida possibilidades que me ajudam a pensar sobre a herança que carregamos a respeito do outro, o quanto essa herança se traduz nas maneiras como a escola vem sendo praticada e que, ao mesmo tempo, deixa fissuras que interrompem a dita normalidade, pois *aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento* (SKLIAR, 2003, p. 26). E já acordou... Ou melhor, sempre esteve acordado.

O apagamento e a anulação de outros modos de ser e viver, as tentativas de assimilação dos outros e as demais formas, ainda existentes, de captura para trazê-los à dita normalidade, com suas condições e regras... tudo para não fugir da ordenação e o caos não se instaurar. Mas, os outros estão aí para perturbar! O outro já foi, conforme diz Skliar, suficientemente silenciado, embranquecido, desumanizado, consertado, ignorado, industrializado, curado, normalizado, escolarizado, colonizado... E desconfio que cada tentativa de normalização só tem seu progresso num tempo em que não há tempo para voltar a olhar bem o outro, ou seja, voltar a olhar bem a nós mesmos. Legitima-se o outro a partir da nossa temporalidade – e também de nossos esquemas e mapas cognitivos, afetivos e culturais – da mesma temporalidade que massacrou, assassinou, escravizou, sufocou, negligenciou, amputou sujeitos.

Estes sujeitos têm nomes, têm histórias, têm verdades, têm vidas... Entretanto, nos foram impostas determinadas narrativas e metanarrativas sobre o mundo, e essas narrativas não são os outros que nos contam, não são os outros que nos falam. E onde eles estão? Por que não conversamos com eles? O que têm a nos dizer? Em que temporalidade? Em que espacialidade? Contudo, *precisamos de outro tempo para nos refazer e para refazer o tempo* (*Ibid.*, p. 42).

Poderia a escola ser um território no qual outros tempos se façam e se refaçam? Acreditar na escola como lugar de movimento e circularidade de ideias, corpos, narrativas e resistências nos aponta a dimensão do educar que se compromete com a invenção e criação de outras ideias, narrativas, pensamentos e saberes compromissados eticamente com o coletivo que pratica e vive este território. A escola pode! E ela pode porque é neste lugar que ainda nos questionamos sobre o papel da escola e as questões de intolerância religiosa, as relações étnico-raciais e de gênero, os temas que envolvem a chamada educação inclusiva, entre outras nuances éticas, sociais, culturais que atravessam o cotidiano escolar.

Poderia listar inúmeras perguntas que já ouvi, já me fiz, já me fizeram e ainda ecoam a cada vez que nos damos conta da fragilidade de nossa formação alteritária, da fragilidade da escola como instituição moderna, da fragilidade que o outro nos impõe, da potência da fragilidade que nos provoca a fazer perguntas, a estranhar, a se aproximar timidamente de nossas próprias fragilidades. Parece que estamos perdendo a segurança, o controle, a ordem, as explicações, o chão, as certezas... E que bom! Porque

a educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos (GOMES, 2017, p. 25).

Quiçá, estejamos vivendo a infância de uma educação outra, desassossegada, atravessada por perplexidades e por desorientações. E a infância traz consigo um caminho que se abre, mas que não é possível prever; traz consigo o novo, que tira o lugar onde estávamos sentados (BARROS, 2015); traz consigo a dúvida, que um dia foi uma certeza.

E as narrativas e metanarrativas prontas que nos chegaram sobre o mundo, sobre os outros e seus mundos não conseguem responder a nenhuma dessas questões, não conseguem, sequer, apontar possibilidades, não conseguem, ademais, reconfigurar o outro. Há quem acredite que precisamos dar conta de todas essas “novas” demandas que chegam à escola. Eu diria que, ao invés de darmos conta, precisamos *estar sendo* com os outros. Como diz Skliar,

Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, o que é ou o que não é sua identidade. E fecha as portas de nossos laboratórios, observatórios e reservatórios (2003, p. 47).

Não sabemos mais nossos conhecimentos sobre o outro. Não sabemos mais que palavras usar para nos referirmos aos outros. Não sabemos mais explicar os porquês. Não sabemos mais. Não sabemos. Não. Arrisco dizer que nunca soubemos, contudo, na ousadia da mesmidade, conseguiu-se construir conhecimentos, palavras, explicações sem o outro, apenas pela reprodução de

narrativas homogeneizadas e hegemônicas. E aqui é fundamental pensarmos na universalidade e na hegemonia de vozes que dizem falar por outras e todas as vozes. Quando falam de mulheres, de que mulheres estão falando? Quando falam de homens, de que homens estão falando? Quando apelam pela humanidade, o que significa ser humano? Quem é o humano? Quem são “todos”? *Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”?* (RIBEIRO, 2017, p. 41 – grifos da autora). Na ousadia de universalizar, muitas identidades (e vidas) ficaram de fora do debate, das políticas, dos lugares de fala.

As experiências desses grupos são marcadas por lugares sociais hierárquicos, o que nos mostra que as produções intelectuais, saberes, narrativas sejam invisibilizadas e tratadas de maneira desigual. Trata-se de lugares silenciados estruturalmente. Contudo, estes grupos criam e inventam maneiras de resistência e ferramentas de luta e denúncia para enfrentar *silêncios institucionais* (RIBEIRO, 2017, p. 63). E o que fazemos e como buscamos garantir que essas vozes perpassem, atravessem, ressurgam nos espaços escolares e acadêmicos?

\* \* \*

Em 2013, antes de ingressar no CPEI, tive a oportunidade de atuar como professora substituta no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), com crianças surdas que apresentavam quadro clínico conhecido como deficiência múltipla<sup>24</sup>. A criança surda e autista que não olhava diretamente para mim nem para minhas mãos, mas conseguia me ler, me compreender. A criança surda com paralisia cerebral e paraplégica que muito gritava, se retorcia na cadeira de rodas e tinha um modo especial no semblante para expressar bem-estar, conforto e alegria. A criança surda e com síndrome ainda desconhecida, que muito se esforçava para se comunicar com as mãos, sempre molhadas por conta da saliva que escorria constantemente de sua boca.

---

<sup>24</sup> O termo *deficiência múltipla* tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a *múltipla deficiência*, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (MEC, 2006). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Acesso em: 09. jul. 2018.

Frente aos desafios de compreender as maneiras pelas quais cada sujeito se expressava e na tentativa de decifrar suas manifestações pelos olhares, gestos, sinais, silêncios, gritos, respiração, movimentação do corpo, estranhei aquelas crianças e seus modos de ser. Talvez elas também tenham estranhado a mim e o meu modo de ser. Li, sim, sobre o que os laudos médicos diziam e apontavam, porém cada criança era única, singular e inexplicável. Numa relação de *alteridade radical* (SKLIAR, 2014a), aprendi com cada sujeito a potência do encontro com o outro, na diferença.

Porque é preciso querer e poder acariciar uma corcunda, ou um bronco, ou a perna ausente, ou a boca quase muda. É preciso querer e poder olhar um olhar que não nos olha. É preciso querer e poder perder-se em outra língua. É preciso querer e poder renunciar a todo vestígio de normalidade. É preciso querer e poder afetar-se, impossibilitar-se, ensurdecer-se, cegar-se, paralisar-se, isolar-se, esquecer-se, gaguejar para que o próprio corpo deixe, de uma vez por todas, de acreditar ser esse fatídico o centro do universo educativo (*Ibid.*, p. 212).

É preciso sair em direção ao outro que também nos leva a nós mesmos. É preciso deslocar-se, movimentar-se em lugares outros e deixar-se perder, porque, como disse Clarice Lispector, *perder-se também é caminho* (1949, p. 186). No corpo a corpo permitir-se abandonar a dita normalidade que justifica colocar um determinado corpo como centro e referência. No corpo a corpo permitir-se tremer, tocar, silenciar, escutar, para que o outro possa sê-lo na sua própria linguagem.

Derrida (2003) fala da figura do estrangeiro como esse outro que nos coloca a primeira pergunta. Pensamos que estrangeiro seria aquele que está fora de seu lugar, de sua cidade, da sua cultura. Derrida nos ajuda a pensar de outro modo, que o estrangeiro está fora, mas fora do nosso lugar, da nossa cidade e da nossa cultura. O estrangeiro é o outro da mesmidade, *é a imagem daquilo que irrompe para destruir a ordem em função de seu caráter emblemático do desconhecido* (SKLIAR, 2003, p. 59). É o que nos faz perder a familiaridade com o mundo conhecido, é a figura da perda da estabilidade e da ordem.

Esta pesquisa encontra caminhos ao se perder, ao dar-se de encontro com a estrangeiridade, ao ser a pesquisadora também estrangeira em territórios desconhecidos, ao se desafiar a acolher rastros de rastros de rastros pela afirmação de uma formação docente infantil e denegrida. E nesta escrita, talvez apresentar a

infância de uma tese, de uma pesquisa, de uma vida... A infância de uma escrita outra, a infância da docência, a infância que é e está viva.

Talvez escrevo buscando anunciar pistas e indícios que me arrancam do lugar tradicional e hegemônico de fazer pesquisa e ser professora de e com crianças. E nessa *estranha necessidade de traduzir* (SKLIAR, 2014a, p. 131) o que transborda esta escrita, assumo o desafio de me dar a ler, escrevendo narrativamente, onde a formação possa ser exercitada também na escrita, acentuando que formar-se é sair do campo da informação, do progresso, da ordem linear.

Skliar (*Ibid.*, p. 139) sugere que a escrita, *como único tempo possível, no instante em que acontece, em sua duração*, se encontra na batalha e no conflito constante entre o tempo dos calendários e o tempo da infância. Assim, este texto de tese se dedica a pensar com as infâncias (nossas e das crianças) a educação. Quiçá, apostar na narrativa como a dimensão de um tempo que se dilata, acolhe e se intensifica com sentidos infantis no presente. E por infantil queremos afirmar uma potência corporal e de pensamento que força o movimento da vida independente da idade e do corpo. Em outras palavras, acredito, em diálogo com Noguera (2017a; 2019), Skliar (2014a; 2017) e Kohan (2011, 2014) na infância como condição da experiência humana de (re)criar e (re)inventar o mundo. Neste sentido, a infância é tratada no texto pela urgência de adentrarmos em outros sentidos para narrar e interpelar a educação pelos atravessamentos e convites que as crianças, como sujeitos mais investidos de infância, nos fazem no cotidiano, a fim de habitarmos a nossa infância e deixar que a encontremos e que sejamos encontrados por ela. E nesse encontro com crianças e infâncias fazer durar e manter infantilmente nossas práticas educativas.

Noguera<sup>25</sup> (2017a, p. 412) levanta a hipótese de que *devemos mergulhar na infância para promoção de lógicas e racionalidades diferentes*. Ou seja, a infância como possibilidade de questionar lógicas monoculturais, adultocêntricas e colonizadoras, a fim de reinventar o educar, a docência e a escola por caminhos outros, caminhos infancializados que se abrem à múltiplas racionalidades e reconhece nossas próprias infâncias. Partindo desses modos de compreender

---

<sup>25</sup> Renato Noguera é filósofo, negro e professor universitário da UFRRJ. Suas pesquisas se dedicam aos temas do Ensino da Filosofia, educação das relações étnicorraciais na educação básica, conteúdos do ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena.

infância, também me arrisco na escrita desta tese e no movimento do caminhar da investigação a acolher racionalidades distintas, em outras lógicas para manter a infância como motor do pensamento.

Pela pesquisa que escrevi e em que me inscrevi, pelos tempos que se atravessaram, pelos acontecimentos que narro, pelas experiências, quem escreve é a voz... A voz que vem de dentro, do âmago do corpo, da respiração, da pele, dos lados – por muitos lados –, daquilo que não é possível calar, das palavras que gritam por sair das amarras estruturantes. Voz como experiência que treme e faz tremer, voz como isso que nos distancia e aproxima, como relação e fruto de relação, porque, sem o outro tampouco constituímos e assumimos nossa própria voz. Pesquisa, corpos, vozes, palavras... Seria por aí uma possibilidade de criar conhecimentos pela afirmação da dúvida, da fragilidade, da vulnerabilidade, da arte, do não saber, da escrita-infância, da *escrevivência*?

Talvez a escrita e pesquisa apresentadas nesta tese sejam a crença na palavra, em palavras que escrevem e se inscrevem em outros modos de pensar e fazer escola, em palavras que acordem e despertem maneiras adormecidas e/ou invisibilizadas de estar com o outro e de se fazer docente na relação, na alteridade. Que anúncios, palavras e invenções podem se tornar ou se abrem para modos diferentes de fazer-nos docentes numa perspectiva infantil e denegrida?

## 1. TRAVESSIAS E FORÇAS PARA UMA PESQUISA DENEGRIDA



Figura 5 - Guerras da colonização. Autor: Nego Bispo (2015).

Fonte: SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

*Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo,  
Não queimarão a ancestralidade.*

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), 2015

O trecho da poesia de Nego Bispo revela a violência com que povos africanos e escravizados foram tratados historicamente. Diante de toda possibilidade de resistência encontrada pelos negros e negras, havia a latente ameaça colonial de dissipar os traços que marcavam a existência desses sujeitos. Chegamos até aqui, ano de 2020, porque a oralidade, os significados dos símbolos e a ancestralidade são elementos culturais e filosóficos cuja tentativa de exterminá-los foi impossível.

Afirmar a negritude do corpo como presença nesta escrita significa também colocar este corpo em encontros desafiantes com outros terrenos, paisagens, palavras e leituras, com a oralidade, símbolos e ancestralidades. Caminhos e encontros também teóricos, em leituras que rasgam, giram e transformam sentidos em coreografias de pensamentos que fomentam pensar, em especial, a construção do conhecimento científico, as epistemologias consideradas válidas e legítimas no campo das ciências.

Pensar pelas raízes da negritude nos força a questionar presenças e ausências de narrativas na produção do conhecimento, porque, sim, o racismo epistêmico expressa, como dizem Simas e Rufino (2018 – grifo dos autores), *simpatia “pela cultura afro-brasileira”*, mas no fundo não reconhece tais saberes como sofisticados o suficiente para serem tratados como teoria, conhecimento e intelectualidade.

Alguns questionamentos que me acompanharam durante o início da pesquisa foram se transformando em outras perguntas e aberturas na segunda qualificação do texto de tese; tornaram mais fortes e instigantes na realização do doutorado sanduíche em Buenos Aires por 8 meses (de novembro de 2018 a junho de 2019), com bolsa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob coorientação do professor Carlos Skliar, na FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)<sup>26</sup>. Um período para me aprofundar inicialmente nas temáticas sobre infância, filosofia e diferença que, por fim, me levou a perguntas pela negritude, pelos saberes, conhecimentos e filosofias africanas, afro-diaspóricas e afro-brasileiras, temas que já apareciam no texto de qualificação, mas ainda de maneiras sutis. As professoras e professores que participaram da banca de qualificação perceberam que a minha escrita anunciava o desejo por enegrecer, bem como as narrativas e acontecimentos com as crianças no CREIR demandaram o desafio por compreender caminhos que a própria pesquisa já estava me levando... E conforme me orientou o professor Renato Noguera, no parecer que nos enviou acerca do texto de qualificação:

(...) fica explícito um desejo: denegrir a pesquisa. Não seria o caso de convocar possibilidades radicalmente negras? O corpo negro é fundamental na voz, no cabelo, mas, é o caso da teoria ser negra? Num sentido mais profano do termo. Na possibilidade de encarar que

---

<sup>26</sup> Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)/ Processo nº {88881.190376/2018-01}

em contextos africanos, afro-brasileiros e negros de pensamento, a formação é sempre algo infantil, infancionalizante. (NOGUERA, 2018, s./p.).

Quanto ao período do doutorado sanduíche, fiquei imersa em um país que nega constantemente a presença histórica de negras e negros. A presença populacional não se compara à do Brasil, mas é desde esta presença negra existente que vêm se fortalecendo os grupos e coletivos por afirmar que estes corpos estão aí, ainda que se negue.

A professora Anny Ocoró Loango<sup>27</sup> – quem tive o prazer de conhecer e compartilhar uma mesa no Foro Abierto Racismo y educación superior na UNTREF (Universidad Tres de Febrero) no Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial<sup>28</sup> – traz, em seu artigo “Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país” (2015), considerações importantes acerca das demandas por reconhecimento histórico, cultural e social da população afrodescendente no país. Loango apresenta aportes históricos e teóricos acerca da (in)visibilidade afrodescendente na Argentina e aponta, por exemplo, que a Constituição de 1994 não faz nenhuma menção a esta população. Ela acrescenta:

Creemos que esto obedece a dos razones: la primera está relacionada con la incipiente fuerza que tenía el movimiento afro en esa década, en la cual recién se estaba gestando y no contaba aún con procesos organizativos numerosos y fuertes capaces de impulsar sus reivindicaciones. La segunda, el tema afrodescendiente no era de interés en la agenda del gobierno de ese momento. Con relación a esto podemos mencionar las declaraciones del entonces presidente Carlos Menen, quien en 1996, ante una pregunta sobre la existencia de población afrodescendiente en Argentina, expresó: “en Argentina no existen los negros; ese problema lo tiene Brasil” (Heguy, 2002, p. 38). (LOANGO, 2015, p. 144 – grifo da autora).<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Anny Ocoró Loango é afro-colombiana, professora universitária na Argentina e suas investigações caminham pelas temáticas afrodescendência e educação; reconhecimento, diversidade cultural e políticas educativas para a igualdade racial na América Latina.

<sup>28</sup> Disponível em: < <https://www.untref.edu.ar/mundountref/foro-racismo-educacion-superior>>. Acesso em 13. jun. 2019.

<sup>29</sup> *Acreditamos que isso se deve a duas razões: a primeira está relacionada com a incipiente força que tinha o movimento afro nessa década, na qual estava se gestando recentemente e não contava ainda com processos organizativos numerosos e fortes capazes de impulsionar suas reivindicações. A segunda, o tema afrodescendente não era de interesse na agenda do governo desse momento. Com relação a isso podemos mencionar as declarações do então presidente Carlos Menen, que em 1996, diante de uma pergunta sobre a existência de população afrodescendente na Argentina, expressou: “na Argentina não existem negros; esse problema tem o Brasil”* (tradução livre).

A declaração do presidente da época demonstra, primeiramente, o seu total desconhecimento sobre a existência de negras e negros na Argentina; e segundo, a manifestação racista ao tratar que população negra é um problema (um problema, segundo ele, do Brasil). Conforme afirma Loango, é a partir de 2010 que afetivamente os afrodescendentes começam a ter um lugar na agenda do governo argentino. Destaco alguns desdobramentos frutos das lutas do povo negro: no Censo de 2010, os afrodescendentes foram incluídos pela primeira vez desde o século XIX; criação da Lei 26.852 de 2013 que estabelece o dia 8 de novembro como “Dia Nacional dos/as Afroargentinos/as e da Cultura Afro”; aprovação da Lei 14.276, no estado de Buenos Aires, que determina o dia 11 de outubro como “Dia da Cultura Africano-Argentina”. Tal data faz homenagem a María Remedios del Valle, quando, em 11 de outubro de 1827, foi reconhecida como “Madre de la Patria”.

Durante estes 8 meses na Argentina, especificamente em Buenos Aires, me envolvi com atividades de movimentos negros locais e do grupo de mulheres afrolatinoamericanas, onde tive conhecimento de María Remedios del Valle, mulher afroargentina que fez parte da Guerra da Independência. Foi apelidada pelos soldados como “Madre de la Patria”, devido ao seu incansável trabalho nos exércitos.

Esta heroína negra fue un personaje importante dentro de los acontecimientos de las luchas por la independencia. Además, se vinculó como combatiente al Ejército del Norte y por su destacado desempeño Manuel Belgrano la designó capitana del ejército. (...). Murió el 8 de noviembre de 1847, la fecha reivindicada hoy para celebrar el Día Nacional de los Afroargentinos y de la Cultura Afro. (LOANGO, 2015, p. 149-150).<sup>30</sup>

Portanto, nesse tempo, apesar de estar afastada física e geograficamente do Brasil, pude me sentir próxima às minhas origens nos encontros, eventos e conversas com integrantes dos coletivos afrodescendentes na Argentina, inclusive porque temas de discussões que já foram debatidos (e ainda são) no Brasil ressoam no território argentino, tendo em vista a presença de afro-brasileiros vivendo no país. Encontrei nestes grupos mulheres negras brasileiras, argentinas, colombianas,

---

<sup>30</sup> *Esta heroína negra foi um personagem importante dentro dos acontecimentos das lutas pela independência. Além disso, se vinculou como combatente ao Exército do Norte e por seu destacado desempenho, Manuel Belgrano a designou capitã de exército. (...). Morreu em 8 de novembro de 1847, na data reivindicada hoje para celebrar o Dia Nacional dos Afroargentinos e da Cultura Afro (tradução livre).*

equatorianas, peruanas, bolivianas, uruguaias, venezuelanas tensionando a questão racial de seus países de origem e na Argentina, país no qual estão vivendo e lutando cotidianamente pela igualdade racial.

Foram 8 meses sentindo o sabor dos apontamentos da banca de qualificação para denegrir a pesquisa e imergindo em terras estrangeiras para degustar outros sentidos, perguntas e leituras. Em outras palavras, foi experienciar a urgência de acolher na investigação, nos pressupostos teóricos, nas reflexões e o que dou a ler aqui, como Nego Bispo diz: oralidade, símbolos, nosso povo e ancestralidade, como aspectos que foram se tornando mais intensos. Arrisco afirmar que não há como chegar ou ser atravessado pela negritude sem estes elementos que são provas de resistência histórica, cultural e filosófica. E é desde este conjunto de elementos, experiências e narrativas que assumi, então, o desafio de defender uma formação docente atravessada por infâncias e negritudes.

Aqui, neste capítulo, apresento alguns apontamentos e caminhos referenciais que atravessam a pesquisa. Poderia dizer que aqui está a fundamentação teórica, como se costuma afirmar no campo acadêmico, mas prefiro dizer que este capítulo é o exercício experimental de passear por epistemologias buscando nelas elementos que possam compor o corpo teórico da investigação desenvolvida. Um exercício de colocar em diálogo elementos, palavras e imagens teórico-epistemológicas que potencializem a criação de novos sentidos, para pensar uma formação docente infantil e/ou pistas para infanciar a formação docente.

Parecia, antes, estar buscando o nome de uma epistemologia, alguma ciência que pudesse dar conta de perguntas que tinham como centro as infâncias, a negritude, o cabelo crespo, o formar-se docente a partir do lugar/corpo que habitamos – e aqui me detenho a alguns: mulher, afrodescendente, brasileira, pesquisadora, professora. Com estes lugares e reflexões acerca deles não pude me eximir de buscar compreender, com mais atenção, o processo de escravização sofrido pelos negros/as africanos/as, entender os efeitos da colonialidade nos modos que nos tornamos sujeitos, nos saberes e memórias que o povo africano nos deixou e que se mantém em tradições, palavras, imagens, de me aproximar de narrativas afro-diaspóricas por meio da literatura e de encontro com grupos de mulheres negras. Aproximações interessadas que, por si, apontam alguns caminhos e percursos metodológicos construídos ao longo do período do doutorado.

Portanto, a ideia não é escolher uma epistemologia única e esgotá-la na sua significação e prática de pesquisa. Me parece interessante apontar alguns caminhos, perguntas, palavras e princípios que levaram esta escrita e investigação a enveredar por percursos epistemológicos que se potencializem para a criação de conhecimentos éticos, estéticos, filosóficos e políticos outros. Arriscado, talvez, seja este desafio. Todavia, quis olhar para a pesquisa sendo ajudada por sentidos, significados e possibilidades que antes desconhecia. Quero compartilhar este desafio na tentativa de contribuir para ampliação e questionamentos sobre modos de pensar acerca de nossas produções. Timidamente e estranhamente toco estes textos, e eles se voltam para mim com uma força que arrebatava, explode, incorpora. Sinto-me parte... Quiçá, esse seja o encantamento!

### **1.1 Notas para um pensar/fazer decolonial**

*Enquanto há diferentes formas de saber que nos falam acerca das possibilidades de reinvenção e encantamento do mundo há também um modo arrogante que se quer único que grita mais alto para ser ouvido.*

Luiz Simas e Luiz Rufino, 2018.

No grupo de pesquisa do qual faço parte, GPPF, Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores<sup>31</sup>, temos nos desafiado a adentrar em possibilidades teórico-epistemológicas que questionem a produção científica de conhecimentos e que potencializem outras vozes, saberes e narrativas no campo da educação e da universidade. E uma dessas possibilidades vem sendo o Pensamento Decolonial, com que também pude ter um maior contato no período do doutorado sanduíche na Argentina, com grupos e intelectuais que vêm fortalecendo a discussão no contexto latinoamericano.

Sabemos que os conhecimentos hegemônicos, em diferentes campos das ciências, foram produzidos tendo o continente europeu como centro de análise, o que nos leva a pensar que a legitimação de alguns discursos é proeminente de uma *pseudo* universalidade. Um centro de análise europeu, ocidental, colonizador, branco, cristão e masculino, se diz como regra para validar conhecimentos. Uma

---

<sup>31</sup> Coordenado pelas professoras Carmen Sanches Sampaio e Maria Luiza Sússekind. Grupo vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidiano (NEPPEC/PPGEdu/UNIRIO).

hegemonia que, ao se dizer universal, sufoca, silencia e invisibiliza outras maneiras de estar, ser, sentir e pensar este mundo. Quijano nos alerta:

En otros términos, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo<sup>32</sup> (2014, p. 219).

A totalidade e universalidade do conhecimento planificada e alimentada pela colonialidade nega, exclui, apaga a possibilidade de distintas totalidades. A colonialidade sequer possibilita a coexistência das totalidades. Por mais que críticas à totalidade do conhecimento moderno euro-ocidental tenham sido feitas por diferentes pensadores, vale ressaltar que estas críticas se mantiveram e se limitaram ao interior da própria Europa, de sua história e ideias. Por isso, Mignolo afirma que *resulta esencial la crítica a la Totalidad desde la perspectiva de la colonialidad y no solamente desde la crítica post-moderna*<sup>33</sup> (2010, p. 14). Por sua vez, Nelson Maldonado-Torres corrobora que, *ao invés de desafiar as geopolíticas racistas do conhecimento que se tornaram tão centrais no discurso ocidental, eles perpetuam-nas por outros meios* (2008, p. 108). O que estes autores nos ajudam a compreender é que a manutenção da crítica eurocêntrica do eurocentrismo não questiona profundamente o processo de colonialidade, tampouco se aproxima de teorias desenvolvidas em contextos que experienciaram a colonialidade europeia. A crítica à modernidade deve levar em consideração a localização geopolítica dos discursos, uma vez que ela esteve totalmente vinculada à experiência colonial.

Para Quijano (2014), Maldonado-Torres (2008) e Mignolo (2017), o pensamento decolonial implica em questionar o padrão colonial de poder ao qual fomos subordinados, a fim de pensar desde estes lugares, memórias, conhecimentos, saberes e narrativas, maneiras outras de estar, viver e compreender a nós mesmos e o mundo.

---

<sup>32</sup> *Em outros termos, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se faz mundialmente hegemônica colonizando e se sobrepondo a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo* (tradução livre).

<sup>33</sup> (...) *é essencial a crítica à Totalidade desde a perspectiva da colonialidade e não somente desde a crítica pós-moderna* (tradução livre).

A partir de aquí, y no de Grecia y de Roma, ya estamos en otro terreno. Aquí estamos más cerca del pensamiento y del hacer liberador de los Pueblos Originarios y de los africanos en las Américas que de los pueblos europeos con quienes nos solidarizamos y aplaudimos, pero no es aquel terreno en el que opera el ser, sentir, pensar y hacer descolonial<sup>34</sup> (MIGNOLO, 2017, p. 144).

O exercício e o desafio de pensar o próprio significa trazer para nossas investigações, escritas e práticas referenciais teóricos, pensamentos e narrativas que façam parte do nosso estar e ser no mundo. Mignolo, em uma conversa com Guiliano (2017), apresenta algo que me parece muito interessante para pensar. Mignolo fala que não devemos ter medo que pensar sobre nós mesmos, de pensar o próprio, de pensar nossas próprias histórias. Ele diz isso apoiando-se em Rodolfo Kusch (2008) e amplia, alertando-nos sobre a urgência de confiarmos nos conhecimentos, saberes, éticas, estéticas e políticas também das experiências e histórias locais. *Lo maravilloso de los pensadores europeos es que pensaron lo suyo propio, pero cuando se toman como guía para otras historias locales, quienes lo toman se convierten en sucursales en un pensamiento propio que no es el suyo*<sup>35</sup> (MIGNOLO, 2017, p. 152).

Para Maldonado-Torres (2008), muitos territórios (vidas, sujeitos, contextos, histórias e narrativas) foram e são ignorados na seara filosófica e epistêmica como lugares do saber. Portanto, há que se perguntar: O que há para descobrir e pensar quando nos desafiamos a criar conhecimentos com outras narrativas? Que vidas se levantam quando conseguimos olhar para outras produções, em especial, da população negra e de povos originários, que não seria possível somente com o arcabouço teórico dito “universal”? Em que medida os limites epistemológicos desses conhecimentos hegemônicos nos força a entrar e habitar outros territórios epistemológicos?

Pensar o próprio é pensar desde a diferença e o reconhecimento colonial que nos constitui, ou seja, ingressar em uma maneira de pensar que, talvez, ainda não

---

<sup>34</sup> *A partir daqui, e não da Grécia e de Roma, já estamos em outro terreno. Aqui estamos mais perto do pensamento e do fazer libertador dos Povos Originários e dos africanos nas Américas que dos povos europeus com quem nos solidarizamos e aplaudimos, mas não é aquele terreno no qual opera o ser, sentir, pensar e fazer descolonial* (tradução livre).

<sup>35</sup> *O maravilhoso dos pensadores europeus é que pensaram o seu próprio, mas quando se tomam como guia para outras histórias locais, quem o toma se converte em filial de um pensamento próprio que não é o seu* (tradução livre).

saibamos, não conheçamos, não nos desafiamos, tendo em vista o projeto colonial que coloniza o ser, o saber e a subjetividade dos sujeitos. Mignolo (2010) ressalta que a colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles que geram, por conseguinte, a colonialidade do saber, do ser, do ver, do fazer, do pensar, do ouvir e do sentir. Assim, o autor faz coro com Quijano e reafirma que é urgente e necessário dismantelar a matriz colonial de poder.

Liberação e descolonização são projetos conceituais e epistêmicos de *desprendimento* da matriz colonial de poder. No entanto, Mignolo explica que o desprendimento, no sentido de se desenganchar de uma epistemologia única e colonizadora, pressupõe um *pensamento fronteiroço* ou uma *epistemologia fronteiroça*, uma vez que os conhecimentos e os pensamentos que fundaram a modernidade nos habitam e nos constituem. Sendo assim, é inevitável não os considerar como parte da produção de nossos saberes. Contudo, por outro lado, é importante lembrar que são *limitados e perigosos* (MIGNOLO, 2010, p. 23). Trata-se de um pensamento limitado, uma vez que tem como centro de análise o contexto europeu e ocidental; perigoso por este centro ser a monocultura do saber e a desculpa para práticas coloniais que invisibilizam vidas, não permitindo que outros conhecimentos e epistemologias sejam também legítimos. Para Mignolo, a saída de uma epistemologia ocidental é a entrada em uma *epistemologia fronteiroça*, que tem por horizonte *un mundo trans-moderno, global y diverso*<sup>36</sup> (*Ibid.*, p. 24).

O pensamento decolonial que vem sendo estudado e aprofundado por Quijano (2014), Mignolo (2010; 2017), Miranda (2018), Segato (2018), Maldonado-Torres (2008) é uma aposta pela pluriversalidade, um pensamento que coexiste com outros. Concordo com Mignolo, o pensamento decolonial não é territorial, assim é o conhecimento europeu hegemônico que se fez universal desde seu lugar. Um conhecimento muitas vezes utilizado como centralidade para interpretar outros territórios e fenômenos. Neste contexto, Mignolo descreve sobre a proposta de desprendimento epistêmico. De acordo com o autor, o desprendimento epistêmico

es urgente y requiere un vuelco epistémico decolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios

---

<sup>36</sup> (...) *um mundo trans-moderno, global e diverso* (tradução livre).

de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas<sup>37</sup> (2010, p. 17).

Em outras palavras, o desprendimento epistêmico é uma aposta e uma defesa por uma aprendizagem que trilhe e se teça por outros caminhos, por sentidos e modos de criar e inventar conhecimentos e vidas distintas das maneiras que nossos conhecimentos aprenderam como universais. Para Mignolo, a pluriversalidade deve ser um projeto universal.

Existem outras maneiras de narrar e sentir o mundo, os fenômenos, as práticas, as relações sociais, as infâncias, porque há *¡diferentes concepciones de la vida que llevan a prácticas filosóficas que no pueden depender de los dictámenes canónicos griegos en materia de pensamientos!*<sup>38</sup> (*Ibid.*, p. 25). E o autor faz uma alerta interessante sobre isso. Não significa reivindicar o privilégio epistêmico das chamadas “minorias”, mas de defender o direito epistêmico destes grupos, pois este direito exercido é o potencial decolonial, muito diferente da assimilação. Se trata de promover igualdades epistêmicas contra a opressão de caráter racial.

Portanto, não se trata de negar as contribuições de autores e pensadores ocidentais que produziram conhecimentos reconhecidamente importantes (alguns, inclusive, fazem parte desta tese, em diálogo e relação com outros pensadores e pensadoras) tendo em vista seus lugares de fala que legitimaram e garantiram privilégios epistemológicos ao longo do tempo. Mas precisamos questionar: onde estão as vozes, gritos, corpos e histórias negras nas pesquisas e escritas que produzimos e criamos no âmbito da escola, da educação e da universidade? O que estes pensamentos podem inspirar nas pesquisas em educação? Que caminhos teóricos, estéticos, éticos e epistemológicos os atravessamentos afro-diaspóricos e africanos apontam às nossas pesquisas?

Alguns autores, por mais que suas análises, pensamentos e reflexões nos ajudem a subverter e a questionar alguns discursos, por si mesmos não rompem totalmente com o discurso hegemônico uma vez que possuem a Europa como centro de análise. Acredito que, como pesquisadores e pesquisadoras, temos um papel fundamental de arriscar-nos a perceber nossos limites – e racismos – em

---

<sup>37</sup> (...) é urgente e requer um giro epistêmico descolonial (que está em marcha em distintas regiões do planeta) aportando os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecer e de entender, e portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas (tradução livre).

<sup>38</sup> (...) diferentes concepciones da vida que levam a práticas filosóficas que não podem depender dos ditames cânones gregos em matéria de pensamento (tradução livre).

relação às produções de intelectuais negros e indígenas, por exemplo. Infanciar-se no processo de pesquisa está, a meu entender, também no ato de se aproximar e dedicar atenção às presenças que foram marginalizadas, para que algumas ocupem o centro.

Há uma passagem de Frantz Fanon que muito pode nos ajudar a pensar a necessidade de agregar e se aproximar de conhecimentos e pensamentos invisibilizados:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34).

Frantz Fanon, em “Pele negra, máscaras brancas”, escreve essa passagem em meados do século XIX, na França, tratando da negação da existência do racismo e as relações sociais entre negros/as e brancos/as frutos da colonização. Fanon tece, no seio da própria Europa, críticas contundentes ao contexto/efeitos da colonialidade. O filósofo e psiquiatra negro, martinicano, escreve de maneira forte e sem meias palavras a crueldade do sistema colonial ao impor valores, pensamentos, representações, ideias e subjetividades que rejeitam o que não é branco e europeu. Para Fanon, a estrutura colonial negou qualquer possibilidade de existência e reconhecimento da população negra, gerando nestes sujeitos um sentimento de inferioridade do qual a saída era (ou ainda é?) se aproximar cada vez mais do que é branco. Uma sociedade estruturada racialmente potencializa esse sentimento de negação a tudo que se aproxima do que é negro.

Assim, estabelecendo relações entre os apontamentos de Fanon e a proposta deste trabalho, quiçá seja uma aposta em uma educação e uma investigação que não sepulte – ou siga sepultando – culturas, histórias e vidas negras. A aposta em uma educação brasileira que assuma sua negridão, seu mato, seu quilombo, sua comunidade, suas raízes plurais. A aposta em uma educação que se enegreça nas relações com as crianças e professoras/es. Uma educação que olhe para si e suas práticas questionando o que tem de não-branco e não-europeu, perguntando por

possibilidades outras de pensamentos e fazeres, permitindo ser habitada por outras narrativas, cores, palavras e sentidos.

Quando os pretos e pretas se levantam para fazerem valer seu direito à voz e à vida, são considerados separatistas. Não se entende, ou melhor, não se quer entender que a maneira “universal” – volto à afirmar: que é branca, do sexo masculino, cristã, hétero e ocidental, sem “manchas” e sem “marcas” – de fazer políticas e de produzir conhecimentos negligenciou essa população, com todas as suas manifestações culturais, de saberes, de filosofia, de comunidade, de conhecimentos. A ciência, então, foi constituída, assim como outros campos de *saberpoder*, para favorecer a branquitude e seu modo de ser, viver e estar no mundo, criando uma barreira que protege seus privilégios. Vale ressaltar que o arcabouço de saberes das culturas negras foi colocado em posição objeto de “consumo”, folclore e apropriação, e desconsiderado como ciência, filosofia e teoria.

E quando falamos em uma negligência com esse povo e com outros que não atendem ao universalismo, queremos afirmar que, sim, a branquitude provocou mortes, silenciamentos, segregação. *A história tem nos mostrado que a invisibilidade mata* (RIBEIRO, 2017, p. 43). Então, até quando deixaremos de pluriversalizar nossas criações no campo acadêmico?

## 1.2 Do silenciamento ao rompimento da máscara: a urgência pelas vozes negras



*Quem pode falar?  
O que acontece quando falamos?  
E sobre o que podemos falar?*

Grada Kilomba, 2014

*Figura 6 - Retrato da Escrava Anastácia  
Fonte: KILOMBA, 2014, p. 173*

O retrato de Anastácia com essa máscara é forte e repugnante. Grada Kilomba<sup>39</sup> (2010) explica que a boca dos negros e negras escravizados/as era selada por uma máscara de metal que os impedia de comer os produtos pelos quais eles/elas próprios plantavam e colhiam, produtos resultados de sua força de trabalho. A máscara foi o recurso utilizado pelos senhores de escravos para impedir os negros escravizados de comer estes alimentos – cuja propriedade não lhes pertencia –, bem como era uma estratégia forçada e brutal para que os escravizados se mantivessem em silêncio, além de afirmar a negação do direito de decisão das negras e negros sobre seus próprios corpos.

A imagem da escrava Anastácia nos permite tecer diversos sentidos e significações que estão inscritos no *modus operante* no sistema colonial, assim como em práticas veladas de racismo e subjugação da população negra (e também indígena) frente à atualização colonialista de poder que hoje se reconfigura no capitalismo. Para tanto, destaco nos parágrafos seguintes alguns elementos que me parecem importantes para pensar a relação epistemológica da presente pesquisa que, talvez, nos apontem a possibilidade de entrelaçamento, força e potência presente nos modos e significados de criação e resistência dos povos negros escravizados: a máscara e a natureza; a máscara e a cabeça; a máscara e o silêncio.

Nego Bispo, no livro *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015), explica que, para as comunidades quilombolas *a terra era (e continua sendo) de uso comum e o que nela se produzia era utilizado em benefício de todas as pessoas, de acordo com as necessidades de cada um* (*Ibid.*, p. 48). A relação dos negros escravizados com a terra é de que ela é um *ente gerador de força vital* (*Ibid.*, p. 58), pois a terra produz o alimento necessário para o sustento da comunidade, e tudo era utilizado em benefício de todos no quilombo. Na cosmovisão politeísta praticada pela população negra escravizada, os deuses e deusas se materializam nos elementos da natureza que compõem o universo.

As negras e negros escravizados possuíam uma relação respeitosa com a terra e com o que ela gerava. Abrir estes parênteses me parece importante para situar e, talvez, conseguirmos pensar a relação do sentido sagrado da terra e dos

---

<sup>39</sup> Grada Kilomba, mulher negra, psicóloga, artista, escritora portuguesa e professora residente em Berlim há muitos anos. Suas produções artísticas e acadêmicas são atravessadas pelas questões de raça, gênero, memória e descolonização do conhecimento.

seus alimentos, compreender a opressão que deve ser viver sob o controle de ser forçado a se destituir de seus saberes com a terra. Ao mesmo tempo nos ajuda a pensar que o projeto colonial que cria a máscara entendia muito bem que significações a terra e seus frutos possuíam para a população escravizada, da qual nada lhe pertencia, da qual sua força de trabalho estava para servir aos colonizadores e senhores.

A máscara era produzida por um pedaço de metal e introduzido no interior da boca, entre a língua e a mandíbula dos escravizados e escravizadas. Ela também era composta por cordas que, amarradas, impediam que se soltassem do rosto e da boca desses sujeitos. A máscara praticamente se transformou parte de seus corpos, ela era algo preso ao corpo externa e internamente. Situava-se na cabeça. A cabeça, nas religiões de matriz africana, possui significados muito importantes. A cabeça (*Ori*, na tradição jeje nagô) não é uma parte do corpo, mas representa todo o corpo, um corpo místico e ancestral que remete às origens. Assim, como imaginar a dimensão de ter a cabeça, corpo sagrado, envolvida por um artefato violento?

A violência do silenciamento pela máscara, presa na cabeça. Silenciamento das vozes, dos corpos, das vidas, sob a égide da irracionalidade do racismo que coloca o outro como estranho, incompatível, conflitante, subalterno, serviçal. A máscara representa, assim, uma das práticas colonialistas de silenciamento e, por que não, de morte. O falar e o silêncio para negros e negras têm sentidos historicamente importantes e legítimos na luta constante pela liberdade, parafraseando Angela Davis (2016). A eles nunca foi autorizado falar, sua voz sempre foi motivo de desmerecimento e deslegitimação por aqueles que detém o poder. *Falar é existir absolutamente para o outro* (FANON, 2008, p. 33) e se não podem falar, é como se não existissem.

A máscara foi um material real do projeto colonial para silenciar essas vozes e significados ancestrais e ritualísticos desse povo. Contudo, ela não impedia que os escravizados criassem modos de resistência e de narrativas entre si. O retrato de Anastácia e sua história nos mostra isso. Não há uma história oficial sobre ela, mas conta-se que nasceu em Angola, e antes de ser trazida como escrava para o Brasil, ela era uma princesa Nagô/Yorubá. Outros dizem que ela nasceu na Bahia (Brasil). Seu nome de nascimento provavelmente não é Anastácia, este seria o nome que lhe foi dado no período da escravidão. Kilomba diz que há relatos de que Anastácia foi

obrigada a usar um colar de ferro muito pesado no pescoço e a máscara facial. Segundo os relatos, os motivos para estes castigos variam:

Alguns relatam seu ativismo político no auxílio em fugas de outros(as) escravizados(as); outros dizem que ela havia resistido às investidas sexuais do mestre branco. Outra versão ainda transfere a culpa para o ciúme de uma sinhá que temia a beleza de Anastásia. A ela é alegada a história de possuir poderes de cura imensos e de ter realizado milagres. Anastásia era vista como santa entre escravizados(as) africanos(as). Após um longo período de sofrimento, ela morre de tétano causado pelo colar de ferro ao redor de seu pescoço (KILOMBA, 2010, p. 173).

Não importa quais dessas razões são verdadeiras ou não, mas o que elas nos permitem pensar sobre um falar – existir e resistir – que atravessa os orifícios da máscara. E a partir dessa máscara, Grada Kilomba tece discussões acerca da relação com o outro, as práticas de colonialismo, o trauma e, em especial, aponta as seguintes perguntas: *O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito “branco” teria que ouvir?* (Ibid., grifo da autora). De alguma maneira o sujeito negro já dizia mesmo com a boca selada, pois como diz Davis, os homens e as mulheres resistiam e desafiavam a escravidão o tempo todo (2016, p. 33) e Anastácia foi uma dessas mulheres. Ela se tornou uma figura e símbolo político e religioso importante no contexto da afro-diáspora por sua resistência.

Em maio de 2019, quando eu estava na Argentina, começou a circular pelas redes sociais uma outra imagem de Anastácia. O artista negro Yhuri Cruz projetou uma instalação chamada “Monumento à voz de Anastácia” no evento “Corpos-Cidades” que aconteceu na Lapa, no Rio de Janeiro. Além da instalação, o artista distribuiu, em forma de “santinhos” (como os pequenos panfletos de devoção católica a algum santo ou santa) a imagem de “Anastácia Livre”.

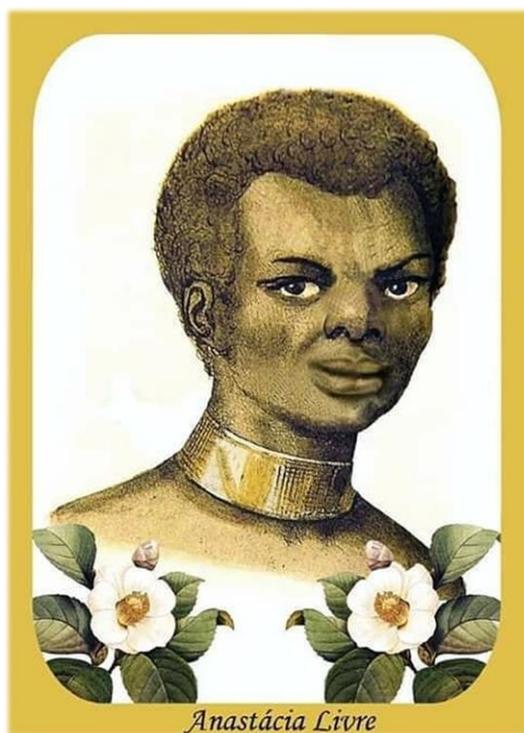


Figura 7 – Anastácia Livre, por Yhuri Cruz.

A intervenção realizada artisticamente tira Anastácia da prisão da máscara, libertando-a da imagem com a qual ficou marcada, amordaçada, e que não demonstrava e não dava a ler os diversos sentidos de sua resistência pela liberdade da população escravizada. A imagem original mostra a violência e opressão às quais estes corpos foram submetidos e nos possibilita refletir sobre diversas máscaras que configuram a estrutura social racista na qual vivemos e que seguimos lutando para criar outras bases de existência. Contudo, a imagem de Anastácia, com a boca e a cabeça livres, ampliam leituras que vão além do sofrimento, potencializa a voz de um corpo-negro-mulher, uma outra imagem para registrar e manter viva Anastácia...

Desejo ampliar alguns sentidos e atravessamentos que essa máscara ainda reproduz e produz, em particular, nos modos pelos quais habitamos a escola, a academia, a pesquisa. No “II Laboratório de Experiências Feministas Negras: Das vidas às teorias<sup>40</sup>”, realizado em 2018 pela Casa das Pretas<sup>41</sup>, um dos encontros teve como temática o silenciamento e o racismo a partir deste texto de Grada Kilomba. Muitas experiências foram compartilhadas, escutadas sensivelmente, denunciadas, teorizadas, afirmadas pelas mulheres negras presentes como campo de conhecimento e de lutas cotidianas contra o silenciamento e racismo muitas vezes sutis que a população negra ainda é submetida. Entretanto, as narrativas também potencializaram táticas de fortalecimento da voz, do corpo, das histórias como possibilidades de romper com a máscara. A professora Fatima Lima, que conduzia o encontro, reforçou: *mudar o lugar dos regimes de fala significa mudar o lugar do poder!* Fazer valer vidas que foram transformadas em ausências.

Não se trata de substituir um poder pelo outro, tomar outro regime como hegemônico, contudo deixar-se habitar e ser habitado por outras vozes, silenciamentos e corpos. Desafiar-nos a escrever, escutar, compartilhar e ser parte dessas vozes e das lutas contra o racismo. Posicionar-nos e pensar nas perguntas

---

<sup>40</sup> Objetivo do Laboratório: Construir um espaço de debates, interlocuções e fortalecimento dos modos de vidas bem como da formação no campo dos estudos feministas negros. As diferentes experiências que atravessam as vidas de mulheres negras serão o fio condutor do Laboratório. Assim, raça\*/racismo, políticas, afetos, corpos, sexualidades, performatividades de gênero, desejos, consumo, entre tantas outras questões serão debatidas em diálogo com pensadoras feministas negras (...) que têm pensado as experiências de mulheres negras em contextos singularizados e marcados pelas especificidades em ser mulher negra “ao Sul”, em tempos pós-coloniais, decoloniais e diaspóricos. Trabalharemos no formato oficina e roda de conversa, estimulando o exercício da intelectualidade negra presente (Disponível em: <https://www.facebook.com/events/806812972845618/>>. Acesso em 27 jul. 2018).

<sup>41</sup> Espaço de encontros, acolhimento, de produção e prática de saberes específicos da vivência das Mulheres Negras, situado na cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil).

que Kilomba provoca: *Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?* É importante indagarmos a primazia e a hegemonia de interpretações de mundo e produções de conhecimentos que seguem excluindo e silenciando modos outros de conhecer, conhecer-se, conhecer-nos.

As reflexões de Grada Kilomba sobre a máscara, o falar e o silêncio provocam pensar em outras máscaras, em modos que transformam as vozes dos sujeitos negros em silêncios e inexistências. E por vozes também quero dizer pensamentos e pesquisas produzidos por intelectuais negras e negros, narrativas do cotidiano narradas por estes sujeitos, maneiras de pensar, viver e praticar as relações sociais e com o mundo, presenças destes corpos nos espaços de poder, filosofias africanas e afro-diaspóricas, modos de constituição de lutas e resistências... Vozes: práticas de existir, modos de resistência, maneiras de re-existência!

Ribeiro diz que *existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos para outros pontos* (2017, p. 35). Podemos dizer que é necessário que partamos para outros centros, que coloquemos outras possibilidades de saberes, produções e corpos como centralidade. E por centro não significa limitar, tornar algo como principal e sem conexão com outras perspectivas, contudo uma dedicação e um esforço de sair do lugar confortável e ocidental de pensar majoritariamente a pesquisa. Fazer da marginalidade a centralidade que aponta e possibilita olhares outros. Partir de outros pontos, de outros centros, para romper com a máscara que silencia vozes, filosofias e vidas. Quiçá, essa centralidade seja uma das maneiras de rompimento da máscara que insiste em calar e tornar inexistentes vozes outras...

Na escrita desta pesquisa e pelos modos como a investigação foi se desenhando e tecendo caminhos, assumo aqui a postura de ingressar em um coro de vozes dissonantes que gritam e produzem *ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica* (RIBEIRO, 2017, p. 87). Quero, assim, fazer parte de um levante de vozes que lutam contra *a violência do silêncio imposto (ibid.)* e, de algum modo, contribuir para estilhaçar cada vez mais a máscara que persiste em aprisionar corpos.

Oyèrónké Oyèwùmí, epistemóloga nigeriana da etnia iorubá, no texto “Visualizando o corpo: teoria ocidentais e sujeitos africanos” (1997), trata, em

especial, sobre como o “corpo” é compreendido no pensamento ocidental. Segundo a autora, o corpo se tornou alicerce das estruturas sociais ocidentais, uma vez que ele foi compreendido como algo visível, *em vista e à vista. A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão (Ibid., p. 3)*. É desde este sentido, que a visão se torna o meio pelo qual as distinções entre os sujeitos foi se fortalecendo. Daí se pode explicar também a construção social que diferencia corpos biológicos e sociais em gênero, raça e classe, no qual o ponto de partida e referência são estabelecidos da seguinte maneira:

(...) quem está em posições de poder acha imperativo estabelecer sua biologia como superior, uma maneira de afirmar seu privilégio e domínio sobre os “Outros”. Quem é diferente é visto como geneticamente inferior e isso, por sua vez, é usado para explicar sua posição social desfavorecida (*Ibid.*, p. 1-2 – grifo da autora).

Neste sentido, *a diferença é expressa como degeneração (Ibid.)*. Parece-me interessante pensar com a epistemóloga sobre este privilégio da visão e como ele de diferentes maneiras fortaleceu diferenças e diferenciações, no sentido de percebê-las como elemento fundamental para manter posições de status e poder. O olhar se torna um convite para diferenciar (*Ibid.*). O olhar se torna um elemento de ordem. É pelo olhar que se construíram as primeiras narrativas colonizadoras sobre o corpo do outro. O olhar não exige proximidade, seu alcance parte do dito “ponto de vista” de quem vê, de quem olha. E aqui não estamos necessariamente tratando de repudiar a visão como sentido capaz de transitar e habitar por outras epistemologias, contudo compreender que a visão, como sentido privilegiado na construção do conhecimento, deixou de lado outras possibilidades de sentir e perceber. Pois *um foco na visão como o principal modo de compreender a realidade eleva o que pode ser visto sobre o que não é aparente aos olhos; perde os outros níveis e as nuances da existência (Ibid., p. 20)*.

Assim podemos perceber a invasão pelos portugueses no território brasileiro, então chamado pelos povos originários de *Pindorama*, a dimensão do olhar ocidental sobre os corpos que aqui já eram habitantes. O olhar de dominação, subjugação, controle e cristão sobre os indígenas e os africanos trazidos forçadamente. Tanto os povos originários quanto a população negra escravizada

possuíam tradições culturais, sociais e religiosas que privilegiavam distintas percepções e sentidos, inclusive nos modos de organizações sociais dos diferentes grupos étnicos. Oyěwùmí (*Ibid.*) diz, por exemplo, que na sociedade iorubá não é possível localizar as pessoas somente olhando para elas, *o que eles ouvem pode ser a sugestão mais importante. A senioridade como fundamento da relação social iorubá é relacional e dinâmica; e, ao contrário do gênero, não é focada no corpo.*

Vale ressaltar que a ideia de um “olhar” como sentido privilegiado tem intrínseca relação com o monoteísmo judaico-cristão. A crença do povo eurocristão monoteísta em um Deus único, que está acima de tudo e de todos e que tudo vê também configura uma maneira de organizar as relações e o pensamento, ou seja, de forma exclusivista, vertical e linear (SANTOS, 2015). Uma vez que esse povo busca ver seu Deus, olha somente para uma direção. A este aspecto, Nego Bispo (*Ibid.*) chama de *cosmovisão cristã monoteísta*. E Oyěwùmí ratifica que o termo “cosmovisão” é usado no ocidente *para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual* (1997, p. 3).

No entanto, o termo “cosmovisão” acaba sendo utilizado também para descrever outras culturas, o que Oyěwùmí diz ser também uma postura eurocêntrica porque existem culturas que privilegiam outros sentidos. No livro de Nego Bispo, ele termina por utilizar “cosmovisão cristã monoteísta” e “cosmovisão pagã politeísta”, apesar de perceber os princípios que os distinguem. Já Oyěwùmí prefere chamar de “cosmopercepção”, ao descrever *outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos* (1997, p. 3). Opto por utilizar os termos *cosmopercepção* ou *cosmossentidos*, inclusive porque me parecem potentes para pensar a relação infantil das crianças com o mundo (ponto que desenvolvo mais adiante).

A relação entre corpo e mente no pensamento ocidental também foi uma maneira de afirmar, em diferentes épocas históricas, as diferenças de determinados povos e sujeitos, uma vez que a expressão cultural, filosófica e de ser dos povos originários e da diáspora africana eram corporalizadas. Ou seja, regidas pelo afeto, estando a razão/mente longe delas. Enquanto a cosmovisão crê em um Deus que não pode ser visto materialmente, esse povo se apega em monismos objetivos e abstratos (SANTOS, 2015, p. 30), a cosmopercepção percebe seus deuses e

deusas nos elementos da natureza e do universo, assim apega-se a plurismos subjetivos e concretos (*ibid.*).

Desse modo, Nego Bispo aponta que a cosmopercepção politeísta é plural e circular. O culto aos elementos da natureza, como a terra, a água, o ar, o fogo, o sol e outras divindades do universo, às quais os povos politeístas chamam de deuses e deusas, tende a organizar estes sujeitos e suas percepções de maneira circular, horizontal e em constantes conexões, pois seus deuses e deusas estão presentes em diferentes direções e territorializados na natureza. Oyěwùmí (1997) também corrobora quando afirma que, entre os iorubás e, inclusive, em muitas outras sociedades africanas, esta percepção se relaciona com uma presença singular no mundo, um mundo no qual todas as coisas estão interligadas.

Dialogar Oyěwùmí e Nego Bispo nos ajuda a pensar epistemologicamente sob outras percepções e sentidos. Uma epistemóloga iorubá-nigeriana e um quilombola do nordeste brasileiro, cada um em seu tempo, em seu território e sua história, nos apresentam pontos de contato interessantes para seguir trajetórias de pesquisa que possam, realmente, serem circulares e plurais, diferente de como foi e está construído o pensamento e o conhecimento ocidental. No qual, por exemplo, a posição binária legitima a hierarquia. E como a autora afirma, *a constante nessa narrativa ocidental é a centralidade do corpo: dois corpos à mostra, dois sexos, duas categorias persistentemente vistas – uma em relação à outra* (OYĚWÙMÍ, 1997, p. 11), uma acima da outra, uma mais privilegiada que a outra.

É sabido que historicamente os modos de viver, pensar, conhecer e estar no mundo dos povos indígenas, africanos e da diáspora africana foram, e ainda são, negligenciados, silenciados e ignorados pela supremacia branca, colonial, ocidental, cristã e heteronormativa a fim de manter e atualizar seus lugares de poder nos campos políticos, religiosos, acadêmicos, sociais. As perguntas que me vêm são as seguintes: O que há de tão “ameaçador” nos conhecimentos negros e indígenas? Por que se tem medo e repúdio a uma aproximação com o que estes povos podem nos ensinar? O que eles sabem de tão potente, profano, divergente e revolucionário, assim como os pensamentos, narrativas e saberes das crianças desde suas infâncias? Me parece interessante pensar por essas perguntas como possibilidades para infanciar o corpo teórico e epistemológico que convidamos à roda.

### 1.3 Pelo desafio de tecer outras rotas: diálogos decoloniais e a afroperspectividade

*A identidade afro-brasileira se fortalece quando percebemos que ela pertence a uma matriz mais ampla e global: a experiência dos povos de origem africana em todo o mundo.*

Elisa Larkin Nascimento, 2008

E como essa experiência pode atravessar e ser parte de uma pesquisa de doutorado? Para além das vivências corporais da pesquisadora e professora que aqui lhes escreve e compartilha uma investigação, considerar a experiência (cultural, filosófica, estética, artística) de povos de origem africana deveria ser um compromisso epistemológico na produção de conhecimento científico. Contudo, temos que concordar com Kilomba, quando diz que *algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal* (s./d., p. 4).

Epistemologia é a ciência da aquisição, construção e natureza do conhecimento, assim ela, de modo geral, determina temas, paradigmas e métodos válidos para produzir conhecimento científico. Hegemonicamente, tal produção de conhecimento esteve (e ainda está) a serviço da branquitude, do sexismo, do etnocentrismo, da colonização. Assim, questionando tais modos de pensar a pesquisa e a produção do conhecimento, encontro em algumas epistemologias possibilidades de romper com o silêncio de vozes, filosofias e experiências consideradas inválidas.

Claudia Miranda (2018, p. 39), ao tratar dos temas que caminham juntos nos países marcados pela presença afrodescendente, nos diz que *las diferentes experiencias que hemos tenido como sujetas/os de la diáspora africana pueden ser definidas como tecnologías fundamentales para orientar otras rutas colectivas y anti-coloniales*<sup>42</sup>. Acrescento que nossas investigações e miradas teóricas podem ser também uma rota outra, orientando-nos por perspectivas e desafios que construam possibilidades de pesquisa anti-coloniais. A pesquisadora lança o convite e chama a

---

<sup>42</sup> (...) *as diferentes experiências que temos tido como sujeitos da diáspora africana podem ser definidas como tecnologias fundamentais para orientar outras rotas coletivas e anti-coloniais* (tradução livre).

nossa atenção para que nossas ações impulsionem e favoreçam a visibilidade de pensamentos desenvolvidos a partir da África e da sua diáspora. E por diáspora, corroboro com Oliveira, entendendo-a como um *signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação* (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Por isso, ao ler autores e autoras negras e negros localizados socialmente por estes lugares que habitam, tecem críticas, preocupações e defesas por outras possibilidades de fazer política, pesquisas, criar espaços, resistir, pois *las culturas no europeas son subvaloradas y la revolución pretendida es para impulsar nuevas rutas epistémicas*<sup>43</sup> (MIRANDA, 2018, p. 41). Assim, alguns pensadores/as da decolonialidade nos dizem sobre processos decolonizadores, ou seja, que praticam o esforço e o exercício de uma desvinculação, desligamento, liberação da tirania da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010).

Estes processos já existem desde a invasão dos *territórios afro-pindorâmicos*<sup>44</sup>, para usar o nome dado por Nego Bispo dos Santos (2015). O autor traz em seu livro conceituações acerca da colonização e da contra-colonização partindo de uma visão quilombola. Segundo ele, a colonização deve ser compreendida como conjunto de *processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra* (*Ibid.*, p. 47-48). E, a partir dessa concepção, tece suas teorias, questionando modos pelos quais as populações que aqui estavam – os povos originários – e os que foram trazidos para serem escravizados – os negros africanos – foram atacados e destituídos forçadamente de suas autodenominações, de suas identidades, de seus saberes e crenças.

E, desde então, esses grupos, chamados por Nego Bispo de *afro-pindorâmicos* – a fim de tecer pontos de contato entre indígenas e negros – criam formas de resistências contra-colonizadoras na luta por viverem segundo outras bases civilizatórias. A *contra-colonização* é defendida por Nego Bispo como processos de resistência e de luta em defesa dos territórios, dos símbolos, das

---

<sup>43</sup> (...) *as culturas não europeias são subvalorizadas e a revolução pretendida é para impulsionar novas rotas epistémicas* (tradução livre).

<sup>44</sup> Pindorama: terra das palmeiras. Nome dado pelos indígenas ao território a qual os portugueses invadiram. Uma terra que já tinha nome e habitantes (SANTOS, 2015).

significações e dos modos de vida praticados em comunidade. O autor afirma que o quilombo, por exemplo, significou e significa *insuportável ameaça ao sistema, à formação social, ao modo de produção colonial escravista* (*Ibid.*, p. 99). E Joel Rufino dos Santos (2015, p. 30) ratifica que o quilombo se caracteriza *a mais avançada dentre as formas de rejeição às regras do jogo; e mais avançada porque só ela punha em risco o edifício colonial. O quilombo funcionaria como símbolo exato da rebeldia negra.*

A população negra africana que recebemos no período colonial reinventou suas vidas nessa terra desconhecida, e o fizeram partindo de seus centros culturais, sociais e religiosos de distintos lugares do continente africano. Reconhecer a trajetória contra-colonial desse povo também nos leva a olhar novamente para a África. E Wanderson Flor do Nascimento<sup>45</sup> (2012, p. 41) nos faz esse convite: *nos cabe a tarefa de olhar novamente para essas terras, essas pessoas, em busca de outras imagens, outros olhares.* Esse convite nos permite pensar território em um sentido amplo, quando olhamos para a história e nos atentamos para a transferência física e forçada dos africanos para as Américas. Esse território África, como continente, existe em outras terras, existe em nós.

É sabido que os negros africanos levados para serem escravizados foram aos poucos destituídos de seu centro de cultura, de espiritualidade, de pensamentos, de organização social e colocados, obrigatoriamente, em uma estrutura, contexto e cosmovisões europeias. Destes corpos lhe foram tiradas toda sua humanidade e tratados como objetos. Assim considerados, toda e qualquer expressão de seus pertencimentos originais foi tornada ilegítima, pagã, imoral e pecadora. Imagens e representações que seguem enraizados nos modos como olhamos para as diversas produções e manifestações desse povo, seja no continente africano, nas suas distintas sociedades, seja nas terras afro-diaspóricas.

Talvez mais do que um convite, no qual se pode aceitar ou não, Flor do Nascimento afirma que é nossa tarefa olhar novamente para esse lugar. E olhar outra vez com uma abertura que nos permita criar uma relação nova com essa presença africana, uma relação infantil, de quem se aproxima disposto a estranhar com curiosidade e atenção os conhecimentos, sujeitos, corpos, saberes e expressões que nos foram negados de adentrar por conta de uma ideia intelectual

---

<sup>45</sup> Professor de Filosofia e Bioética da Universidade de Brasília. Seus estudos estão voltados para Filosofia Africana, Ensino de Filosofia, Relações étnico-raciais e de gênero.

que se tornou normativa e universal. Por isso, nos cabe essa tarefa, a de não seguir repetindo e reproduzindo o lugar da África e dos africanos, dos negros e negras, como margem de um centro ocidental e europeu. É nossa tarefa afirmar e reivindicar essa territorialidade e estes corpos como presença (ASANTE, 2016).

Molefi Kete Asante, filósofo afro-americano que, juntamente a outros estudiosos, vem cunhado o termo “afrocentricidade”, considera os povos africanos como sujeitos de ação, pensamento, mudança, cultura e transformação. Da afrocentricidade existem pontos que merecem destaque, nesta tese, por compreender que a urgência pela busca de outras imagens de África, também é a urgência pela ressignificação da intelectualidade negra, quilombola e afro-brasileira. Concordo com Asante (*Ibid.*, p. 13) ao nos apontar que a afrocentricidade rejeita o lugar de marginalidade que foi destinado ao continente africano no escopo dos paradigmas normativos de dominação europeia. Sendo assim, a defesa por afrocentrar temáticas, problemas e discussões de diferentes fenômenos que dizem respeito aos africanos merecem ser pensadas com base ao *retorno às civilizações clássicas da África antiga como inspiração e orientação (Ibid.)*. Justamente porque, conforme diz Asante, a hegemonia europeia de conceitos, valores e cosmovisões *invadiu os africanos de uma maneira tão violenta física e intelectual que nós, africanos, muitas vezes perdemos o sentido de nosso próprio centro cultural (ibid.)*.

As problemáticas e defesas do paradigma da afrocentricidade me parecem fundamentais para a criação e reinvenção dessa nova relação com o continente africano – suas histórias, seus sujeitos, suas palavras, suas produções intelectuais, seus cosmo sentidos e cosmopercepções –. E reafirmo este “novo” justamente porque hegemonicamente nos fizeram construir um olhar e uma relação com este lugar que o mantém às margens. E esse novo que chega e que nos permitimos aproximação, é o que pode nos apresentar outra infância *a partir da qual possamos nos relacionar infantilmente com o mundo e conosco mesmos (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 42)*.

Neste sentido, o que há de infância ao nos aproximarmos de pensamentos africanos e afro-diaspóricos? Uma interrogação que quer pensar filosoficamente no fenômeno da infância, e que se dispõe a refletir com perspectivas e filosofias africanas e afro-diaspóricas, irá gerar novos conhecimentos e percepções (ASANTE, 2016), porque coloca como centralidade os africanos e afrodescendentes como

sujeitos pensantes. E eu, afirmando-me como mulher negra, descendente de negros africanos, aponto, desde a apresentação desta tese, questões situadas nesse *espaçotempo*, habitadas no corpo-negro-mulher, atravessadas por escrevivências, me assumo e assumo os meus antepassados com raízes africanas como agentes dos nossos próprios contextos. Estamos de acordo com estudiosos afrocentristas, tendo em vista que acreditam que

(...) a alma de um povo está morta quando não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar sua própria língua, e quando o ar de uma outra cultura parece cheirar mais doce. Afrocentristas afirmam que povos africanos nos Estados Unidos, no Caribe, no Brasil, na Colômbia, na Jamaica, em Cuba, no Haiti e na África devem recuperar um sentido de posição de sujeito dentro de sua própria história para afirmar a agência em um sentido individual e coletivo (*Ibid.*, 2016, p. 15).

Asante fortalece a crítica à dominação cultural e hegemônica europeia, assim como também vem fazendo os estudos decoloniais na América Latina, na busca por interpretações e sentidos que nos inspirem a sentir possibilidades diferentes de estar no mundo, sem pensar-nos como marginais, sem história, sem intelectualidade. Entretanto, pensar-nos como potência que questiona a universalidade visibiliza movimentos e construções de conhecimentos localizados e afirmados política e eticamente no compromisso de fazer a infância maior; pois *a infância é, assim, a marca de um recomeço que, partindo do já dado na história, na cultura e nos valores, abre a possibilidade de que outras experiências se instaurem* (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 47). Quiçá, a potência da infância esteja em percorrer estes outros caminhos...

E o filósofo Renato Noguera aponta nesse contexto a *afroperspectividade*, traçando alguns paralelos para questionar a filosofia clássica em relação a produção filosófica africana e afro-diaspórica. Em seu texto “Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas” (2011) apresenta a *filosofia afroperspectivista* realizando invenções e criações de devires negros para partir e partilhar, o que ele denomina de forças afro-diaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, ou seja, forças afroperspectivistas.

Noguera procura pensar traços de uma filosofia que torne o pensamento negro e por isso lança mão de palavras com sentidos resignificados positivamente, como: denegrir, escurecer, retinto, enegrecer. É necessário *tornar o pensamento*

*negro e reativar as forças próprias de um devir negro-africano (Ibid., p. 3).* Pensemos bem sobre isso: reativar as forças próprias de um devir negro-africano. Afirma-se que existem forças que movimentam o pensamento para um devir negro, do mesmo modo que podemos dizer que é necessário gerar e inventar caminhos e possibilidades para reativar estas forças, colocá-las na roda, fazê-las circular entre e com outros pensamentos e referências teóricas.

A afroperspectividade, segundo Noguera (2011; 2014; 2017), se orienta com pretensão à pluriversalidade e tem como inspirações o quilombismo (Abdias Nascimento<sup>46</sup>), a afrocentricidade (Molefi Asante) e o perspectivismo ameríndio (Eduardo Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima,). O quilombismo é formado por um comunitarismo de tradição africana no qual o conflito é reconhecido como potência para as relações humanas e não para estabelecer adversários rivais, ou seja, propõe uma articulação criativa. E a afrocentricidade é uma construção teórica pan-africanista que afirma a união de todos os povos da África como maneira de potencializar a voz de continente no contexto internacional. Trata-se de um movimento político, social e filosófico na defesa pelos direitos do povo africano na África e na diáspora. O perspectivismo ameríndio, conforme o autor, parte de etnologias amazônicas compreendendo a cultura através dos corpos que a atravessam e a compõem.

Talvez o exercício que esta tese e esta investigação se permitiram realizar, foi reativar forças de um pensamento outro que pela sua potência negra-africana gira, dança, samba e canta com afetos africanos e afro-diaspóricos que apontam para um território, para um povo (NOGUERA, 2011). E, por isso, o filósofo defende:

O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. Em favor de um povo que permita intercessores inusitados (...). Um povo que permita uma imagem do pensamento que se situe totalmente fora dos desígnios da representação. Uma imagem do pensamento que opere sempre através da diferença (*Ibid.*, p. 5).

O filósofo pontua também as imagens do pensamento na filosofia afroperspectivista que me parecem muito importantes para afirmar um pensamento

---

<sup>46</sup> Abdias Nascimento, afro-brasileiro, foi poeta, ator, dramaturgo, escritor, professor universitário e ativista nas causas da população negra.

que se mantenha em movimento e em afetos com o corpo. O que nos provoca pensar uma aproximação interessante com o que estamos chamando de infância. Nogueira destaca: i) o pensar é movimentação e ao contrário de buscar a Verdade e de se opor ao que é falso, o pensamento busca a manutenção do movimento; ii) o *pensamento é sempre uma incorporação, só é possível pensar através do corpo*; iii) os ingredientes que possibilitam alcançar o alvo do pensamento são a coreografia e o drible, capazes de manter o próprio pensamento em movimento (*Ibid.*, p. 6).

Um *pensamento assentado em matrizes africanas* (NOGUERA, 2012b) é capaz de pensar o que os chamados grandes filósofos não pensaram, justamente porque se trata de um pensamento localizado e movimentado em corpos que foram considerados destituídos de saberes e de pensares. A afroperspectividade é uma outra maneira de estabelecer o que significa pensar, reivindicando o *mais característico do pensamento: criar* (*Idem*, 2011). O convite de Renato Nogueira é afroperspectivizar, recriando caminhos que potencializem o movimento do pensar, um pensar que enegreça e se coloque a colorir a vida. Como o próprio autor defende *é necessário fazer da filosofia coisa de preto* (*Ibid.*, p. 11). E não significa dizer que exista algo pertencente a cada grupo étnico, em especial. Contudo, compreender que sim, algumas forças e modos de pensar foram invisibilizadas e relegadas às margens e, por isso, não podemos assumir somente a produção e os signos da filosofia do ocidente.

Afroperspectivizar para criar outros signos (*Ibid.*) que nos ajudem a filosofar e agenciar práticas e pensamentos negros para que assumamos versões que não estão no escopo hegemônico. Afroperspectivizar significa, em outras palavras, considerar de antemão que *qualquer tema pode ser abordado filosoficamente através de ensaios afroperspectivistas. É preciso denegrir os problemas* (*Ibid.*, p. 15), questionar também que a filosofia deve ser territorialmente plural e não exclusiva do ocidente.

Neste sentido, Renato Nogueira trabalha com o conceito de *denegrir* (2012a). E antes de adentrarmos no conceito, vale ressaltar algumas definições que a palavra “denegrir” apresenta na Língua Portuguesa:

- 1) fazer ficar mais negro; tornar escuro; obscurecer, obscurecer-se;
- 2) [figurado] Manchar a reputação de; difamar;

- 3) Reduzir a transparência de; manchar-se: denegrir. (Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/denegrir/>>. Acesso em 26. jul. 2018).

A Língua Portuguesa, nos seus padrões cultos e gramaticais construídos historicamente na sociedade brasileira, é a língua do opressor. A língua que recebemos de herança do processo de colonização, no qual sentidos atribuídos a algumas palavras que utilizamos cotidianamente estão carregados de modos de pensar e compreender a realidade desde um ponto de vista, desde uma maneira única de perceber o mundo.

Pois bem, os significados da palavra “denegrir” apontados acima podem ser encontrados em qualquer dicionário da nossa língua. Estes sentidos indicam a carga semântica negativa associada ao negro. Tornar algo negro, escuro, é ruim, maldoso, pior, errado, criminoso. Em contraponto, tornar algo claro e esclarecido é sempre muito bom, importante, interessante e transparente. Denegrir deveria significar só tronar-se negro/a, mas *o caráter social da significação imerso dentro de um imaginário e modelo racistas carrega o termo de sentidos pejorativos (Idem, 2010, p. 8).*

Mas, a língua não revela só isso, a língua também é uso, desuso, transformações, potências, poéticas, profanações e reconstruções. Os significados circulam socialmente nos usos e práticas que fazemos das palavras, reforçando-os ou transformando-os na maleabilidade que a língua, quando compartilhada em comunidade, abre como possibilidade de interação. A língua está aí, em nossos usos culturais, sociais, políticos, para ser denegrída! Renato Nogueira, em seu texto “Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade” (2012a), acolhe a palavra denegrir potencializando sentidos que movimentam nosso pensamento a se aproximar de outras lógicas e compreensões dessa palavra.

Para Ford (1999, p. 36), a palavra “negro” não possui conotação negativa na mitologia africana, bem como nas mitologias não-ocidentais, mas ao contrário porque na mitologia africana, em especial, *o reino do mundo debaixo é visto como uma possibilidade real de passagem para o mundo iluminado acima.* Tanto Ford quanto Nogueira mergulham na mitologia africana para repensar estes outros sentidos da palavra “negro”, que apresentam esse reino debaixo e o mundo iluminado como inseparáveis e que se retroalimentam. Vamos ao mito...

A deusa do céu se chama Nut e o deus da terra, Geb. O céu é feminino e a terra é masculina. Para que nascessem os primeiros deuses e deusas, o céu é fecundado pela terra. A rotina entre céu e a terra acontece da seguinte maneira: *o sol desaparece no oeste, por trás das montanhas, e, portanto, desliza para a escuridão mítica do mundo debaixo* (FORD, 1999, p. 36). E nas palavras de Noguera,

Nut engole o sol todos os dias no crepúsculo sobre as montanhas do oeste e dá luz na aurora. A terra é negra e o sol precisa da negrura do ventre de Nut para ser revitalizado e renascer no dia que virá. Num direto espelhamento da ação contínua de Nut de engolir e parir o sol, o hábito humano deve ser sonhar. Dormir tem o sentido de enegrecer, isto é, acolher o sol ou simplesmente, viver no mundo dos sonhos (2012a, p. 66-67).

A viagem do sol para o reino debaixo simboliza, de certo modo, os ciclos de morte e renovação da vida (FORD, 1999). A terra é negra, é fértil, pois é desde aí que o dia que vai nascer e se renovar é gerado. A negrura da terra é fundamental para a claridade do dia que vai chegar, o tempo de escuridão é tempo de gestação, recuperação de forças, potencialização da vida. Assim, negro, negra, preto, preta e escuridão significam lugares de revitalização, fertilização, criação e renovação. Como também podem ser sinônimos de sonho, capacidade de gestação e de vida (NOGUERA, 2012a). Denegrir, portanto, é concebido como regeneração. Para o autor, denegrir, tornar-se negro, tornar-se negra, é *revitalizar a existência*.

Ressignificar esta palavra, a partir de outros modos de compreender o mundo, nos ajuda a sair dos lugares cômodos de pensar e criar conhecimentos. Porque, como diz bell hooks (2017, p. 233),

(...) quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. (...). Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua.

O vernáculo negro pode ser entendido como essa terra fértil, negra e africana, que comporta palavras, imagens e sentidos capazes de gerar vida, uma vez que estas mesmas palavras foram tomadas, no processo de escravidão e colonização, como negativas. Portanto, quando voltamos nosso corpo e pensamentos com estes novos sentidos a respeito da África – sua história, seu povo, seus saberes, suas filosofias, seus corpos, suas cores, sua diáspora – o que temos agora? Temos um

povo que se renova e se regenera em ciclos, um povo de terra fértil e semeada, um povo que revitaliza sua existência, *um povo de útero fecundado, um povo em viagem pelo mundo debaixo* (FORD, 1999, p. 37).

Acolher outras perspectivas culturais não-ocidentais é potencializar a criação de redes decolonizadoras e contra-coloniais para problematizar e questionar a colonialidade e o epistemicídio dos conhecimentos africanos e da afro-diáspora. É urgente adentrarmos em outros territórios e denegrir a educação. Talvez, o movimento desafiante na presente pesquisa e escrita esteve em compreender e ler estes processos contra-colonizadores com sentidos infantis, colocando em roda conceitos epistemológicos que potencializem pensar concepções e filosofias que incluem outros pensamentos e ressignificam territorialidades. Movimento contínuo de encaminhar discussões, perguntas e atravessamentos em afroperspectiva.

## 2. “NO CAMINHO PODE IR DE QUALQUER FORMA!” (OU SOBRE UMA METODOLOGIA QUE CRIA PERCURSOS NARRATIVOS)

Camila: *Vocês acham que com esse mapa a gente consegue encontrar os indígenas? Conseguiremos chegar até eles?*

Samuel: *Tem como. É só sair da escola e chegar pra cá e depois ir pra lá.*

Camila: *Algumas crianças falaram que vão de avião. Então, tem esses desenhos no mapa em diferentes lugares.*

Samuel: *Sabe por que eu estou com esse olhar? É porque eu tenho medo de avião.*

Camila: *É? Então, qual o outro jeito que a gente pode chegar sem ser de avião?*



Samuel: *Andando assim (caminha pela sala).*

Joaquim: *A gente chega aqui, chega aqui, chega aqui, chega aqui... (passando o dedo em vários lugares).*

Samuel: *Tive uma ideia: a gente vai andando assim, depois assim, assim... (traçando caminhos com os dedos pelo mapa).*

Vytória: *Mas se a nossa turma for atropelada andando?*

Camila: *E aí, Samuel, como faz?*

Samuel: *É só ouvir a buzina e depois ir para o lado. E se vir um carro de lado, é só escutar a buzina e ir para o outro lado.*

Camila: *O que você acha, Vytória?*

Vytória: *Não. É melhor ir pela calçada. Na calçada ninguém atropela. É melhor!*

Samuel: *No caminho pode ir de qualquer forma<sup>47</sup>.*



<sup>47</sup> Transcrição de uma das conversas com as crianças (5 anos) sobre como podemos encontrar os indígenas (junho de 2017). A turma manifestou o interesse em conhecer “indígenas de verdade” e

Escrever um capítulo sobre metodologia, o que é muito comum e esperado em textos acadêmicos, me parece soar estranho pelos modos nos quais tenho me desafiado a viver a pesquisa e esta escrita que questiona formas metodológicas hegemônicas e se arrisca a caminhar com as próprias veredas e princípios que a pesquisa vai encontrando. Penso que a metodologia já atravessa esta tese desde seu início, deixando anúncios e rastros de escolhas teóricas que convidam e instigam a pensar a pesquisa como movimento e sua metodologia como caminhos que se fazem de diferentes maneiras, pois os caminhos não estão dados e podemos ir por eles de “qualquer forma”.

Mas, *como lidar com a incerteza, quem foi criado com certezas definitivas, como aceitar a dúvida como método, quem formou-se na crença de conhecimentos absolutos?* (GARCIA, 2003, p. 194). Alguns caminhos parecem ser mais seguros, “pela calçada”, sem riscos de sermos atropelados. Outros nos causam medos, é necessário voar, enfrentar certas alturas em um caminho já determinado. Caminhar parece ser uma alternativa que peregrina, mesmo considerando o risco de sofrer um “atropelamento”. Para isso, é preciso estar presente e atento ao caminhar, perceber os sinais, rastros e gestos que abrem outros caminhos, que nos desviam da rota planejada. “É só ouvir a buzina e depois ir para o lado. E se vir um carro de um lado, é só escutar a buzina e ir para o outro lado.” E, pode ser que, um atropelamento seja inevitável e faça parte dos acontecimentos da prática de pesquisa.

Sandra Corazza (2007, p. 121) diz que *uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida*. As escolhas que realizamos para desenvolver nossas investigações dizem respeito à maneira como nos relacionamos no jogo de saberes e poderes presentes nas encruzilhadas teóricas e acadêmicas. A autora ainda afirma que, por isso, são as metodologias que nos escolhem, uma vez que elas foram adquirindo sentidos e significados para cada sujeito. Em outras palavras, estamos subjetivados e atravessados por certa ou certas práticas de pesquisa, até que uma outra possibilidade nos chegue, nos escolha e nos cobre corpo.

Para Corazza existe um lugar silencioso, desconhecido, vazio e inabitado entre uma linguagem e outra, entre uma prática de pesquisa e outra, entre uma metodologia e outra. De acordo com a autora,

---

uma das ideias que surgiu foi que o mapa do Brasil poderia ajudar a pesquisa do grupo. As imagens se referem a alguns processos vivenciados com mapas.

É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, “artista”, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (*Ibid.*, p. 122 – grifo da autora).

Assumir uma prática de pesquisa e metodologias que acolham abalos, tremores, diferenças, transforma nossa relação com o já sabido, com o já dito, com as verdades fechadas, com a ciência hegemonicamente fria. No desafio de *artista* uma prática, uma pesquisa que produza movimentos, elejo – e sou elegida – por alguns caminhos que acredito apontarem gestos, imagens, palavras e vozes para pensar uma investigação que se dedica à infância na e da formação docente. Princípios que venho defendendo, com o grupo de pesquisa, enquanto possibilidades de criação investigativa no campo da educação.

Pesquisa, escrita, corpo, vida, voz, palavras... Elementos, nesta investigação, inseparáveis e que compartilham entre si múltiplas possibilidades de interação e tessitura. Na contemporaneidade, vem sendo urgentes transformações e ressignificações nos modos de conhecer, compreender e estar no mundo. O conhecimento produzido pela ciência moderna ocidental tem sim seus méritos e relevâncias, entretanto tornou-se modelo científico para diversas áreas do saber, limitando compreensões acerca de fenômenos naturais, culturais e sociais. Além disso, privilegiou determinadas formas de interpretar resultados e processos, negligenciando vidas, em prol da objetividade, da neutralidade e da ordem.

A convite de Derrida (2003), esta pesquisa se desafia a *resistir à tirania do Um*, percebendo os buracos, lacunas e o que, porventura, foi negado em sistemas e estruturas hegemônicas, interrogando seus pressupostos para buscar outras presenças, outros pensamentos. O filósofo chama este movimento de *desconstrução*, um gesto afirmativo à herança moderna. Em outras palavras, Derrida nos provoca a dizer “sim” a essa herança, que nos habita, nos é constitutiva e não se trata de uma herança morta, imóvel, mas o que herdamos é vivo, inquieto e nos desloca para outro lugar, o lugar do desconhecido. Dialogando com Derrida, Skliar nos diz que:

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes (2008, p. 20).

Manter a herança viva, mas mantê-la de outra maneira, sob novas escolhas teóricas e conceituais. Contudo, como essa transformação acontece? O que irrompe a desconstrução? Segundo Derrida, é o outro que, na sua singularidade e na alteridade, nos obriga a uma responsabilidade ética e justa. É o outro que nos lança a primeira pergunta, nos instiga a pensar e nos provoca a questionar a certa unidade das heranças hegemônicas.

A partir dessa desconstrução, de perceber e sentir as lacunas desses paradigmas, que outras escolhas se fazem necessárias e se tornam potentes criações que emergem da pergunta pela herança?

A herança, o herdado, é aquilo que nos atribui um certo tipo de tarefas contraditórias, ambíguas: receber, atender, acolher aquilo que nos chega, aquilo que recebemos e, ao mesmo tempo, ter que refazê-lo, ter que reinterpretá-lo. Essas tarefas iniciam um processo que dão conta da nossa finitude, nos impõe a nossa finitude, nos falam da nossa finitude (SKLIAR, 2008, p. 19).

A desconstrução, segundo Derrida, não é uma teoria, uma filosofia, um método, uma doutrina, um sistema. A desconstrução não precisa da desconstrução. É o acontecimento o que causa a desconstrução. Muitas explicações e teorias da modernidade ocidental são sustentadas por pares dicotômicos nos quais um exclui o outro, um é melhor que o outro, um se separa do outro: ouvinte-surdo, mente-corpo, bem-mal, teoria-prática, branco-negro, homem-mulher, ensinar-aprender, adulto-criança, adulez-infância são alguns exemplos. Essa lógica pretende garantir a totalidade de cada categoria, onde cada termo/conceito se pensa independentemente do outro e o primeiro termo tem mais prestígio. Contudo, *el “golpe” nos da la oportunidad de cuestionarnos lo que hasta ese momento era considerado como algo dado, obvio, evidente*<sup>48</sup> (NAJMANOVICH, 2008, p. 12 – grifo da autora).

---

<sup>48</sup> (...) o “golpe” nos dá a oportunidade de questionarmos o que até esse momento era considerado como algo dado, óbvio, evidente (tradução livre).

O que Najmanovich chama de *golpe*, ouso chamar derridianamente de *acontecimento*. Acontecimento como uma potência que chega de modo imprevisível, inesperado, uma irrupção que nos pede acolhida. *O acontecimento, como o que chega, é o que verticalmente me cai no colo, sem que eu possa vê-lo vir: o acontecimento não pode me aparecer, antes de chegar, senão como o impossível* (DERRIDA, 2012, p. 242). A metodologia dessa pesquisa caminha, brinca, dança, gira, roda, se desenha e sente pelos acontecimentos, pelo desconhecido, pelo nascimento de possibilidades outras, pelo *acontecimento de linguagem* – conforme diz Agamben (2015a), pelas energias que vão compondo e surgindo na dinâmica do ato de pesquisar.

Contudo, é importante dizer que as escolhas teóricas e os princípios que entrecruzam a pesquisa também são como forças motrizes para gerar acontecimentos e potencializar a *desconstrução*. Derrida foi um dos primeiros autores que li no começo do doutorado, leitura densa e que muito me instigou para pensar alguns conceitos como: *experiência, acontecimento, herança, desconstrução*. Conceitos que se emaranham no processo investigativo e no caminhar da pesquisa se deparam com alguns limites. Pode parecer incoerência teórica, contudo prefiro dizer que a chegada de autores e autoras do pensamento decolonial, bem como neste processo de *desconstrução*, o outro que me lançou a primeira pergunta foi a relação com as crianças negras e a negritude de meu corpo. E *resistir à tirania do Um*, deveria significar, então, a afirmação de metodologias que rompam com padrões e criem outras rotas.

Neste sentido, também se faz necessário perguntar-nos acerca de um pensar teórico-metodológico em afroperspectiva. Entendemos a afroperspectividade como possibilidade de praticar e pensar a pesquisa acolhendo matrizes africanas e afro-diaspóricas, bem como a sua potência pluriversal. Portanto, partindo de referenciais e princípios que defendemos no GPPF, no movimento investigativo de formar-nos docentes e pesquisadores em educação, me desafio a pensar com esses arcabouços teóricos diálogos e narrativas afroperspectivistas, buscando algumas aproximações para ampliar sentidos e agregar um olhar denegrido, como diz Renato Nogueira (2011). Desafio que surge com o decorrer da investigação e se mostra indispensável para seguir fortalecendo princípios teóricos, epistêmicos e

metodológicos que afirmem a presença *contra-colonizadora* (SANTOS, 2015) de fazer pesquisa.

A seguir, apresento alguns princípios do Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR) do Colégio Pedro II que vão se tecendo com minhas narrativas como professora nesta escola, bem como referenciais teóricos e articulações presentes entre os estudos com cotidianos, a conversa como metodologia de pesquisa e a presença/participação das crianças no processo investigativo. Opções que buscam tessituras para articular modos outros de inventar saberes, fazeres, conhecimentos, sentidos e infâncias no próprio ato de pesquisar e no fazer-se docente.

## 2.1 “Nessa escola eu aprendo a falar o que eu penso”: O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II (CREIR)



Figura 8 - *Daquelas brincadeiras das crianças que rapidamente as juntam em um único objetivo...* (2018).  
Fonte: acervo da autora.

*Olhando curiosamente para a escola,  
podemos continuamente descobrir escondidas,  
não se sabe onde, outras possibilidades  
que não aquela na qual acreditávamos.*

Mitsi Lacerda, 2002

Nesta parte desejo iniciar narrando um pouco desse olhar curioso para a escola que potencializou essa investigação. Sentidos e percepções que conversam entre minhas vozes, as das crianças, as das famílias e do corpo docente. Algumas escolhas de experiências, acontecimentos, imagens e narrativas que, apesar de não se concentrarem somente no presente capítulo e estarem espalhadas propositalmente pela tese, nos apresentam outras possibilidades de ser, fazer e estar na escola. Desse modo, quero convidá-los a entrar comigo nessa escola que vivo com as crianças e colegas professores e professoras, quero deixar possíveis imagens plurais dessa história, quero apresentar o cotidiano que passo a perceber e sentir com outros sentidos.

28 de novembro de 2013. Posse como professora do primeiro concurso de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Instituição pública, federal, centenária, renomada e conhecida pelo que chamam de “ensino de excelência”. Lá estava eu, professora deste colégio. A sensação de ocupar esse lugar é inenarrável, talvez... Nunca me vi como aluna desta instituição, tampouco como docente. Concurso rígido, difícil e muito concorrido. Minha mãe e meu pai cheios de orgulho contando a seus amigos, amigas e conhecidos que a filha agora é professora do Colégio Pedro II. Eu também estava orgulhosa e impressionada, pois um dia pensei que esse lugar não fosse para mim.

Morando em Mesquita, na Baixada Fluminense, longe dos *campi* do Colégio Pedro II, a ideia de que a instituição sempre transmitiu a mim e a minha família foi de uma escola elitista, para poucos. Sim, a história e o imaginário social reverberam que, apesar de o Colégio Pedro II ser uma escola pública de excelência, somente alguns a ela teriam acesso. Trata-se de uma instituição fundada em 2 de dezembro de 1837 (data de aniversário do segundo imperador do Brasil, Pedro II). De 1837 até o ano de 1983 o Colégio somente oferecia os Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). A partir de 1984 a instituição amplia sua oferta de vagas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujo ingresso de estudantes ao 1º ano se dá por sorteio público.

Cristiane Oliveira (2017, p. 28) aponta que,

Desde então, o processo de admissão para o ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental é feito através de sorteio por editais públicos, o que supostamente garante maior diversidade no perfil do público

atendido. Uma vez sorteados, e atendidas as condições institucionais no percurso de escolarização, os alunos prosseguem no Colégio até o fim do Ensino Médio.

A maior parte de sua existência foi dedicada ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; e o ingresso para estudantes se dava por meio de concurso público (para o 6º ano do EF e 1º ano do Ensino Médio), o que ainda se mantém. Assim, podemos compreender que a exigência dessa seleção tinha (e ainda tem) o cunho de garantir o ingresso de estudantes privilegiados para o Colégio. Estudantes com condições de pagar cursos preparatórios ou que anteriormente tiveram condições de estudar em escolas com nível similar ao do Colégio Pedro II<sup>49</sup>.

Não é objetivo da tese tratar de um apanhado histórico e político do Colégio Pedro II ao longo dos seus 182 anos. Contudo, algumas referências e apontamentos são importantes de serem feitos a fim de contextualizar, quando necessário, a instituição e sua representação no cenário educacional brasileiro.

Em 2012 é criado o CREIR, Centro de Referência em Educação Infantil, que está localizado em Realengo, bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no único *campus* que atende à primeira etapa da educação básica. Entro no CREIR, que na época se chamava Unidade de Educação Infantil, e olho aquela imensidão de espaço, duas árvores lindas, pomposas e irreverentes no pátio, um gramado, salas e mobiliários novos, alguns brinquedos, tudo térreo e sem escadas, salas amplas, duas professoras de educação infantil por turma, turmas com 12 ou 18 alunos dependendo da faixa etária (grupamentos de 3 e 4 anos possuem 12 crianças; grupamento de 5 anos, 18 crianças). Todo projeto arquitetônico se deve ao *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)*<sup>50</sup>.

Ao longo dos anos, esse espaço foi sendo modificado com as cores, vidas e expressões das crianças em murais, brinquedos, algumas paredes desenhadas de

---

<sup>49</sup> Vale ressaltar que o acesso à instituição por meio de provas para o 6º ano do EF e 1º ano do EM passou a contar com ações afirmativas no ano de 2012 pela Lei nº 12.711/2012.

<sup>50</sup> O *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)*, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. (Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

modo escondido por elas, flores plantadas em alguns canteiros, mãos marcadas clandestinamente com tinta em algumas paredes, buracos de terra cavados de tanto enterrar e desenterrar objetos, alguns brinquedos quebrados, mas ainda utilizados pelas crianças, reconfigurações dadas através do tom, da movimentação, dos desejos das crianças e suas infâncias...

Quem chega à escola pela primeira vez, em um dia letivo com crianças, não encontra o pátio vazio, tampouco silencioso. Temos risadas, conversas, choros, gritos, correria, brinquedos espalhados, crianças subindo onde, nós adultos, consideramos ser arriscado, circulação livre das crianças pelos espaços, professores que se dividem para acompanhar o movimento da turma... Há crianças se desentendendo por um brinquedo, também temos aquelas que ao invés de irem ao banheiro desviam o caminho para desfrutar o tempo em outra turma com outras propostas, também existem momentos de encontros com todos no pátio, nos desafiamos a entender que as crianças são de todas as turmas e nós somos professores e professoras de todas as crianças.

O cotidiano escolar do CREIR é bem movimentado. E por cotidiano não estamos querendo dizer em sentido de dia a dia, repetição diária ou rotinas. Corroboro com a ideia de Trindade<sup>51</sup> (2005, p. 32):

No cotidiano, a vida se faz presente, vemos sujeição, repetição, aceitação, invenção, contradição, reprodução, simultaneidade. Território de encontros, embates, paradoxos, avanços e recuos. Incapturável, imprevisível e invisível, é como um caleidoscópio – dependendo de como nos olhamos, movimentam-se imagens que se apresentam e, ainda que em flashes, algo de visível e previsível pode ser capturado. Território onde os opostos se cruzam.

De repente, vemos no refeitório o professor de Educação Musical tocando violão enquanto as crianças almoçam. Um grupo de crianças se encanta por uma joaninha que encontrou no jardim que, de tão minúscula, só poderia mesmo ser avistada por olhares infantis. O corpo da professora que se deita no chão com as crianças e rapidamente todas decidem se deitar sobre este corpo entregue a elas. Quando faz muito calor – pois estamos em Realengo –, o banho de mangueira e chuveirão é certo e sem aviso prévio às famílias, o calor e o desejo pela diversão nesse banho não esperam.

---

<sup>51</sup> Azoilda Loretto da Trindade, mulher negra, pedagoga, professora universitária, dedicou seus estudos e pesquisas nos temas de currículo, multiculturalismo e relações étnico-raciais.

A Educação Infantil no CPII existe desde 2012, iniciando com professores substitutos contratados e alguns efetivos atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente já contamos com um quadro docente de maioria concursada especificamente para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos. Nossas primeiras conversas na equipe docente estavam dedicadas à concretização de desejos e anseios por uma educação realmente infantil, brincante, poética, considerando a criança como sujeito. Então, conversávamos e decidíamos desde um banho de mangueira até o currículo da educação infantil, entendendo que todas as ações educativas que atravessam o CREIR são parte de um currículo praticado. Nossas falas estavam encharcadas de experiências vividas em outras escolas e ideias ainda não efetivadas, mas sonhadas. Muitos conflitos de ideias, posicionamentos e discordâncias que ainda vivemos e são frutos das nossas diferenças. Eu, sempre muito quieta, escutava com muita atenção inicialmente. Aquelas professoras me pareciam mais “experientes” e eu ainda não me sentia à vontade, contudo muito feliz e apaixonada por pensar, com este coletivo, temáticas e discussões que não chegaram a ser pensadas nas demais instituições onde trabalhei.

Nas primeiras reuniões, recebemos da Coordenação Setorial<sup>52</sup> um convite escrito num papel amarelo: “Vamos escrever essa história juntos?”. Hoje, volto a este papel com uma leitura outra, afirmando que esta pesquisa, esta tese, é um compromisso com essa história, é parte dessa história, junto com as crianças, famílias, professores e professoras. Uma história em outra temporalidade, talvez. Uma história que não pretende narrar tudo, mas narrar intensidades e acontecimentos possíveis e impossíveis. Uma história que não se esgota aqui ou acolá. Uma de tantas histórias já narradas, pesquisadas e compartilhadas por outros. Uma história. Uma pesquisa. Uma escrita. Uma singularidade. Uma possibilidade. Um convite. Um gesto docente negro e infantil.

Talvez a maneira, como escrevo sobre este lugar e as relações tecidas, possa parecer muito encantadora e romântica. Questiono-me se conseguiria transparecer na escrita e me dedicar a tensões e conflitos que existem e são muitos. Creio que meu olhar e meu corpo vivem uma escola muito diferente, em vários aspectos: das

---

<sup>52</sup> O CREIR não é um campus, mas um Centro Referência vinculado à reitoria, por isso seu corpo administrativo de direção é chamado de Coordenação Setorial, eleita por meio de votação. Mas em 2014, quando o CREIR deixou de estar vinculado à direção dos Anos Iniciais do *campus* Realengo I, a Coordenação Setorial foi indicada pela reitoria.

experiências que vivi anteriormente, desde as condições de trabalho físicas às possibilidades de pesquisa, estudo e decisões coletivas. Na relação com as crianças elas nos apontam frequentemente nossas fragilidades, nossa adultocentricidade, nossa falta de escuta em alguns momentos, nossas contradições e arrumam modos de fazer valer suas palavras, seus desejos e suas ideias. Elas nos cobram a atenção que merecem, nos cobram o tempo de brincar espichado, nos cobram o brincar com elas... Elas nos cobram nos convidando a sentidos, percepções, palavras e perguntas que nos coloquem de igual com elas, na partilha das nossas infâncias.

A minha primeira turma era composta por 12 crianças com 4 anos de idade. Trabalho pedagógico em bidocência. Vale ressaltar que a bidocência não se trata da presença de outra pessoa para auxiliar, mas uma profissional docente, assim como eu, para compartilhar, acompanhar e viver com aquela turma, com aquelas crianças. Minha primeira dupla foi Fernanda Vendas e fomos aprendendo juntas a fazer uma bidocência. Por alguns meses ficávamos explicando uma à outra o porquê de cada ação tomada, sem saber como dizer se estávamos de acordo ou não, e frequentemente perguntávamos o que a outra achava de uma ideia ou proposta. Em outros momentos, não era possível esperar para saber o que a outra pensava e agíamos de acordo com o que acreditávamos ser o melhor. Estar junto exige presença. Fazer algo junto não é fácil. Viver a bidocência requer tempo.

A bidocência é defendida no projeto do CREIR como proposta pedagógica e política que repensa as práticas educativas com crianças. Afirma, primeiramente, que a bidocência está para as crianças, em favor da atenção e individualidade que necessitam, bem como pela defesa de uma educação infantil que possa contemplar a movimentação desses corpos infantis, na qual a presença de duas professoras potencializa as brincadeiras e as interações, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). E de acordo com o Projeto Político-pedagógico (PPP) do CREIR<sup>53</sup> (2017, p. 22), a bidocência *possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção à primeira infância (...), se apresenta como exercício de abertura para a escuta e o diálogo, em que o foco deve ser a criança.* Além disso, o PPP da instituição também explicita que a bidocência apresenta *incentivo à produção de conhecimentos e ao aperfeiçoamento*

---

<sup>53</sup> Disponível em: < <http://eduinfantilcp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>>. Acesso em: 12. jun. 2019.

*profissional, uma vez que é possível articular diferentes olhares para pensar a turma, planejar propostas, intervir e medicar situações (Ibid.).*

E assim vem sendo comigo e minhas duplas ao longo dos anos... Nossa formação acadêmica e institucionalizada nos forma para praticar a docência sozinhos, na nossa escola, no nosso espaço, com nossas práticas, com nosso ninho. Via-me no desafio de me expor, me dizer, de pensar junto, de afirmar não saber, de perguntar, de propor coisas, de aprender com o outro a legitimá-lo como outro, de aprender a estar atenta também àquilo que o outro não diz, mas deseja, de aprender a se comunicar com o olhar, de aprender a parceria, de aprender a desaprender a ser a professora que estava sendo, de aprender a ser professora com outra professora, de aprender o que significa bidocência na relação com as crianças. Bidocência talvez seja *fazer coisas juntos* (SKLIAR, 2014a).

No fazer e viver a bidocência, duas professoras do CREIR escreveram um artigo a respeito desse modo de trabalho com as crianças, ainda antes da finalização do PPP (com discussões e reuniões iniciadas em 2014). O texto foi publicado no primeiro volume da *Revista Práticas em Educação Infantil*<sup>54</sup>:

A bidocência, então, se caracteriza em nossa escola pelo compartilhamento simultâneo de uma turma por dois professores, na qual ambos são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. Neste projeto, considera-se que a higiene, a alimentação, a proteção, a seleção de livros e materiais, a organização e o encaminhamento das experiências com as crianças são ações de educação e cuidado indissociavelmente e que, por isso, preveem profissionais com formação especializada (SANTOS; MELLO, 2015, p. 6-7).

Vivendo a bidocência desde 2013, acredito que, para além do compartilhamento do fazer pedagógico com as crianças, a possibilidade de olhares diferentes para o coletivo e para as singularidades de cada criança, ela tem um potencial formativo que permite rever concepções, inventar práticas, olhar-se a partir do outro, desaprender a fazer sozinho e, principalmente, exercitar a escuta, a conversa, a partilha. Bidocência como ação compartilhada, porque professores juntos, no coletivo, podem mais pela educação. Fazer algo juntos, na companhia do

---

<sup>54</sup> A *Revista Práticas em Educação Infantil* é uma publicação semestral da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, voltada para a reflexão crítica sobre os aspectos teóricos, metodológicos e práticos do trabalho na Educação Infantil e com as crianças pequenas. Disponível em <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/index>> Acesso em: 10 out. 2017.

outro e com as crianças, é também formar e ser formado na prática. E, por isso, é um desafio!

E vale destacar que as crianças também são atendidas por professores e professoras de outras áreas, como: Educação Física, Educação Musical, Informática Educativa e Artes Visuais. Com estes docentes também a *bidocência* é garantia na mesma proposta e o atendimento às crianças, com esta multiplicidade de docentes, chamamos *multidocência*, uma vez que a *especificidade dos olhares de cada área de conhecimento e a troca possibilitada (...) enriquecem o trabalho de todos os docentes envolvidos e ampliam as possibilidades com e para as crianças* (CREIR, 2017, p. 22).

Por fim, acredito que temos um *espaçotempo*<sup>55</sup> favorável para estar com as crianças de outro modo, apesar de sermos uma unidade nova, dentro de uma instituição escolar de 182 anos e sermos afetados pelo sistema de “tempos”<sup>56</sup>. Uma instituição centenária agora precisa pensar com as infâncias, a infância de um centro de referência em educação infantil habitado por muitas infâncias. Por vezes, é necessário que nos façamos ser lembrados nas grandes reuniões de tomadas de decisão da instituição que ainda se esquece de pensar no trabalho específico e do cotidiano pedagógico com crianças de 3 a 5 anos de idade<sup>57</sup>.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico do CREIR, busca-se garantir a pluralidade de ideias, bem como os documentos legais que embasam a Educação Infantil em âmbito nacional. Sendo assim, os eixos norteadores são *interações e brincadeiras*, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a infância é considerada tanto no aspecto cronológico e geracional – como concepção construída histórica e socialmente onde são as crianças os sujeitos habitados por infâncias – quanto no sentido da experiência infantil – *passível de ser habitada por crianças e adultos* (CREIR, 2017, p. 28) em um tempo de intensidade. E quanto ao currículo, o objetivo do nosso trabalho é *a criação de (novos) sentidos, a abertura do mundo na escola a*

---

<sup>55</sup> No campo dos estudos com cotidianos, a justaposição de termos possibilita uma apropriação plural dos seus significados, uma vez que, separados, afirmam a lógica dicotômica da ciência moderna. A juntabilidade das palavras é uma tentativa de romper com as dicotomias e provocar sentidos outros.

<sup>56</sup> Na Educação Infantil, as crianças têm atividades de linguagens especializadas: Educação Musical, Educação Física, Artes Visuais e Informática Educativa, com distribuição em tempos semanais de, no mínimo, 45 minutos. Durante a semana as turmas contam, atualmente, com 5 tempos de Educação Física e 2 tempos com cada área especializada.

<sup>57</sup> Vale ressaltar que atendemos crianças de 3 a 5 anos de idade, mas algumas já completam 6 anos ainda na educação infantil.

*partir desta potência de instaurar o novo (Ibid.).* Desse modo, o currículo é pensado e praticado em uma perspectiva de experiência, de atravessamentos que ressignificam nossos saberes que vão se construindo na relação coletiva e singular.

E no processo permanente e contínuo de repensar as práticas que desenvolvemos no CREIR, as falas das crianças vão nos dando pistas sobre o que pensam desse lugar, como sentem o que vivem na escola. Há uma narrativa, em especial, que me parece resumir a potência do trabalho que nos arriscamos a fazer. Em poucas palavras Davi pôde dizer o que, talvez, deveria ser um dos princípios de qualquer educação:

- *Nessa escola eu aprendo muito a falar o que eu penso (Davi, 4 anos - 2014);*

Aprender, falar e pensar... aprender a falar o que se pensa, falar sobre o seus pensares, falar para compartilhar pensamentos... Pensar! Pensar com o corpo que brinca e vive a escola. Essa fala surgiu numa roda de conversa, no final do ano letivo de 2014, quando perguntamos às crianças, a partir de algumas fotos e vídeos produzidos durante o referido ano, como foi o primeiro ano delas nessa escola. Davi sintetiza, ao mesmo tempo em que abre e rompe, com os limites sobre o que significa uma escola, que a escola pode ser um espaço em que se há tempo para pensar, para falar, para ser escutado, para ser reconhecido.

O que também vai dialogando com um dos princípios<sup>58</sup> do projeto educativo do CREIR: a escuta. Uma escuta sensível que *requer tempo para ouvir, tempo para tocar, provar, ver, sentir, tempo para viver em outro tempo (Ibid., p. 36)*, onde crianças e adultos aprendem e ensinam sobre esta escuta. O trabalho pedagógico do CREIR valoriza a escuta por compreendê-la na diversidade e na alteridade, favorecendo *o encontro de cada um no outro e do outro em cada um, numa perspectiva ética, estética e política nas relações e conexões que acontecem no cotidiano escolar (Ibid.).*

O projeto político-pedagógico do CREIR apresenta referenciais teóricos e metodológicos atravessados por princípios que foram sendo, primeiramente, experienciados no próprio fazer educativo com as crianças e, posteriormente, fomos

---

<sup>58</sup> Os princípios educativos presentes no PPP da instituição são: *cuidado (cuidado com o outro, acolhimento, higiene e alimentação, espaço e materiais), escuta e a integração entre as múltiplas áreas e linguagens (2017, p. 31).*

nomeando-os conforme a força que foram tomando nas relações cotidianas. O PPP é um documento passível de modificações, releituras e reflexões, e a sua constituição foi participativa integrando diferentes sujeitos que atuam na instituição. Aqui, fiz alguns destaques e outros vão aparecendo no decorrer da tese como maneira de articular algumas experiências.

É desde esse lugar que esta investigação foi se tecendo, onde eu também fui aprendendo cada vez mais a falar o que eu penso, a compartilhar minha infância em corpo adulto com as crianças, a praticar uma escuta que vai muito além da audição, a brincar, a descobrir meus desafios como professora, a estar com outros docentes partilhando o fazer educativo, a habitar os conflitos de modo ético, a me perceber professora negra e o que isso pode significar neste contexto. E, por isso, esta pesquisa se inscreve nos Estudos do Cotidiano, pelos atravessamentos e princípios teórico-metodológicos que foram dialogando com experiências vivenciadas como docente do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo

## **2.2 Pesquisa com cotidianos: entre fluxos, invenções e tessituras**

*(...) o cotidiano nos possibilita ouvir/ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, interagem.*

*Azoilda Trindade, 2005*

No GPPF, somos um grupo que pratica pesquisas nos e com os cotidianos. Desde o mestrado venho lendo Certeau (2012), Garcia e Alves (2002), Garcia (2003), entre outros autores deste campo. Quando cheguei ao CREIR, estas leituras me ajudaram a ver um projeto de escola se constituindo com as vidas presentes neste lugar, com os conflitos e também com bonitezas de viver e fazer esta escola, com os sentidos e experiências diversas, com as minúcias e grandes acontecimentos que se tecem nessa história. *A pesquisa com os cotidianos me ajuda a perceber a potência do espaçotempo escolar. Abre-se, assim, a possibilidade de descobrirmos na vida cotidiana das escolas aquilo que os estudos do cotidiano nos mostram estar lá, mas de modo invisível* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 93) ou invisibilizado por dimensões que se entretecem e o compõem. Os estudos e pesquisas com cotidianos são uma das possibilidades de nos

aproximarmos das vidas que emergem, neste caso, na escola, favorecendo nossa postura atenta e sensível para, além de ver, sentir de maneiras distintas o que estamos interessados em reconhecer e/ou a afetar-se nos encontros cotidianos.



Figura 9 - Deixando marcas infantis no pátio (turma de 3 anos - 2018).  
Fonte: acervo da autora.

As opções teóricas, epistêmicas e metodológicas que apresento aqui são, também, opções estéticas, políticas e éticas afirmando uma criação de conhecimento atravessada por *saberesfazeres* docentes e das crianças no cotidiano. Certeau (2012) chama os sujeitos que fazem parte do cotidiano de *praticantes*. Ousaria dizer que para além de *praticantes*, estes sujeitos e sujeitas (professores/as, crianças, educadores, funcionários, servidores, familiares e responsáveis das crianças) são potenciais criadores no/do e com o cotidiano.

O cotidiano escolar é compreendido como *espaçotempo* privilegiado para pesquisa e formação docente, onde as tramas sociais, culturais e políticas se encontram de diferentes maneiras tensionando fazeres e saberes da escola e seus

sujeitos. Defendemos a escola pública como um lugar que gera práticas educativas, pensando e repensando-as, que também reproduz sentidos e significados, porém não se mantém imóvel devido à diversidade de sujeitos que praticam, criam, tensionam, perguntam. E, não podemos deixar de registrar, temos, também, o atravessamento das intervenções de políticas públicas e educativas com fins aos processos de aprendizagem e ensino.

Por mais que compreendamos que muitos espaços educativos ainda fortalecem e reproduzem lógicas bancárias (como diria Paulo Freire), há outros movimentos, sutilezas, forças e narrativas que os cruzam. E, acolhendo o convite de Manoel de Barros, é necessário e urgente *transver o mundo* (2015) e, talvez, a pesquisa com os cotidianos nos possibilita transver o que é escola, transver estas fortes miudezas que podem narrar a educação, inclusive as sutilezas da exclusão e do racismo que gritam por ter seus traços atendidos e problematizados para fazer da escola um real espaço democrático e antirracista.

Trindade (2005) nos fala que o cotidiano é um campo dos acontecimentos, dos encontros, *espaçotempo* que oferece pistas, imagens, situações. Para a autora, *a vida se afetiva no cotidiano* (*Ibid.*, p. 13). Ou seja, a pesquisa com cotidianos vive, de alguma maneira, a dinâmica da vida, dos movimentos dos (des)encontros, das perguntas sem respostas, das pistas que vamos escolhendo, percebendo e sendo afetados no processo de pesquisar.

E, acerca do fazer investigativo no contexto do cotidiano escolar, Oliveira e Sgarbi nos dizem que:

(...) o pesquisador do cotidiano escolar enfrenta o desafio de reinventar o próprio ato de pesquisar, incorporando a ele a noção da tessitura do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e os valores que eles mobilizam e outras dimensões de suas existências (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 92).

Nessa esteira, esta pesquisa se inscreve no campo dos cotidianos por compreender que a escola é lugar de relações de alteridade e complexidade de saberes, conhecimentos, valores, práticas e sujeitos. A escola, enquanto uma instituição criada na modernidade, tem, de modo geral, formas de controle, organização e disciplinarização ainda presentes. Contudo, na perspectiva do

cotidiano e da complexidade (NAJMANOVICH, 2008), a escola não é só isso; muito se cria neste lugar pelos sujeitos praticantes que (re)inventam modos outros de nela estarem. Certeau (2012, p. 41) chama estas práticas de *maneiras de fazer*, nas quais praticantes *se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural*.

Olhar, sentir e estar na escola apostando no desafio de perceber minúcias do cotidiano me provoca a perguntar: Se acreditamos que os sujeitos *praticantes* são potenciais criadores da dinâmica do cotidiano, que possibilidades as infâncias apresentam e oferecem para reinventarmos a escola? Enquanto pesquisadores e pesquisadoras imersos no cotidiano, que *maneiras de fazer* o próprio cotidiano pode favorecer como caminhos possíveis para uma pesquisa? É necessário mergulhar no cotidiano, sentir-se parte encarnada da complexidade deste lugar. Fabiana Olarieta (2016) também me ajuda a pensar em desafios de uma pesquisa que nos demanda estar encarnados neste *saberfazer*:

A pesquisa exigirá também o exercício de nos afastar do que já sabemos e de nos abrir para aquilo que desconhecemos em nós, nos abrir a “o outro” que nos habita e que aparece, indiretamente, por efeito das palavras que ricocheteiam sobre obstáculos que permitem que elas rebotem e ressoem (OLARIETA, 2016, p. 97 – grifo da autora).

Não chego a uma escola para pesquisá-la, sou parte desta escola e de tão implicada e encarnada, houve o desafio de também se distanciar, não fisicamente, mas tomar distância das verdades e conhecimentos que trago comigo para poder sentir o que o cotidiano, as crianças e as infâncias podem nos fazer com seus gestos, com palavras que fazem circular, com a presença vital que irrompem na escola. E, inspirando-me em Manoel de Barros (2015), ser capaz de perceber o silêncio das coisas anônimas, ter profundidades sobre o nada, ouvir as vozes do chão, ver e ouvir inexistências e desimportâncias. Poetizar é parte do fazer investigativo...

As coisas que não levam a nada  
têm grande importância  
Cada coisa ordinária é um elemento de estima  
(...)  
As coisas sem importância são bens de poesia (*Ibid.*, p. 45-46).

*As coisas sem importância são bens do cotidiano... Gestos são bens do cotidiano. Narrativas são bens do cotidiano. Conversas são bens do cotidiano. E, talvez, o encontro com estes bens se deem na relação, no arriscar-se a estar com o outro, no acontecer do encontro. Certeau (2012, p. 47) diz que *práticas cotidianas se produzem sem capitalizar, isto é, sem dominar o tempo*. Os estudos do cotidiano nos demandam praticar uma metodologia de pesquisa que seja coerente com práticas comuns e ordinárias produzidas pelos sujeitos praticantes, por acreditarmos que elas também são modos de criação de conhecimentos e saberes.*

Em se tratando de metodologia, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, apesar de eleger alguns princípios e fazer escolhas de referências das quais se aproxima e se desafia a praticar, o caminho não está pronto. Afinal, são estas opções teóricas que me ajudam a ver – e não a ter uma visão totalitária sobre algo – que uma pesquisa que se dedica às infâncias, à formação como experiência e defende a lógica conversacional como princípio epistemológico se faz no seu próprio fazer, acontece no seu próprio caminhar, caminha em ritmos e percursos singulares. Assim como esta escrita, assim como a vida.

A pesquisa com cotidianos ajuda a ver e sentir, sobretudo, tensões que se tecem no *espaçotempo* da escola. A atenção e presença necessárias nesse modo de fazer pesquisa parecem engrandecer sutilezas que atravessam as relações e a dinâmica escolar. Quero dizer que, também, é no cotidiano escolar que as contradições entre aquilo que se defende como escola e projeto educativo se encontram com o que acreditamos não ser reproduzido neste lugar. No conjunto de princípios que compõem a investigação, a pesquisa com cotidianos potencializa repensar a escola não com a ideia de produção de conhecimento, porém, além disso... a repensar a escola como encontros de tensões sociais, raciais, culturais que merecem atenção, espaço e visibilidade para gerar e reinventar *saberesfazeres* infantis, democráticos, antirracistas.

E, por isso, Nilda Alves vem nos dizer que na pesquisa com cotidianos a *proximidade é uma exigência* (2001), porque a abertura sensível a sentidos sutis, mínimos, “desimportantes” não se dá à distância. É neste sentido que Masschelein e Simons (2014) nos convidam a *caminhar* no processo de uma investigação educativa. De acordo com eles, o ato de caminhar permite-nos descobrir trajetos, possibilidades, deslocar olhar, expor-se, estar presente e desenvolver a atenção ao

que se apresenta. Uma atenção que descarta intenções e julgamentos, pois nos abrimos ao mundo que se abre ao caminhar. Assim, o caminho nos dá ordens e assume autoridade, todavia,

(...) essas ordens não vêm de nenhum tribunal, não são leis ou princípios definidos (que supostamente deveríamos conhecer ou aplicar), mas, sim, a manifestação (experiência) de uma força que nos coloca em movimento e que nos traça o caminho. A autoridade do caminho não nos conduz à terra prometida, mas podemos dizer que nos empurra. Não nos diz aonde deveríamos ir, mas puxa-nos, fazendo-nos sair de onde estamos (nos afasta de quem somos e do que pensamos) (*Ibid.*, p. 43-44).

No caminhar desta investigação educativa que forças vêm se manifestando, me empurrando, me puxando, me transformando? Os caminhos não estão prontos quando se assume uma pesquisa que acolhe a imprevisibilidade, o inesperado, a perplexidade, bem como uma formação docente atravessada pela experiência da infância que faz transbordar palavras e significados que atravessam a pesquisa. E uma das forças que se faz presente no cotidiano escolar é a palavra, a voz, corpos que conversam, narram, se expõem. Forças geradoras de circularidades...

### 2.3 Pesquisa narrativa e conversa como metodologia: circularidade da palavra



Figura 10 - Contar história: escutar, narrar, participar, circular a palavra... (turma de 4 anos - 2014).  
Fonte: acervo da autora.

*A voz fica guardada nas notas vocais  
que ficam dentro do nosso corpo...*

Anita, 6 anos - 2017.

Nossas vozes, nossos corpos (em toda a sua multiplicidade e subjetividade), são atravessados por histórias e experiências, desejos e medos, conquistas e desafios, fortalezas e fragilidades... Anita nos diz que a voz está nas *notas vocais*, a voz é a nossa música entoada em diferentes ritmos, sons, jeitos... Sussurros, palavras, canções, gritos, silêncios, acordes, rouquidões. A voz! Mas, aprendi com os surdos, que a voz não está somente na sua vocalização. A voz está no corpo, nas mãos, no rosto, no toque, no olhar, na escrita. A voz! Em diferentes notas vocais, *dentro do nosso corpo*. A voz que também me remete à Anastácia, cuja máscara silencia, mas seu corpo foi potência para gritar, reexistir e falar. E com as crianças também venho aprendendo que a voz é também o corpo, o choro, o colo, o brincar, o bater, o se jogar no chão, o desenhar, o pintar, o pesquisar.

E como Anita, concordo que a voz está guardada. Talvez ela espere o momento, a oportunidade, a vontade, um tempo. Ou espera alguém, o outro? Ou nos espera? Ou nós a esperamos? Em que notas vocais pratiquei esta pesquisa?

Agamben dedicou partes do seu livro *Infância e História* para tratar da voz, da fala. Ele diz que

(...) aquilo de que no *experimentum linguae* se tem experiência não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar *a partir de uma língua*, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar (2005, p. 14-15, grifos ao autor).

Agamben afirma ser necessário ultrapassar os limites da linguagem cindida entre língua e fala/discurso. O *experimentum linguae* se dá na experiência dessa passagem, na impossibilidade de dizer, de falar através de uma língua. É na diferença entre língua e discurso que habita a morada infantil, em maneiras outras de experienciar a linguagem e suas possibilidades.

Caminhando por outros sentidos de compreender a “voz”, conheci, por meio de um projeto<sup>59</sup> desenvolvido com as crianças da minha turma no ano de 2017, Aline Rochedo<sup>60</sup>, poetisa indígena do Povo Puri. Adquiri seu livro de poesias chamado *Pachamama: A poesia é a alma de quem escreve* e sou encontrada por estes versos:

A voz nos antecipa  
É a nossa identidade de som único  
Ela carrega o calor do nosso íntimo  
A voz tem um mistério  
(ROCHEDO, 2015, p. 25).

A voz como gesto que se oferece, que nos coloca em exposição, que tenta traduzir pelo corpo sentidos, o íntimo, nossos mistérios... *A voz nos antecipa*, já nos habita, nos faz parte, nos constitui. Gosto de pensar nessa ideia entre voz, identidade, intimidade e mistério. É como se, por mais que a voz habite nosso corpo, por ser algo que nos antecipa, carregasse um mistério que, talvez, se partilhe e se conheça ao manifestar-se em suas distintas possibilidades e modos.

E, em consonância com a perspectiva da indígena acerca da voz, podemos relacionar com a potência da oralidade nas tradições africanas e afro-brasileiras. Para Trindade (2006, p. 98):

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os saberes, poderes, quererem são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

A oralidade, a voz, a narrativa (contemplando suas diversas maneiras) têm nas tradições de matriz africana a marca da força da palavra como expressão afetiva quando compartilhadas e transmitidas. Pensar a narrativa como geradora de

---

<sup>59</sup> Tratou-se de um projeto que partiu da curiosidade das crianças em saber mais sobre a vida dos povos originários. Interesse que fomos alimentando com diferentes propostas e, inclusive, tecendo comunicação por carta e whatsapp com Aline Rochedo, que posteriormente visitou o CREIR em um evento nomeado pela turma como “Encontro com o povo Puri” (em 15 de agosto de 2017). Ao decorrer do projeto as crianças também nomearam a turma 51 como “Xuteh poteh”, que significa na língua puri, “boa luz”.

<sup>60</sup> Aline Rochedo Pachamama – Churiah Puri – é indígena da etnia Puri, historiadora, escritora e ilustradora. Doutora em História Cultural pela UFRRJ. Mestre em História Social pela UFF. Idealizadora da Pachamama Editora (formada por mulheres indígenas).

circularidade da palavra significa considerar as vozes que habitam os sujeitos, os corpos. Nos saberes africanos e afro-brasileiros cada pessoa carrega outras vozes, de outras pessoas, que compõem a sua própria voz, a sua própria nota vocal. Ou seja, a oralidade, como valor civilizatório afro-brasileiro, reconstrói sentidos partindo de experiências atravessadas corporalmente pelos saberes, palavras, silêncios, ditos e não-ditos.

Com estas considerações acerca da voz, linguagem e fala, e pelas vozes que atravessam esta escrita, penso que me tornei sensível à narrativa quando me dediquei a estudar e pesquisar acerca da formação docente no mestrado. Aproximei-me de narrativas de professoras que atuavam com estudantes surdos e surdas no desejo de compartilhar leituras e possibilidades para pensar a inclusão desses sujeitos. Aprendi e continuo aprendendo no desafio de escutar a narrativa do outro sem julgamento, a conversar, a pensar junto, a não esgotar os sentidos, mas tecer ética, política e esteticamente nossas próprias palavras, incertezas e pensamentos. Quiçá, pesquisar e escrever em outra língua, *uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece* (LARROSA, 2014, p. 65).

A língua a qual estamos habituados e fomos ensinados a praticar tem normativas, regras, significantes, lógica, gramática, uma *língua de ninguém*, uma *língua sem ninguém dentro* (*Ibid.*). A infância não habita essa língua, a infância rasga essa língua, a infância exige e inventa outra língua. Inspirando-me em Agamben e Larrosa, poderia dizer que essa língua outra reside no hiato e na passagem entre o semiótico e o semântico, entre o significante e o significado. Nesse hiato, nessa travessia, somos encontrados pela infância e, por que não, por uma língua com alguém dentro?

É com estas *notas vocais*, com uma língua que tem corpo e gente, com o *calor do íntimo* e, em especial, com a circularidade da força da palavra que aposto na experiência, na narrativa, na vida, na conversa como modos de investigar a experiência educativa.

Investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; (...) mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones

subjetivas y preguntas que nos sugieren (DOMINGO; FÉRRE, 2010, p. 45)<sup>61</sup>.

Por experiência educativa compreendo, com estes autores, relações que se tecem no cotidiano escolar provocadas pelas perguntas, pelos afetos e pelos acontecimentos que, em uma investigação, podem ser compartilhados pela narrativa, através de singularidades colocadas em conversa com outros, estabelecendo leituras de mundos e, quiçá, criando outros. E, assim, esta pesquisa que partiu de questionamentos acerca da minha prática e minha formação como professora de educação infantil, desde aspectos singulares, também é atravessada por redes e tessituras que compõem o fazer docente, concepções de infância e de formação, modos de compreender o ato educativo e investigativo.

Tratando-se de uma pesquisa que defende e acredita no potencial da escola e dos sujeitos que nela estão, minha opção está esvaziada de neutralidade e imparcialidade e encharcada de subjetividades, crenças, desejos e parcialidade. Se prolifera pelas mídias o estado devastador da escola pública atual (também acusada de “doutrinação ideológica”<sup>62</sup>) e as políticas públicas para a educação vem sofrendo sérias ameaças – como cortes de verbas justificadas na ideia de “doutrinação” realizada pelas universidades públicas, por exemplo – sob o véu do neoliberalismo, do apagamento das singularidades, do reforço pela “produção” de conteúdos e currículos “neutros”, do conservadorismo que deseja preservar interesses de algumas poucas classes, de algumas poucas lógicas, de interesses que silenciam as vidas, os corpos, as vozes, as perguntas.

Portanto, as escolhas teóricas – e políticas – que apresentamos e perseguimos não são neutras, enquanto a escola corre o risco de servir a privilégios e não a todos e a qualquer um. Esta pesquisa quer ser uma forma de luta e reexistência, entoando vozes e perspectivas outras de olhar, sentir e escutar o que

---

<sup>61</sup> *Investigar a experiência educativa significa adentrar-se nos mundos subjetivos, incertos, ligados ao acontecer, ao singular, e a partir daí, tratar de sustentar, em primeira pessoa, a pergunta sobre seu sentido educativo; (...) mostrar as relações que se estabelecem entre acontecimentos, condições de existência, significações subjetivas e perguntas que nos surgem* (tradução livre).

<sup>62</sup> Atualmente existe o movimento “Escola sem partido” que alega, em seu projeto, que docentes das escolas públicas fazem uso do seu tempo de aula e de suas práticas para manifestar posicionamentos políticos, ideológicos e discutirem questões de gênero. O projeto vem sofrendo críticas tendo em vista que a sua proposta é inconstitucional e fere princípios garantidos na Constituição Federal - “liberdade de aprender e ensinar - e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – pluralidade de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar”.

pode a escola pública, o que pode a infância, o que podem as crianças, o que podem os professores... O que podem? O que podemos?

(...) las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es, pues, lo mismo que "dejarse tocar": reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer su propia mirada (DOMINGO; FÉRRE, 2010, p. 31 – grifo dos autores)<sup>63</sup>.

Investir numa investigação educativa exige de nós um tempo, para deixar-se ser tocado e permitir tocar ao outro. Um tempo diferente do experienciado na contemporaneidade, cujo relógio, com suas horas e minutos, marcam, demarcam e aprisionam o tempo que se acelera no ritmo das cidades grandes, no ritmo de produções e afazeres que o consomem, nos consomem. O mesmo tempo é facilmente encontrado em escolas, no sinal alarmante que determina um tempo que acaba e outro que começa, no tempo estabelecido para avaliações – e para aprender. Neste mesmo tempo, que consome o tempo e os sujeitos, como fazer ser possível a imersão em outras possibilidades temporais?

O tempo acelerado, rígido e de produção não interessa a esta pesquisa e não deveria interessar também à educação. Trata-se de um tempo que interessa ao mercado, ao capitalismo. Um tempo que se pensa em resultados, silencia processos, afasta, segrega e individualiza os sujeitos. Nesse tempo, que *espaçotempo* ocupa os encontros entre as gentes? As vozes? As narrativas? A escuta? Os corpos? E ao adentrarmos a escola, essa lógica temporal do capital e da produção vem afirmar que é necessário preparar para o futuro e tem-se pressa. Mas é o presente, o hoje, o agora, que é o tempo no qual compartilhamos, onde fica?

Acredito que uma pesquisa com cotidianos exige outros tempos, sem relógio, sem datas, sem idade, sem pressa. Enquanto professora de uma instituição que ainda demarca o tempo da criança na escola por “tempos”, por maior incômodo que isso me provoca, o uso de um relógio me parecia ser fundamental para acompanhar esse ritmo e não perder algumas atividades de linguagens e horários, às vezes

---

<sup>63</sup> (...) *as relações educativas são sempre a oportunidade da experiência da alteridade: do descentramento de si para dar a oportunidade a que o outro se manifeste, se expresse, te toque. A abertura à experiência é, pois, o mesmo que “deixe-se tocar”: reconhecer o outro em sua singularidade, deixe-se dizer, deixe algo vir até você sem impor seu próprio olhar* (tradução livre).

preestabelecidos. E uma vez meu relógio de pulso parou de funcionar e aproveitei a oportunidade para experimentar viver sem ele, pelo menos na escola com as crianças, *na chave de outras oportunidades, novos horizontes* (ROCHEDO, 2015, p. 38).

Talvez se o relógio não tivesse parado, eu continuaria com ele, pelo hábito criado ao longo da vida (o relógio como condição para que algo aconteça, no tempo marcado e previsto). Esse tempo da escolha era chamado pelos gregos antigos de tempo *kairós*, que, segundo Agamben, é um tempo que *brotava da ação e da decisão do homem*. A *cairologia* acolhe vários tempos, podemos dizer que é o tempo da oportunidade, onde *a decisão colhe a ocasião e realiza no átimo a própria vida* (2005, p. 121-122) e os corpos não estão sujeitos ao tempo.

E segui caminhando pela escola garimpando e à espreita da abertura de um tempo outro, quiçá criando este tempo e/ou recebendo convites pelas crianças para fazer coisas junto com elas, gerar outros tempos, habitar outras temporalidades (mesmo que de modo provisório e esporádico, mas intenso). São muitos tempos que atravessam a escola e nossos encontros, mas prefiro também pensar: o que outras temporalidades podem provocar no tempo hegemônico?

Em um dia agitado na escola, eu estava sozinha com a turma e próximo ao horário da saída, as crianças ainda não tinham terminado de almoçar e algumas já estavam escovando os dentes. Ainda precisávamos guardar as agendas, e eu tinha que responder alguns bilhetes enviados pelos responsáveis. E a sala estava um pouco desarrumada... Os responsáveis pelas crianças tanto levam as crianças na porta da sala, quanto também as buscam diretamente na sala da turma na saída. Recordo de estar na porta da sala observando um grupo que estava do lado de dentro organizando suas coisas e brincando, e outro grupo que, ao sair do banheiro, após escovarem os dentes, decidiram brincar no pátio. E eu tentando manter a “ordem”. Para quê?

De modo singelo, Anita, que estava observando as pequenas plantas e flores do canteiro do pátio, me chama e diz:

- *Camila*<sup>64</sup>,  *você precisa cheirar essas flores. Elas têm cheiro de hortelã!*

---

<sup>64</sup> No CREIR, defendemos o nome do sujeito – criança, professores e professoras, funcionários da limpeza, da cozinha, da portaria, servidores técnicos – como identidade e reconhecimento. Nosso nome é nossa marca. Chamar pelo nome é relação de atenção ao próximo. Além de outras

Num primeiro momento eu quase recusei este convite e Anita, percebendo o meu corpo pronto a não sair da porta para “tomar conta” dos dois grupos, pega na minha mão e me leva até as flores. É esse o tempo a que esta pesquisa e minha prática docente procuraram se arriscar e se desafiar. Um tempo ao qual quem dá o tom é a infância, o convite a sentir e a sair do lugar habitual.

E é necessário e urgente defender que pesquisa em educação e formação docente também acontecem no encontro das mãos, no corpo, no toque, no cheirar de uma flor, na partilha de sensações, na dúvida, nos gestos, nas narrativas, nas conversas. Talvez, pesquisar e escrever em outra língua, *uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece* (LARROSA, 2014, p. 65). Uma ruptura no tempo linear, um intervalo que cria algo, a força vital da infância que vibra os corpos, o encontro das vozes que conversam, perguntam, tensionam e convidam... Pode ser que sejam estes, dizendo com outras palavras, os princípios que foram costurando a pesquisa...

### 2.3.1 Notas sobre uma pesquisa feita de narrativas conversadas

*A conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado.*

Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sampaio, 2018.

No grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, GPPF, temos defendido a conversa enquanto procedimento metodológico de pesquisa, como modo de se aproximar de sentidos e narrativas dos sujeitos com os quais praticamos nossas investigações. Temos compreendido que, para *transver o mundo* (BARROS, 2015), vem sendo necessário questionar e romper com modos hegemônicos de fazer pesquisa, bem como escolher alternativas metodológicas que dilatam o tempo, não neguem os encontros, possibilitem atenção e escuta e que possam fortalecer o que

---

discussões existentes a respeito do “tia” na Educação infantil, acredito que Paulo Freire (1997, p. 9) nos provoca a pensar: *Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão.*

projetos/políticas neoliberais de sociedade e escola querem invisibilizar e enfraquecer: a partilha, os encontros entre as pessoas, as singularidades, os corpos, as lutas, a complexidade, a diferença.

Sendo assim, também compreendemos que metodologia não é algo dado, pronto e fechado. Constitui-se no percurso, no próprio ato de pesquisar com outros, na imprevisibilidade poética de uma investigação, nos encontros e desencontros que provocam interrupções e travessias. Concebendo metodologia como processo criativo e inventivo, afirmamos a conversa como procedimento de pesquisa coerente com uma investigação que se coloca à abertura do impossível, do imprevisível, da novidade, do outro.

Mas, o que é conversa? Segundo estudos etimológicos, a palavra conversa tem origem no Latim, *conversatio*. Esta palavra era usada com o sentido *viver com, encontrar-se com frequência (com – “junto”, mais vertere – “virar, voltar-se para”)*<sup>65</sup>. Retomar estes sentidos torna-se interessante para uma compreensão mais ampla a respeito da conversa. Em se tratando desta pesquisa, a palavra conversa toma estes significados e outros sentidos que se enredam à sua origem.

Certeau (2012) chama a prática da conversa de *arte de conversar*, uma vez que são transformadoras de *situações de palavra*, onde se instaura uma tessitura oral na qual as criações que dela acontecem não têm proprietários individuais. Conversa é imprevisível. Provisória. É conversa! *Espaçotempo* de produção de narrativas, abertura, escuta, encontros, confiança, complexidade, ética. Ao voltar-se para o outro, nos dispomos de julgamentos, certezas, respostas, para colocar-nos inteiramente no encontro, no viver com, pois

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212).

O modo como compreendo a conversa, ajudada por Certeau e Larrosa, se amplia, no contexto desta tese, com Skliar, que sabiamente aposta que *conversar com desconhecidos significa não conhecer o mundo de antemão, não conhecê-lo*

---

<sup>65</sup> Disponível em: < <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/conversa/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

*jamais (...), olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância (2014a, p. 149).*



*Figura 11 - Desenho criado por Estrela (3 anos – 2018). Nele eu vejo pessoas em roda, crianças, sujeitos, compartilhando...*

*Fonte: acervo da autora*

Vale ressaltar que, em se tratando de narrativas e conversas que fui colecionando e registrando ao longo de alguns anos, a conversa, de alguma maneira, já estava presente no fazer educativo do cotidiano do CREIR. A roda de conversa, por exemplo, é uma prática muito comum na escola e sua realização se dá de diferentes maneiras e possibilidades, pois se busca não tornar a conversa algo limitado a um momento do dia ou para determinado fins que terminam por esvaziar o sentido de conversar. A conversa é uma arte que atravessa as vidas presentes do CREIR com as crianças, com os/as docentes, funcionários, servidores, famílias... E, no contexto desta investigação, sigo afirmando a conversa como metodologia de pesquisa uma vez que ela fez parte, dentro de outros aspectos, na potencialização da minha presença como docente e pesquisadora.

Portanto, nesta ação investigativa, conversei com crianças e com professores/as, lhes virei meu corpo, minha escuta, minhas palavras, minha atenção, meu desejo de conhecer e desconhecer sobre mim e sobre o mundo, aprender e desaprender modos como venho me constituindo professora de Educação Infantil. Palavras, conceitos, tempos, imagens que foram se tecendo no caminhar, nas encruzilhadas, nos desafios...

Do que é feita uma conversa? Afirmamos que a conversa é construída por narrativas. A narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 1995; RIBEIRO, SAMPAIO, SOUZA, 2016), modo pelo qual assumo a escrita da tese, é também travessia, passagem. Narrar, contar, conversar é deixar que o saber não fique imóvel, como afirma Ferraro (2018). O saber fechado, guardado para si, é *privado de frescor*, pois *se não consegue contar com outras palavras, as próprias, se as próprias palavras não descobrem ser diferentes daquilo que se sabia, também não se pode dizer que se sabe (...)* (*Ibid.*, p. 41). Para o autor, é necessário contar-se. Mas um contar-se que não é contar sobre si, e sim contar-se tecendo uma narração de saber, considerando-se sujeito protagonista do próprio sentir.

Mas quero pensar, além disso, a narrativa e a conversa como forças que fazem a palavra circular. Amadou Hampaté Bâ<sup>66</sup> (2010) no texto “A tradição viva” nos conta sobre a forte relação entre os sujeitos africanos e a palavra, trazendo também alguns sentidos importantes para pensar a oralidade e a escuta como veículos da herança cultural desse povo. Segundo o autor,

Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (*Ibid.*, p. 168 - grifo do autor).

Nestas sociedades, a palavra proferida confere sentido de verdade, de compromisso, de ensinamento. Na tradição bambara<sup>67</sup>, a palavra é considerada como uma força fundamental que procede do próprio Ser Supremo, *Maa Ngala* (*Ibid.*), a palavra é o *instrumento da criação*. Conta-se, na tradição oral deste povo, no mito da criação do universo e do homem, que *Maa Ngala* sentia falta de um interlocutor e criou o primeiro ser humano, *Maa*. Este ser recebeu como herança

---

<sup>66</sup> Escritor e etnólogo malinense.

<sup>67</sup> O povo bambara vive no oeste do continente africano, principalmente no Mali.

*uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra (Ibid.) e teve o papel de transmitir a seus descendentes todas as coisas que aprendeu de Maa Ngala.*

Como provinham de *Maa Ngala* para o homem, as palavras eram divinas porque ainda não haviam entrado em contato com a materialidade. Após o contato com a corporeidade, perderam um pouco de sua divindade, mas se carregaram de sacralidade. Assim, sacralizada pela Palavra divina, por sua vez a corporeidade emitiu vibrações sagradas que estabeleceram a comunicação com *Maa Ngala (ibid. – grifo do autor).*

De acordo com Hampaté Bâ (*Ibid.*), a fala é, então, compreendida como a concretização e exteriorização da vibração de forças do poder, do querer e do saber. Estas três potencialidades foram colocadas em *Maa* permanecem em silêncio, em repouso, até que *a fala venha colocá-las em movimento (Ibid., p. 172).* A fala é considerada como uma força porque gera movimento, ritmo, vida e ação. A palavra cria e potencializa a vida.

Articular ao conjunto teórico que apresento acerca da voz, conversa, narrativa a estas considerações sobre a oralidade e a palavra em algumas tradições orais africanas potencializa sentidos que emanam de onde o ato de narrar é parte constitutiva da cultura, das relações entre os sujeitos, da transmissão de saberes. Me parece que, quando relacionamos e recuperamos alguns aportes africanos, estamos buscando uma certa origem, força, infância de algo que já nos constituiu de alguma maneira. Podemos dizer que se trata, também, de um movimento de reinvenção, compondo outras possibilidades de pensar a narrativa.

Outro ponto muito interessante que Hampaté Bâ (2010, p. 208) trata no seu texto tem a ver, mais especificamente, com o ato de narrar, de contar histórias, da potência da memória que reconstrói acontecimentos. Segundo ele, *não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. (...) o tempo verbal da narrativa é sempre o presente.* O que também se relaciona com a maneira que entendemos a potência e importância da narrativa como um modo de partilhar experiências vividas no tempo presente, recuperando sentidos que se transformam no ato – compartilhado – de narrar.

Na impossibilidade de narrar oralmente processos investigativos, formativos e infantis da presente pesquisa, a escrita da palavra toma este papel de gerar

movimentos, de manter o pensar e o corpo em ritmos narrativos (para quem escreve e para quem lê). Contudo, a força da palavra oral também está aqui, ressignificada na escrita, traduzida em letras, como maneira de partilhar sentidos que me chegam dos acontecimentos cotidianos, das palavras das crianças, das minhas e de outros sujeitos que convido (e me convidam) a conversar, a narrar e a pensar a pesquisa. A palavra gera movimentos na oralidade, na escrita, no corpo, nos sinais (da Língua Brasileira de Sinais), na fotografia, nos desenhos... Tantas palavras nos habitam e circulam cotidianamente os espaços educativos e a travessia da investigação...

Por isso, a escrita. Mas não qualquer escrita, esta escrita. Uma escrita com gente dentro, uma escrita que quer conversar, uma escrita que atravessa o paradoxo da pesquisa-vida. E há outros que vêm comigo nesta escrita, que habita a fronteira entre o acadêmico e a vida. Como manter viva, na escrita, a presença (da voz, do corpo, dos gestos, dos toques) dos outros? É possível que as infâncias dessas narrativas morram ao serem “traduzidas” na bidimensionalidade do papel e de uma escrita que ainda é acadêmica? Pergunta que segue ressoando e que tenta, no ato de escrever, gerar outras potencialidades próprias da escrita desse processo de viver a escola, a pesquisa, a docência, a vida...

E retomando o tema conversa, este gesto compartilhado de colocar palavras em circularidade, Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 36) nos dizem que *a conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita (...)*. E, pensando nas palavras partilhar e compartilhar como práticas inerentes à conversa, ao narrar, ao contar, estas palavras me reverberam o sentido de *circularidade*, que é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros pensados por Trindade (2010). A circularidade é entendida como uma força que faz as energias circularem, se renovarem, se expandirem sem hierarquização das diferenças. Para nós, existe algo de circularidade que se faz presente no conversar com os outros, onde as palavras circulam, não têm donos, se ressignificam em um movimento que gera diferenças, outras palavras, outros afetos.

Conversar, como prática de pesquisa e de relação educativa com as crianças como maneira de aproximarmos da infância, contempla no tempo presente nossas palavras em vibração, em energia compartilhada, em movimentos que criam sentidos, em narrativas outras acerca da educação. Nas narrativas e conversas que

fui tecendo na pesquisa, as crianças, com suas palavras e corpos, foram dando um tom infantil à dinâmica de pensar e praticar a investigação.

E na relação com a oralidade, foi por meio dela que a cultura afro-brasileira pôde se manter fortalecida, pois as pessoas trazem no corpo (e na voz) a sua história. A peculiaridade da oralidade, penso, também se entrelaça com a infância vivida pelas crianças. Uma oralidade que é corpo, onde através dela as crianças expressam e constroem narrativas incríveis e complexas. A oralidade enquanto potência genuína de manifestação cuidadosa do ser, na expressão das palavras e sentidos que nos constituem, na potência da relação da oralidade com a escuta, na força da transmissão. E por transmissão devemos entendê-la como algo que se entrega, compartilha. Não existe oralidade sem o outro, um outro que tece a conversa, que aprende junto, que questiona, faz perguntas, e que também tem o seu potencial transmissor, de levar adiante as palavras, de deixá-las ressignificar.

Para os iorubás, a oralidade guarda os arquivos de sua civilização. Este povo, que é conhecido no Brasil como nagô, acredita que *a palavra enunciada carrega a força da realização* (XAVIER, 2013, p. 253). Em um paralelo com este modo de compreender a oralidade, podemos nos remeter às crianças na criação das narrativas de suas brincadeiras e enredos imaginativos, nas quais a palavra tem poder de realização, realidades que se criam a partir da palavra enunciada. A oralidade é uma forma de registro encarnada e Trindade (2013; 2015) nos diz que a oralidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros que se traduz em marca da nossa existência.

### **2.3.2 “Por eu ser criança, sei muito sobre infância”: participação e autorização das crianças**

*(...) la voz de la infancia es una voz entrañable, corporal, que piensa con los brazos, el pecho, los ojos, los oídos, las piernas, la espalda, en fin, con la piel<sup>68</sup>.*

Carlos Skliar, 2017

A frase escolhida como título deste subitem foi dita por Anita em contexto de algumas conversas cotidianas sobre a escola e a infância. Tendo em vista que a

---

<sup>68</sup> (...) a voz da infância é uma voz entranhável, corporal, que pensa com os braços, o peito, os olhos, os ouvidos, as pernas, as costas, enfim, com a pele (tradução livre).

investigação tem como foco a infância e a formação docente, a presença das crianças é ponto chave do processo de pesquisa e do que se defende aqui por formação docente. Anita e as demais crianças, justamente por serem crianças, sabem muito sobre infância. Compreendemos a infância como um estado da existência humana que nos permite e nos potencializa a estar no mundo de maneira atenta, livre e aberta. Infância como condição para criar, sentir e experienciar relações e afetos. O próximo capítulo, em especial, se dedica à infância como uma força vital, como axé. A infância é, portanto, algo próprio dos seres humanos, independentemente da idade cronológica e do corpo que habitam. A infância é um convite ou, talvez, as crianças sejam os sujeitos que nos convidam, a estar infantilmente no mundo. Elas, as crianças, têm a presença da infância de maneira escancarada e são capazes de vivê-la integralmente. Sim, elas sabem mais de infância que nós, adultos/os, professoras/es e demais profissionais e sujeitos que estejam dedicados a estudar e refletir sobre infâncias.

Corroboro com Larrosa (2013): a infância tem presença enigmática. Acrescento que, além de enigmática, tem presença poética. O encontro com esta presença enigmática e poética nos coloca cara a cara com algo desconhecido, estranho e tremulante a ponto de suspender a certeza audaciosa que temos sobre nós e sobre tudo:

Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa (*Ibid.*, p. 186).

Esta compreensão de infância se aproxima e potencializa o que defendemos como formação docente, enquanto experiência que nos atravessa, desestabiliza e oferece outros modos de sermos professores e professoras. Uma formação outra que rasga o que nos habita apontando desvios e caminhos que nos tiram do lugar e forçam o pensamento a pensar nosso próprio fazer docente com as crianças. Talvez seja por isso que tenho me aproximado tanto das crianças, porque a infância é uma *condição da existência humana* (KOHAN, 2011) e é urgente que reexistamos no modo infantil e demos *espaço à outridade, ao que cada acontecimento não contém, nem revela* (*Ibid.*, p. 251).

Parece-me importante salientar que, juntamente aos autores apresentados, consideramos a dimensão de infância abordada como uma política do pensamento. Longe de desejarmos romantizar e idealizar a infância e a criança, a ideia não é a de resgatar a infância no sentido saudosista de sua natureza perdida ou transcendente. A infância também não é como um mundo perfeito ou um estado das coisas na qual tudo é relativo. Kohan (*Ibid.*, p. 250) tece considerações indispensáveis ao afirmar que a imagem da infância que compartilhamos é uma aposta política *pela igualdade e pela diferença (...)*

é também uma aposta pela transformação, pela inquietude, pelo não conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto. É a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser. Uma política que assevera o valor de manter aberto o sentido das transformações (*Ibid.*).

Trata-se, então, de afirmar a infância enquanto política do pensamento, de um pensar que se incomoda e incomoda; que não dá respostas, mas se potencializa ao perguntar e perguntar-se. É necessário pensar uma escola e, por que não, uma formação docente que se faça política, não como caráter de direito, mas de experiência. E o caminho, talvez, seja pelas infâncias.

Assim, a pesquisa se delineou, quiçá, para buscar uma relação infantil com a docência, habitar outra temporalidade para que exista um encontro com as infâncias e outros modos teóricos, práticos e filosóficos de afirmar a infância. Encontrar(-se) com enigmas da infância na formação docente, no fazer educativo, no cotidiano escolar. Pois, segundo Nogueira, *o papel da educação é justamente estabelecer a infância, mantê-la e fazê-la maior* (2017a, p. 400). Compreender a infância somente como categoria geracional do ser-criança *não espelha toda a riqueza do conceito de infância* (*Ibid.*, p, 411). As crianças estão *a priori* mais investidas de infância, mas isso não significa que nós, adultos, não possamos, assim como elas, encontrar e sermos encontrados pela infância.



Figura 12 - Fotografia produzida por Vivi (5 anos - 2017). Com frequência Vivi nos pedia ou pegava escondido o celular da outra professora ou o meu para fazer suas fotografias.  
Fonte: acervo da autora

Os escritos que apresento nesta pesquisa não são revelações, tampouco surtirão em quem lê os mesmos efeitos e afetos que foram gerados em mim. Concordo com Certeau que estes registros *podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo* (CERTEAU, 2012, p. 176). Por isso, algumas narrativas e registros já aparecem desde o início da tese. Elas já são parte do processo de pesquisa experienciado no corpo da professora e pesquisadora que estou sendo. As narrativas não esperam quando a escrita demanda presença e atenção.

E as crianças são parte e presença... Tratar de suas falas, imagens, narrativas, palavras requer fazer com que a pesquisa também tenha algo de infantil, daquela atenção que as crianças sabem dar a algo novo, sem medo de explorar possibilidades de manusear, brincar, criar, com a ousadia livre de buscar o que tem aí de interessante e demandar tempo nas descobertas. A meu ver, é esse um processo legítimo de aprendizagem, aquele que envolve a energia vital do corpo.

Vivi com algumas crianças<sup>69</sup>, que participaram da pesquisa, um processo muito interessante de conversa a respeito da autorização de suas imagens, desenhos e falas. É uma prática do GPPF, quando a pesquisa envolve crianças, que elas estejam cientes da investigação e que sejam as primeiras a dizer se autorizam ou não que suas marcas façam parte da investigação. Isso se deve ao fato de considerarmos as crianças como sujeitos participantes na construção ética da nossa relação com elas. O que também é defendido pelos estudos e pesquisas com crianças no que se refere à ética. Além disso, o projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética Da UNIRIO, pela Plataforma Brasil, bem como pela autorização do Colégio Pedro II para realização da presente investigação.

Após a autorização das crianças, também estive em contato com cada família sobre a autorização, uma vez que legalmente são eles quem respondem pelas crianças. Os responsáveis estiveram cientes, anteriormente, de que as crianças já haviam autorizado. Neste grupo, em especial, a maioria das crianças e famílias estiveram de acordo, por meio de autorização formal, confiando na presente pesquisa e na importante presença das crianças.

Trago a seguir um trecho de uma das conversas sobre a autorização das crianças para ajudar-nos a pensar este processo investigativo e a participação destes sujeitos na pesquisa. As conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

- *Daniel, eu posso usar alguma fala sua, alguma coisa que você já disse, nessa minha pesquisa que depois vai virar um livro? A pesquisa é sobre as coisas que eu aprendo com as crianças sobre ser professora. Você me autoriza?*

- *É... Eu não sei muito bem o que a senhora vai fazer...*

- *Verdade. Por exemplo: teve uma vez que você perguntou na roda: "Por que vocês estão tão interessados em indígenas?" Aí eu fiquei pensando que essa pergunta é muito importante para pensar que nem todo mundo está interessado em tudo que a gente faz, né? Tem gente que estava gostando muito, tem gente que não estava tão interessado assim.*

---

<sup>69</sup> Vale ressaltar que existem narrativas de crianças que são anteriores ao meu ingresso no curso de doutorado (2016), tendo em vista que estou no Colégio Pedro II desde 2013. Tais narrativas são frutos de registros realizados por mim que não tinham, na ocasião, a finalidade de serem dados de pesquisa.

- *Sabe por que eu perguntei essa pergunta? Porque eu não sabia por que a gente estava tão interessado assim em indígenas.*
- *E essa sua pergunta foi muito boa, eu gostei muito.*
- *Eu queria dizer que se têm algumas pessoas gostando e não gostando... Acho que a gente poderia ir até lá, eles moram aqui no Brasil. E aí eu dei uma pergunta que eu sempre queria saber.*
- *Foi uma ótima pergunta. Eu aprendi com você naquela pergunta. E tem outras coisas que você já falou e eu anotei... Por isso eu queria saber se posso usar na pesquisa.*
- *Pode! Mas, nesse celular que a senhora está, ele troca de voz, pra ninguém saber que é a minha voz?*

Daniel (5 anos – 2017) me surpreendeu quando ao me responder que não sabia o que eu ia fazer com as falas dele, como iria usá-las. Um aspecto interessante para pensar a participação das crianças, além de estarem cientes que suas narrativas, desenhos e imagens poderão estar em uma pesquisa, é saberem de algum modo como esse material poderá estar presente. Daniel queria saber, queria entender... Recuperamos uma das narrativas e ele pode me explicar o contexto e porque deu aquela pergunta ao grupo. E, de alguma maneira, ele também me dá a pergunta, me oferece uma questão para pensar que a autorização das crianças vai muito além do seu consentimento, mas de uma relação ética que escuta, que tensiona os próprios fundamentos da participação da pesquisa.

Também perguntei às crianças como elas gostariam de ser nomeadas. Daniel, antes de eu chegar a este detalhe, deseja que sua voz seja transformada, de modo que sua narrativa se torne misteriosa. O que me faz pensar que a participação e autorização das crianças também são atravessadas pela brincadeira, pelo jogo misterioso de poder ser outra pessoa, de esconder-se e transformar sua identidade. Os nomes utilizados aqui ora são reais, por escolha da criança e consentimento da família, ora são fictícios também por opção das crianças. Em alguns momentos as crianças não são nomeadas (conforme as opções anteriores), por se tratarem de narrativas registradas anteriormente ao processo de pesquisa e ingresso no doutorado em Educação, ou por escolha minha, enquanto pesquisadora, tendo em

vista a abordagem da pesquisa em alguns momentos, principalmente no que diz respeito à negritude e os desafios da construção da identidade da criança negra.

Quanto às imagens, elas foram cuidadosamente selecionadas como modo de potencializar sentidos aqui defendidos acerca da infância e da prática docente. O Uso de imagens também contou com a autorização das crianças e seus responsáveis legais. As fotografias se entrelaçam com o texto de maneira que sua linguagem estética favoreça ampliação de significados e possibilidades de pensar a formação docente. O foco das imagens não são as crianças em si, mas suas relações, criações, interações, gestos e potencialidades.

A essa altura do texto já foi possível notar que no movimento da escrita, como *escrevivência* e infância, as narrativas já são parte inerente, não são dados catalogados. Elas aqui estão para compor comigo esta pesquisa, assim como já me habitam, ressonando em meu corpo.

A seleção das narrativas e acontecimentos que seguem não foi aleatória. Compreendo o processo de pesquisa como uma atitude que demanda corpo, presença, atenção e perguntas. Fiz escolhas de momentos que me causaram estranhamento ao perceber que ali havia algo a me dizer, mas que meu corpo ainda não conseguia compreender. Narrativas que, por vezes ficaram à espera, à minha espera por retomar, reler, tremer, interrogar, não saber. Acontecimentos que chegaram com força, provocando sensações, inclusive físicas, de gargalhada, angústia, lágrimas, imobilidade. Muitos foram os registros – escritos, fotográficos, audiovisuais – desde minha entrada no Colégio Pedro II.

Os escritos foram realizados inicialmente em cadernos, depois em papéis, folhas soltas, pois nem sempre estava acompanhada do caderno. Depois desisti dele e segui registrando em folhas, geralmente o primeiro pedaço de papel que via na minha frente e a busca alucinada por uma caneta, lápis, giz de cera, lápis de cor, qualquer recurso para escrever. Busca alucinada porque ao sentir a surpresa e o inesperado do acontecimento, via-me apressada para registrá-los de algum modo. Contudo, em outros momentos estes registros foram posteriores, após a saída das crianças, em casa, no trem, no caminhar do dia... Também pude contar com as professoras que fizeram bidocência comigo nestes 4 anos que, por vezes, registravam por mim quando eu não poderia fazê-lo por estar muito implicada, envolvida e mergulhada na conversa, na brincadeira, na relação.

Portanto, busquei fazer seleções que fossem condizentes com defesas afirmadas na escrita desta pesquisa, condizentes com princípios tecidos no caminhar da investigação. Talvez, valha dizer que as narrativas e acontecimentos me escolheram, me gritaram, me acolheram até quando eu não sabia o que dizer sobre elas, muito menos nomear sobre modos que me senti afetada. Por que precisamos falar e espichá-las quando, por vezes, a escrita parece não ser suficiente para compartilhar, traduzir e dar a ler?

Então, os próximos capítulos e outras partes já apresentadas na tese, são fruto de um esforço de desenhar com as palavras, minhas e das crianças, das nossas infâncias, a possibilidade de dizerem mais e menos do que podemos, a possibilidade de deixarem de ser o que, talvez, queríamos dizer, a possibilidade de não serem nada, a possibilidade de não serem, a possibilidade impossível de serem e de fazerem algo sair do papel para chegar ao outro... Retomo, assim, perguntas anunciadas anteriormente: O que pode ser considerado um fazer (ou fazer-se) docente infantil? Como se constituir um docente que, na relação com as infâncias das crianças, se abre para uma relação infantil com o seu fazer?

### 3. “INFÂNCIA É QUANDO É PEQUENO E GRANDE”: INFÂNCIA COMO ENERGIA VITAL

*Bernardo da Mata nunca fez outra coisa  
Que ouvir as vozes do chão  
Que ouvir o perfume das cores  
Que ver o silêncio das formas  
E o formato dos cantos.*

Manoel de Barros, 2015.



*Figuras 13 e 14 – O que pode o corpo infantil?*

O corpo é como um território de invenções e imprevisibilidades. Com ele, as crianças são capazes de transformar seus movimentos em coreografias inéditas, em experienciar com todo o corpo infinitas possibilidades de criação. Um corpo que extrapola a sua dimensão física e se recria com outros elementos, aqueles pequenos, que parecem só serem possíveis de percepção pelos sentidos das crianças, pelos sentidos infantis. A vida presente em sementes, plantas, vento, pássaros, formigas, joaninhas, borboletas, água, terra, sol, minhocas e em outros corpos conversa com as crianças, um encontro de vidas. A relação das crianças com

essa exploração de sentir que vidas existem aí, nos remete à dimensão criativa da infância pelas coisas ditas *desimportantes*, como diria Manoel de Barros (2015).

Nestas diferentes imagens que temos da relação das crianças com a potência das vidas e seus corpos no espaço escolar, por exemplo, pode ser fonte de energia e de movimentação do pensamento pela pergunta: De que se nutrem e enriquecem as experiências docentes? Por vezes, é necessário lembrar-nos que somos parte integrante de um grupo de crianças, que enquanto docentes participamos, observamos, propomos, criamos e, também, admiramos as infantis presenças que pululam no e do corpo das crianças – e dos nossos. Movimentos, cambalhotas, saltos, giros, estátuas, agachamentos, rolamentos, esconderijos em lugares inimagináveis... corpos em cantos, fugas, em cima, embaixo, equilíbrio, perigo, pensamentos, silêncios, gritos, colos. Também a atenção livre e cuidado das crianças à natureza, às possibilidades de seu corpo, às experimentações sem (e com) medo, às palavras que em sua linguagem chegam ao *grau de brinquedo* e aí se tornam sérias e poéticas (BARROS, 1996).

Em uma tentativa de subir em um dos brinquedos – no estilo parquinho – que temos na parte externa da escola, uma criança me pede ajuda, pois queria enfrentar o desafio de se equilibrar em uma altura inacessível pelas vias existentes no brinquedo. Ela estica os braços e diz “Me consegue subir!” E seu corpo se estende ao meu. E suas palavras, na sua gramática particular (aquela pronunciada por crianças, como dizia Manoel de Barros), nos aproximam em um colo. E em interlocução com essa investigação, um dos desafios filosóficos e epistemológicos esteja, talvez, em esticarmos os braços às crianças para pedir uma ajuda: “Me consegue baixar!”

Sendo assim, a ideia não está em estabelecer uma dicotomia ou reforçar a separação conceitual existente entre criança e adulto, pequeno e grande, alto e baixo. Pelo contrário, acolher estas imagens e referências, que as próprias crianças foram me apresentando em suas narrativas cotidianas, para criar com elas pontos de contato, de roda, de encruzilhada, de potência e de pensamento, uma vez que esta investigação se dedica à infância e acredita nela como força e experiência formativa. A infância, como perspectiva privilegiada nesta tese, merece alguns contornos no sentido de apresentar algumas referências e discussões que nos parecem importantes. A escolha por pensar infância desde algumas opções teóricas

faz relação com os modos que a infância foi tecendo caminhos investigativos e, de certa maneira, com uma trajetória de formação docente e de *escrevivências*.

Falar de infância, escrever sobre infância, pesquisar infância, sentir infância... Escolhi a infância – ou fui escolhida por ela? – como potência para esta pesquisa. Mas, de que infância estou falando e sendo atravessada? Alguns autores e autoras vêm me ajudando a compreender infância a partir de outros lugares, a percebê-la, principalmente fora de um tempo cronológico e marcado para tal, a colocar-me disponível e atenta para encontrá-la (ou ser encontrada por ela?).

A infância começa a me sensibilizar e ter a minha atenção em algumas leituras no Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO) durante o Mestrado em Educação. Havia estudado e lido sobre infância no Curso Normal, na graduação de Licenciatura em Pedagogia, em cursos livres, referências no campo da sociologia e da psicologia da infância, estudos amparados pelas culturas e a construção do sentimento de infância, bem como estudos relacionados à perspectiva de desenvolvimento humano e aprendizagem. Já no Mestrado, fui presenteada com referenciais teóricos que questionam e provocam pensar: Será mesmo que infância compete somente à criança, a uma determinada etapa da vida humana? A infância pode não estar apenas no passado abandonado e longínquo? É possível ir para a infância? Uma revolução conceptual da ideia de infância como força, potência, devir, tremor. Aproximei-me da filosofia para sentir outras aberturas pelas infâncias, me permitir ser infantil, perceber no meu corpo adulto e preto o *madurecer para a infância*<sup>70</sup> e a sua potência em temporalidades e espacialidades outras.

E, sim, *as palavras continuam com seus deslimites*, como falava o poeta Manoel de Barros. *Chegar à infância* (LEAL, 2011); *Devir-criança* (DELEUZE; GUATTARI, 1997); *rumo à infância* (AGAMBEN, 2005). Ser encontrada por estas palavras já me causava, por si só, uma experiência de pensamento e linguagem e, quiçá, de infância. A infância já não tem somente seu lugar na linha cronológica que determina seu tempo e seu corpo. Mas que outros lugares são esses que a infância pode habitar? Em que tempos? Em que linguagens? Em que espaços? Com que palavras?

---

<sup>70</sup> Fala proferida por Carlos Skliar no VIII Colóquio de Filosofia e Educação na UERJ, em 05 de outubro de 2016.

Leal nos convoca a *aprender com a infância. Resgatar, na infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência da infância* (2011, p. 20). Um aprender que não tem a ver com a linearidade, mas com movimento, aprendizagem como um tempo outro que se instaura na descoberta do novo, a irrupção poética de ser, estar e compreender o mundo de um modo infantil. Interessa-me perguntar pelas infâncias que atravessam a formação docente e pensar não apenas como formamos a infância, mas como as infâncias nos formam. O que elas provocam no fazer docente? Em que condições estas infâncias surgem? Seria o formar-se docente um amadurecimento da infância, na infância e pela infância? Formar-se docente tem a ver com um certo estado de infância? Que gestos, palavras, sentidos e imagens rasgam e explodem com os modos que nos habituamos a estar com as crianças e com os modos que estamos habituados a nos formar docentes? A seguir, trago considerações sobre alguns conceitos de infância que podemos colocar em roda, com suas diferenças, limites, aberturas e possibilidades para entrecruzar com a proposta do capítulo que é pensar: *a infância é quando se é pequeno e grande*<sup>71</sup>.

### 3.1 Infâncias: dos não falantes, do sentimento de infância à *pátria original*

*Nos hemos acostumbrado demasiado a la vida hacia delante (...)*<sup>72</sup>

Carlos Skliar, 2018

Etimologicamente a palavra *infância*<sup>73</sup> vem do latim “*infans*”, que significa “aquele que não fala” (o termo *fan* significa falante; o prefixo *in*, marca a sua negação). Nos diferentes usos de *infans*, podemos destacar alguns pontos: na época imperial, no ocidente, fixou-se uma idade compreendida até aos sete anos, na qual a criança foi considerada incapaz de falar; ao longo da história ocidental, *infans* também se referiu a pessoas de até aproximadamente quinze anos – o que nos leva a perceber que a palavra não necessariamente esteve sempre relacionada à criança pequena –, uma vez que a sua minoridade não lhes habilitava a prestar testemunho em tribunais. Assim, como diz Kohan (2011, p. 32), *infans* passa também a ser

<sup>71</sup> Fala de uma criança que será retomada mais adiante neste capítulo.

<sup>72</sup> *Nos acostumbramos muito com a vida adiante* (tradução livre).

<sup>73</sup> Disponível em: <<http://etimologias.dechile.net/?infancia>>. Acesso em: 20 set. 2017.

designado a *muitas outras classes de marginais que não participavam da atividade pública*. Essas vozes, incluindo a das crianças, não tinham validade, veracidade, potência, elas não poderiam se afirmar por elas mesmas.

Mais do que uma ausência ou negação de fala fisiológica, é possível perceber que se trata mais especificamente da condição dessa linguagem *infans*, de uma linguagem não tratada discursiva e politicamente, de uma fala que não se expressa ou se pronuncia de modo lógico, linguístico e articulado. Tratou-se, então, de uma fase a ser abandonada e desenvolvida a fim de chegar a uma condição falante, adulta e coerente. Uma ideia de progresso e avanço que permeou (e ainda permeia) concepções e modos de compreender a infância e as crianças em distintos campos e estudos. Não é objetivo da pesquisa adentrar nas diferentes conceitualizações sobre infância ao longo do tempo, a fim de justificar com quais delas estamos trabalhando. Contudo, há pontos que merecem alguns destaques para se pensar traços da formação do pensamento ocidental a respeito da infância.

Um dos marcos teóricos dos estudos sobre infância foi o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) que analisou iconografias religiosas do período compreendido como Idade Média e Idade Moderna nos países europeus. Para Ariès, por volta do século XVI e XVII, houve a “descoberta da infância”, como manifestação significativa para estabelecer outras relações com as crianças e com o período de vida denominado infância. Segundo o historiador,

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Esse fato é confirmado pelo gosto manifestado na mesma época pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas (ARIÈS, 1981, p. 52).

O autor ao analisar alguns textos literários desse período, bem como cenas de pintura e gravuras, chama este momento de *descobertas da primeira infância: do corpo, dos hábitos e da fala da criança* (*ibid.* p. 55). O que acarreta novas práticas sociais, modos de assistência e cuidados específicos às crianças, vestimenta diferenciada e uma certa atenção da escola para fins de desenvolvimento infantil. Portanto, as análises de Ariès apontam para uma mudança de concepção de infância e criança, onde esta era vista como um adulto em miniatura e passa a ganhar relevância considerando sua idade, seu corpo, suas diferenças em relação

aos adultos. A criança ganha espaço no cenário social como um ser que necessita atenção específica e esta etapa de vida se caracteriza como infância.

Tempos depois o conceito de infância começa a ser associado à inocência, tendo em vista o desenvolvimento do sentimento de infância que começou a separar as particularidades do mundo adulto e do mundo da criança. Neste sentido, a atenção dada à criança a partir de então exige, conseqüentemente, um contexto educacional que a mantenha pura e inocente, longe de comportamentos adultos considerados vergonhosos e impuros. Tal concepção moral de infância está carregada de valores cristãos, nos quais a criança representa, neste momento, a pureza divina.

O sentido da inocência infantil resultou, portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada - entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão (*Ibid.*, p. 125).

Nos sentidos apresentados aqui brevemente, a infância e a criança eram conceituadas de maneira inseparável. A criança como o indivíduo e a infância como um sentimento depositado e transferido a este ser pelo adulto. A criança é entendida como receptora de expectativas adultas; e a ideia de infância se situa de modo cronológico, acompanhando a idade da criança. São concepções que, de certo modo, ainda habitam o senso comum e também algumas perspectivas teóricas que creem na infância somente como etapa de vida, com tempo determinado. A direção da educação para a criança, no sentido do que é ter uma infância, está em tornar-se – ou melhor, torná-la – um adulto.

O sentido de futuro, progresso e desenvolvimento que foi sendo constituído no que diz respeito à criança e à infância, carrega uma temporalidade de ordem cronológica. Na criança, e na educação da infância, é depositado um sentimento de futuro adulto e completo. Esta é uma perspectiva que habita a educação como um todo, mas, particularmente, cada criança que nasce fomenta o desejo pela organização social futura que virá a partir de sua geração. Skliar (2014a) bem diz que depositamos em cada criança a expectativa de melhora de um futuro que nós mesmos não fomos capazes de criar, na criança se coloca uma responsabilidade de crescer e se desenvolver para fins que a cada geração se transformam em outras problemáticas. Quiçá, a preocupação exacerbada com o futuro da criança e da

infância em futuro adulto nos força a considerar o presente, o passado, e as estâncias temporais e diversas que aí se fazem presentes, em algo desprezível, inútil e insignificante. Skliar questiona, então: *¿Toda educación a la infancia consiste en abandonar la figura de la infancia para inmediatamente conducir a los niños al derrotero de lo adulto?*<sup>74</sup> (2018, p. 63).

A pergunta de Skliar me faz lembrar uma pequena conversa com Ester, 3 anos (2018). Certo dia, na sala da turma, Ester estava desenhando sozinha e de repente me diz:

- *Camila, quando você me conheceu eu era um bebê.*

Não entendi muito bem a observação dela. O ano letivo havia começado já há quase 5 meses. E lhe perguntei:

- *Ah é, Ester! Era um bebê? E o que você é agora?*

Rapidamente Ester me responde:

- *Agora eu sou aluna!*

Ester havia entrado na escola no referido ano. A turma de 3 anos é o grupo de crianças menores no CREIR. O que Ester dá a entender é que por ter entrado na escola deixou de ser bebê, deixou de ser criança, e passou a ser uma aluna. A fala de Ester vai demonstrando uma ideia habitual de pensar a escola como um lugar no qual a figura da infância vai se apagando para dar lugar a um corpo (aluno) que vai aprendendo a formar-se adulto. Por mais que as propostas do CREIR busquem preservar a infância, potencializá-la e mantê-la nos distintos corpos dos sujeitos que fazem parte do cotidiano, estamos falando de um ambiente escolar. E, em se tratando de Colégio Pedro II, uma instituição onde as famílias e responsáveis pelas crianças depositam um desejo muito latente pelo futuro delas, por vezes também se esquecem de pensar nas crianças como sujeitos do agora, do presente.

A infância como etapa da vida das crianças termina por projetar, nos sentidos apresentados nas passagens anteriores, sua função como algo dependente do futuro, uma vez que a infância por ser a primeira etapa da vida, o começo, o início cronológico, adquire uma forte relação em linha contínua rumo ao objetivo do que

---

<sup>74</sup> *Toda educación para a infância consiste em abandonar a figura da infância para imediatamente conduzir as crianças ao caminho da idade adulta?* (tradução livre).

virão a ser, na tentativa de assegurar um futuro melhor. A educação, portanto, torna-se o instrumento para realizar esta projeção com o tempo futuro (KOHAN, 2014).

Entretanto, vale ressaltar que outros autores e filósofos ocidentais desenvolveram contribuições significativas que situam a infância fora desse lugar cronológico, da ausência/falta (que vê o corpo e a maturidade adulta como a plenitude do desenvolvimento humano) e da intrínseca relação com o tempo futuro. Dentre eles podemos citar Deleuze e Guattari (1997), Lyotard (1997) e Agamben (2005).

Deleuze e Guattari, filósofos franceses contemporâneos, trazem o conceito de *devir-criança* (1997). Devir é compreendido como uma força que instaura outra temporalidade, diferente da temporalidade da história (entendida como consequência da sucessão de fatos e acontecimentos, contudo é dentro dessa temporalidade histórica que se gera condições de uma experiência que tem seu lugar fora da história).

Assim, o devir-criança, segundo os autores, não significa tornar-se criança, pois não é possível retroceder a uma infância cronológica – conforme a temporalidade da história –, mas uma criação contemporânea, sem cronologia, que marca o encontro do inesperado, dos acontecimentos imprevisíveis, que interrompem o fluxo da história e geram novos inícios. Para eles, *não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal* (*Ibid.*, p. 69). O devir demarca uma temporalidade na qual a experiência infantil não está limitada à fase cronológica da criança, contudo como uma força capaz de habitar os corpos não importando as suas idades. Kohan complementa que o devir-criança *é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa* (2004, p. 64).

Lyotard, filósofo francês contemporâneo, em seu livro *Lecturas de Infancia* (1997) aborda o conceito de infância buscando articulações com outros filósofos (Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Válerly e Freud) que possam dialogar com uma ideia de infância que *no es una edad de la vida*<sup>75</sup> (*Ibid.*, p. 13). Para Lyotard, a infância é o estado da alma habitada por algo a que nunca se dá nenhuma resposta, ou seja, a infância é compreendida como uma *figura da inquietude*. Sendo assim, o filósofo nos permite pensar, também a partir das ideias de Hannah Arendt, a infância como

---

<sup>75</sup> (...) *não é uma idade da vida* (tradução livre).

herança do nascimento, do complexo, do acontecimento e sua potência está em transmitir-se para gerar novos começos.

Algumas ideias defendidas por Deleuze, Guattari e Lyotard também são possíveis de tessituras com Giorgio Agamben, filósofo italiano a quem dedicarei alguns parágrafos para refletir com seus pensamentos acerca da infância e da linguagem<sup>76</sup>. O autor afirma que a infância:

não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem (2005, p. 10).

Agamben demarca, então, um conceito de infância que atravessa o limite cronológico e psicológico que habitaram (e ainda habitam) modos compreendidos em diferentes períodos da história ocidental – vide, por exemplo, a organização das turmas de Educação Infantil em faixas etárias; o desenvolvimento infantil dividido em etapas lineares; o “fim” da infância a partir de um determinado período de vida. Para o autor, infância está intrinsecamente relacionada à linguagem, a uma experiência com a linguagem.

Para falar da ideia da linguagem, o filósofo caminha pela teologia e pelo pressuposto da revelação divina. A tradição teológica compreende a revelação enquanto algo inalcançável pela razão humana, esta por si mesma não pode e não consegue conhecer Deus. Assim sendo, o autor diz que *o conteúdo da revelação não é uma verdade exprimível sob a forma de proposições linguísticas sobre o existente* (AGAMBEN, 2015a, p. 24), uma vez que a linguística é exercício da razão e *por mais que remonte ao passado, não chega nunca a um início cronológico da linguagem, a um “antes” da linguagem* (Idem, 2005, p. 60 – grifo do autor).

Segundo Agamben, a revelação divina, o desvelamento de Deus, é então transmitida pelos homens através da linguagem, contudo esta revelação não revela a própria linguagem. É pela linguagem que há a possibilidade de dizer e nomear a existência de Deus (e de outros seres supremos), mas a linguagem não aparece,

---

<sup>76</sup> Giorgio Agamben foi um dos primeiros referenciais teóricos sobre infância que acolhi para a pesquisa de doutorado. Outros rumos se abriram no decorrer do processo de escrita e de investigação que me levaram a outras possibilidades de abordar o conceito de infância. Contudo, me pareceu importante manter as considerações de Agamben na tese porque compreendo que a pesquisa é um processo de criação e de pensamento, sendo a sua escrita (a tese) o lugar onde apresentamos imagens, palavras e sentidos que foram tecendo os caminhos investigativos.

não se vê. A linguagem atravessa a condição humana, *o homem vê o mundo através da linguagem, mas não vê a linguagem* (*Idem*, 2015a, p. 24). Sendo assim,

o que aqui é revelado não é um objeto, sobre o qual haveria muito a conhecer, mas que não é possível conhecer por falta de instrumentos de conhecimento adequados: revelado é o próprio desvelamento, o fato de que há abertura de um mundo e conhecimento (*ibid.*).

Contudo, essa abertura não se encontra na esfera do discurso linguístico, do significante e sentidos preexistentes. A abertura de um mundo se dá no *puro acontecimento de linguagem além ou aquém de todo significado particular* (*Ibid.* p. 26), um acontecimento que irrompe a possibilidade de pensamento para além do discurso significante. Nas palavras de Agamben, a revelação não está na palavra significante, *mas na palavra que, sem significar nada, significa a própria significação* (*Ibid.*). É essa significação a abertura de um mundo, um mundo outro. Essa significação pela linguagem é experiência da infância. Essa abertura de um mundo outro é infância.

\* \* \*



Figura 15 - Passeio ao Museu Nacional em 2015.  
Fonte: acervo da autora.

2015. Eu estava com a turma e as famílias das crianças em um passeio no Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista<sup>77</sup>, bairro de São Cristóvão na cidade do Rio de Janeiro. Contudo, antes de narrar a experiência de estar nesse lugar com as crianças, vale dizer da tristeza que foi presenciar por diferentes noticiários e redes sociais o incêndio sofrido pelo Museu na noite de 2 de setembro de 2018, ano de seu bicentenário. Incêndio que acabou com grande parte do acervo de pesquisas e memórias. Um fogo de proporções intensas, resultado de falta de investimento e manutenção dos espaços que abrigam, acolhem, cuidam, resgatam e mantêm vivas memórias, estudos e pesquisas sobre nossa relação humana com o mundo, o meio ambiente, com os outros, com a nossas histórias e nossa

ancestralidade. Que valor tem tudo isso no momento de “crise orçamentária”, de cortes nos gastos públicos? É um gasto? O que se corta? Por que corta? Perguntas que geram outras perguntas, que buscam respostas que talvez já saibamos: o lugar que a educação, a memória e a cultura ocupam em nossa sociedade é um lugar de cinzas. Lugar frágil, apesar da potência que as sustentam. Em uma nota de pesar pelo incêndio, o Departamento de Educação Infantil (DEI) do Colégio Pedro II destacou, em publicação disponível no site da instituição:

Quando uma turma com crianças de 5 anos desejou investigar os dinossauros e aprender sobre o passado de nosso planeta, nós a levamos para uma visita ao Museu Nacional. Quando crianças de 3 anos velaram e choraram a morte de uma borboleta, nós as convidamos para conhecer a coleção de borboletas que havia no Museu Nacional. Do mesmo modo, fizemos quando outro grupo de

<sup>77</sup> Museu vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundado no ano de 1818, a mais antiga instituição acadêmica e científica do nosso país e um dos maiores museus de história natural e antropologia das Américas.

crianças descobriu com fascinação os mistérios do Egito Antigo e seus corpos de humanos e animais embalsamados. Levar nossas crianças ao Museu Nacional era uma maneira de abrir para elas novos mundos. O Departamento de Educação Infantil lamenta profundamente o triunfo de uma forma de governabilidade que não reconhece o ardil no qual colocamos nossas crianças quando seus gestos de negligência provocam o estreitamento das possibilidades de criar e conhecer. Confiamos, no entanto, que as crianças seguirão fazendo política melhor que nós, adultos<sup>78</sup>:

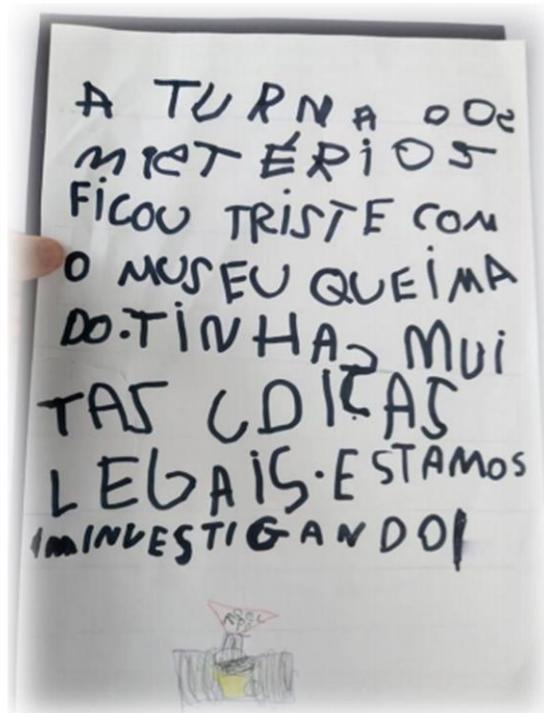


Figura 16 – Imagem presente na nota de pesar do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II sobre o incêndio ao Museu Nacional.

O Museu Nacional foi de grande importância para as crianças e equipe pedagógica do CREIR. Lugar que visitávamos com frequência com elas e, por vezes, com suas famílias em passeios culturais<sup>79</sup>. Localização privilegiada para quem vem de qualquer lugar da cidade, acesso principalmente para moradores do subúrbio do município do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense e valor de entrada acessível. E em um desses passeios, enquanto caminhávamos pelos

<sup>78</sup> Nota de Pesar disponível em:

<<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/SET/Nota%20do%20Departamento%20de%20Educacao%20Infantil%20sobre%20o%20Incendio%20no%20Museu.pdf>>.

Acesso em: 24 set. 2018.

<sup>79</sup> Pelo menos uma vez ao ano cada turma realiza um passeio cultural com as crianças e suas famílias em espaços escolhidos por cada grupo, de acordo com os interesses das crianças e pensando, também, na mobilidade e facilidade para os seus responsáveis, a fim de que todos possam participar sem impedimentos de locomoção e questões financeiras.

corredores e espaços do Museu, algumas crianças se dedicavam a olhar com atenção e sensibilidade alguns objetos, artefatos históricos, e comentavam entre si e comigo a respeito de suas observações e questionamentos. Chegamos a uma sala cuja temática era o corpo humano. Duas crianças me chamaram para ver com elas os esqueletos e outras peças em exposição. Uma delas, após observar por um bom tempo um esqueleto, compartilha que:

- *A pele é a roupa do osso* (Gabriele, 5 anos - 2015).

A linguagem que diz, a linguagem que acontece, a linguagem da infância, a infância da linguagem. A linguagem que rompe com o discurso significante, rasga sentidos dados sobre o corpo, sobre a pele e, inclusive, sobre as crianças e sobre nós. As falas das crianças me são muito caras, merecem atenção, deleite, silêncio, ressonâncias. A linguagem infantil é a linguagem da impossibilidade da norma, da normatização. A fala de Gabriele me faz lembrar um trecho de uma música de Dominginhos, na qual ele diz: “Chega um tempo na vida em que a gente presta atenção, vê que nem tudo no mundo carece de explicação”. Arrisco dizer que esse tempo não precisa ser o cronológico, mas a temporalidade inventada pela infância criando fissuras nas explicações. Na pesquisa retomo algumas narrativas para deixá-las nos dizer coisas, ou não dizer nada, senti-las não com o intuito de criar significados, todavia, senti-las na sua significação particular. Quero voltar a elas para não explicar, mas para pensar: O que há nas narrativas das crianças para que seja possível potencializar compreensões, afetos e sentidos acerca da infância? Que *acontecimentos de linguagem* (AGAMBEN, 2015a) nos apresentam outros mundos na relação com as crianças e nossas infâncias?

Acredito que as reflexões de Agamben nos ajudam a pensar e, talvez, experienciar os limites da linguagem e a abertura deste mundo com as crianças... Penso que não se trata da linguagem como uma revelação, como algo a ser desvelado, mas a linguagem – na relação alteritária – como criação e invenção de mundos, de linguagens, de infâncias...

Agamben afirma também que o conceito de infância está nos limites da linguagem, limites que ultrapassam o seu caráter trivial e inefável. *O conceito de infância é acessível somente a um pensamento que tenha efetuado aquela*

“*puríssima eliminação do indizível na linguagem*” (2005, p. 11 – grifo do autor) Na tessitura entre infância e linguagem, nas ideias do filósofo, podemos dizer que a infância é o *puro acontecimento de linguagem*. Aponta ainda, nessa relação entre infância e linguagem, que elas se remetem uma à outra, *a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância* (*Ibid.*, p. 59).

(...) A experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo cada vez o homem como sujeito (*ibid.*).

Agamben anuncia infância fora da dimensão cronológica e linear e a aponta como algo que não é possível de ser abandonado. O que etimologicamente nos remete à infância como a ausência de voz, de linguagem articulada e lógica, é abordado pelo filósofo como tessitura mútua entre linguagem e infância, que coexiste em outros tempos e possibilidades, gerando incômodos e nos tirando do lugar habitual de se relacionar com a infância. Em uma condição infantil com a linguagem somos impedidos de seguir pensando o que se pensava antes.

\* \* \*

Enquanto caminhávamos livremente no pátio para chegar ao refeitório, uma criança observou o céu e chamou algumas outras para ver com ela: a lua e o sol estavam ao mesmo tempo no céu daquela manhã, cada um de um lado. Eu também fui convidada a olhar o céu e contemplá-lo. E perguntei às crianças: Por que será que isso acontece? Timidamente Gabriel me responde:

- *A lua acorda o sol!* (Gabriel, 4 anos - 2015).

Que imagem poética e viajante! A infância acorda as palavras. A profanação das palavras, dos seus significantes e do tempo. Lua e sol, professora e crianças. Nossas infâncias se encontram ao olhar o céu, ao olharmos e pensarmos juntas e

juntos. E numa formação docente infantil, não poderíamos dizer que as crianças nos acordam para coisas que não conseguimos ver sozinhos?

As crianças brincam com as palavras, testam a linguagem, a usam de diferentes maneiras, e com as crianças aprendemos a saborear as palavras *quando elas perturbam o sentido normal das ideias* (BARROS, 2015, p. 141). Não desejo explicar o acontecimento, mas compartilhar sentidos, tornar visível a potência do mínimo, a urgência da exposição e da sensibilidade, a possibilidade de dar a ler experiência da infância. Que a nossa tarefa docente seja fazer durar a infância nas crianças e em nós mesmos. Que vejamos e sintamos a lua acordando o sol... Que acordemos para a infância... Que a infância nos acorde...

Concordo com Agamben, a infância não é uma posição de inferioridade e debilidade, bem como não se situa numa temporalidade linear e contínua. Assim, a infância ganha outros sentidos e temporalidades plurais. Por um lado, ela não está restrita às crianças e a visão hegemônica relacionada a elas como seres frágeis e menores. Por outro lado, a infância passa a ser a condição de rupturas do pensamento, de descontinuidades, de experiência de transformações, sem importar a idade dos sujeitos que a experienciam. Agamben rompe com os discursos tradicionais da filosofia, da pedagogia, da sociologia sobre concepções de infância no ocidente.

Os sujeitos se constituem numa relação alimentada pela infância e pela linguagem, não há o abandono de uma para se chegar a outra, mas são experiências que coexistem na criação de novos sentidos, novos pensamentos, novas estéticas, novas infâncias... Vale ressaltar que o “novo”, o que se inaugura, que se é inédito, o é pela singularidade da experiência a qual o sujeito foi afetado. Penso que a palavra “novo”, “nova”, “novidade” carrega um sentido de ineditismo generalizado, como se fosse possível algo ser novo para todos e qualquer um da mesma maneira e proporção. A boniteza do novo e da novidade está no miúdo da relação tocante de cada uma e cada um com o que lhe surge. O novo como criação e invenção de si no mundo.

Origem, começo, princípio, início... como um novo que chega, habita, emerge e dá abertura à vida, à experiência, à diferença, ao acontecimento... em viagem...

Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo,

descontinuidade, “epoché<sup>80</sup>”. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância deve manter-se em viagem (AGAMBEN, 2005, p. 65 – grifo do autor).

Manter-se em viagem, em uma viagem para *chegar à infância* (LEAL, 2011), uma viagem rumo à nossa *pátria original* (AGAMBEN, 2005). A ideia de viagem nos ajuda a pensar em outra temporalidade, em outros territórios, em outros caminhos, uma vez que saímos do lugar habitual de pensamento para um lugar que provoca e nos força o pensar, que causa desassossego e incômodo. Manter-se em viagem para e com o inesperado, impensado e imprevisto.

Entretanto, algumas questões, rumo à infância, me surgem: Se a abertura de um mundo está relacionada a um acontecimento de linguagem, como potencializar essa abertura? O que irrompe essa abertura é somente a ausência de proposições significantes? A criação de significantes neste mundo que se abre pelo acontecer da linguagem nos coloca novamente numa esfera significante? Estas interrogações corroboram com que o Agamben nos diz sobre a linguagem no momento em que encerra seu texto: *O que une os homens entre si não é nem uma natureza, nem uma voz divina, nem a comum situação de prisioneiros na linguagem significante, mas a visão da própria linguagem e, por conseguinte, a experiência de seus limites, de seu “fim”* (2015a, p. 32 – grifo do autor).

As contribuições de Agamben são fundamentais para conceituar infância fora dos ditames biológicos e etários. Seu pensamento permite afirmar a infância como uma condição constituinte do sujeito e não como uma etapa de vida, uma fase cronológica. A infância, bem como a linguagem, nos constitui como sujeitos na relação com os outros. O filósofo também apresenta a ideia de *pátria original*, tecendo a infância como um caminho rumo à esta pátria, a algo que nos pertence e nos constitui.

O original, segundo o autor, não é algo possível de determinar, uma vez que os começos e inícios não são uma sequência de fatos históricos, mas que se retroalimentam. Infância e linguagem, então, se originam mutuamente, impossibilitando dizer onde começa uma e termina a outra. A nossa pátria original está nestes rastros deixados pela linguagem e pela infância, à qual estamos de

---

<sup>80</sup>Na filosofia cética, “suspensão do juízo”, atitude que evita afirmar ou negar, aceitar ou refutar as coisas, como forma de atingir a imperturbabilidade (Glossário do tradutor do livro “Infância e história: Destruição da experiência e origem da história”, Giorgio Agamben – 2005).

viagem em viagem para chegar a ela. Podemos compreender a pátria como este território, que apesar de “original”, nas ideias de Agamben, nos é desconhecido e novo.

Nessa viagem com destino à infância, à nossa *pátria original*, como se chega? Quais os caminhos possíveis? E quando ela chega? Como saber se chegamos a ela? E depois que se chega, é possível ficar? Ou se trata de uma viagem que nos permite uma outra viagem, uma vez que este habitar a infância é seguir acolhendo – e ser acolhido – por rastros de rastros que encontramos no caminhar? Compreendendo esta investigação como processo também de pesquisar-me e acreditando na possibilidade da escrita como experiência infantil, as leituras de Agamben me provocam a pensar que, de algum modo, suas formulações e pensamentos situam a infância em uma categoria universal.

E compartilho da pergunta do filósofo Renato Nogueira (2019b, p. 62) sobre o conceito de infância: *o que sabemos a respeito de perspectivas africanas?* E outra questão nos desafia: O que há de infância ao nos aproximarmos de pensamentos africanos e afro-diaspóricos? Se infância também está no trânsito entre errância, perguntas, caminhos e outra dimensão temporal e de linguagem; se infância está, em sentido agambeniano, no que se pode chamar de nossa *pátria original* e nos mantém em viagem rumo à infância; se se trata de afirmar a infância na sua potência inaugural, uma *figura do começo*, como diria Larrosa (2017), me parece que a infância nos leva a outros territórios, bem como o caminho para infanciarizar pode ser se deslocar a uma atmosfera outra, outros terrenos, outras percepções... Quiçá, um dos modos de pensar a infância seja infanciarizar as linguagens com as quais teorizamos e praticamos nossas investigações. Essa me parece uma hipótese tendo em vista os limites dos pensamentos ocidentais sobre infância.

Quando Agamben se dedica a pensar filosoficamente sobre infância e o tempo da infância ele está de algum modo potencializando outra epistemologia? Ou trata-se de um modo outro de pensar infância, mas ainda nos mesmos moldes epistêmicos de produção do conhecimento? Estas são perguntas que talvez saibamos responder. E o desafio que a infância nos apresenta, a meu ver, e apoiando-nos também nas formulações de Agamben, é a possibilidade, o risco e a aventura de ingressar efetivamente em pensamentos, palavras, linguagens e imagens que possam fazer a infância maior e mantê-la para além de um

determinado centro de discussão teórica. Talvez esta tese contribua para afirmar uma infância desde outros referenciais – não brancos, não ocidentais, não cristãos.

### 3.2 Infância em afroperspectiva

*A infância é a condição da experiência humana  
que nos permite reinventar o mundo.*

Renato Noguera, 2017

O filósofo brasileiro Renato Noguera aponta em seus diversos estudos e pesquisas a *afroperspectividade* (2011; 2012a; 2012b; 2014, 2017a; 2017b, 2019a, 2019b) como conjunto de perspectivas e modos de pensar e viver partindo de matrizes africanas, ou seja, a reunião de produções filosóficas africanas e afro-diaspóricas. É com ele e outros referenciais que se abrem possibilidades para compreender sentidos de infância em perspectivas africanas.

Noguera traz em alguns de seus textos (2017) o conto tradicional da narrativa wolof, da África Ocidental, a história Kiriku e a feiticeira<sup>81</sup> para pensar a infância em afroperspectiva. Não se trata de resgatar uma imagem de infância africana, inclusive porque essa imagem não existe tendo em vista que África é um continente com povos, línguas, culturas e histórias diversas. O que se deseja com a narrativa é perceber sentidos que nos ajudem a criar uma relação outra com o que vem desse território e potencializar modos de pensar infância a partir de linguagens e narrativas construídas na relação com pensamentos africanos e a criança (sujeito que concordamos estar mais investido de infância).

Na história, Kiriku é um menino recém-nascido que nasce falando, andando e que corre muito rápido. Ou seja, desde o começo do filme a imagem de Kiriku rompe e transmuta a ideia de desenvolvimento de uma criança. Além disso, ele assume para si a função de libertar sua aldeia das maldades da feiticeira Karabá, pois estavam sofrendo com a seca e vários homens haviam desaparecido porque decidiram enfrentar a feiticeira. No decorrer na narrativa Kiriku salva seu tio, que também estava prestes a encarar a feiticeira e salva as crianças que caem numa armadilha de Karabá enquanto se banhavam no rio. Kiriku é visto por todos como um ser muito pequeno e que não poderia realizar grandes feitos e salvar sua

---

<sup>81</sup> O filme Kiriku e a feiticeira (1998) foi dirigido por Michel Ocelot.

comunidade por ser uma criança. Assim, é tratado de modo ambíguo, ora é desprezado pelos adultos porque deseja ajudá-los e é considerado um bebê; ora é festejado e exaltado por realizar atos heroicos. Porém, depois disso, voltam a desprezá-lo. Exceto sua mãe, a única a tratar Kiriku conforme a sua inteligência.

Kiriku, mesmo enfrentando muitos perigos, entra em espaços vistos pelos adultos como lugares inacessíveis. Há na história uma conversa muito interessante entre o menino e seu avô, o sábio da aldeia. Para encontrá-lo, Kiriku teve que atravessar muitos obstáculos sem ser visto pelos guardas da feiticeira, pois o lugar em que seu avô estava era atrás da montanha onde Karabá vivia. Na referida conversa, Kiriku reclama que é pequeno e que gostaria de ser grande. Seu avô sabiamente responde:

*- Você é pequeno e conseguiu entrar onde ninguém conseguia. (...) você tem inteligência atenta e livre.*

Já no final da narrativa, Kiriku se transforma em adulto. Contudo, a salvação da aldeia deu-se por sua inteligência atenta e livre que habitava seu corpo minúsculo. Ou seja, a menor criança da comunidade foi capaz de resolver os maiores problemas. Para Noguera (2019b), *a história está a falar mais de infância do que propriamente das crianças*. O filósofo defende que as crianças estão mais investidas de infância. Em outras palavras, a defesa filosófica que o autor faz estabelecendo uma relação com a narrativa “Kiriku e a feiticeira” é o *estado de infância* como condição de existência, para além da categoria de criança.

Juntamente a outros autores africanos e afrodescendentes Noguera defende a afroperspectiva como modo de pensar sobre problemáticas e questões de pesquisa desde referenciais e exercícios filosóficos protagonizados *por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afro-diáspora* (2012, p. 65). Acreditamos que Noguera contribui de maneira fundamental para apontar outras possibilidades de encarar a infância, de estabelecer a partir dela uma relação com o conhecimento que promova e agencie epistemologicamente perguntas e questões sobre demandas sociais, políticas e culturais. A afroperspectiva aposta no reconhecimento legítimo de outras territorialidades de existência e de pensamento. E para Noguera, é tanto a infância o estado capaz de provocar este deslocamento,

como também é através deste estado infantil que se interpela sentidos inaugurais sobre o mundo.

E, por isso, retomo a fala do sábio da aldeia de Kiriku: “Você é pequeno e conseguiu entrar onde ninguém conseguia. (...) você tem inteligência atenta e livre”. A tradicional narrativa de Kiriku apresenta relações paradoxais na quais um corpo miúdo é capaz de grandes feitos, justamente por ser pequeno e com sua presença e inteligência atentas e livres. Podemos sentir a fala do ancião também na possibilidade de questionar: O que nos impossibilita de entrar e de se permitir pensar com perspectivas que abarcam cosmo-sentidos africanos e afro-diaspóricos, por exemplo?

O estado de infância, que filosoficamente defendemos, também coloca em questão o adultescimento, como sentimento corporal, social e político, que deseja afastar-se cada vez mais do que é infantil, menor, pequeno, sem importância (segundo a ideia que atravessa a dicotomia adulto/criança, grande/pequeno, adultez/infância). Sentidos que incluem uma dimensão temporal caracterizada pelo desenvolvimento e pelo progresso, pelo futuro e pela completude.

A história de Kiriku está para afirmar um estado de infância, uma condição humana de corpo, pensamento e linguagens que se situam no presente. Temporalidade atravessada por forças e sentidos inaugurais que estão além do cerceamento da infância no corpo criança. Vale ressaltar, mais uma vez, que acreditamos que as crianças podem estar mais investidas de infância e, por isso, a escolha desta pesquisa ter crianças como presenças, seja em suas narrativas e/ou imagens, sendo estas linguagens consideradas como uma das maneiras possíveis de tecer mundos entre nossos estados de infância.

E voltando à infância em afroperspectiva, dialogando com Noguera (2012; 2017; 2019a, 2019b), Flor do Nascimento (2012) e Trindade (2006; 2010), entre outros estudiosos e estudiosas que vão gingando com seus pensamentos na arena acadêmica, é importante dizer que pensar e afirmar infância desde uma afroperspectiva significa também fazer uso de linguagens, palavras, ideias cada vez mais enegrecidas, no sentido de compreender positivamente a obscuridade, a pretidão, a negritude que a própria infância nos faz experimentar. Pois, algo que o estado de infância nos faz sentir, entre tantas outras possibilidades de experienciar o mundo, é colocar-nos em fragilidade, em não-saberes, em territórios conceituais que

invertem lógicas existentes, em saída ao mundo... a um mundo que está para ser criado com novas/velhas palavras, aquelas ignoradas, aquelas sufocadas, aquelas que sobreviveram em repertórios enegrecidos. A infância, no modo como a entendemos e afirmamos, nos coloca em travessia.

Azolilda Loretto da Trindade (2006; 2010) teve uma contribuição muito relevante no contexto da educação em afroperspectiva. A autora não utiliza o termo afroperspectividade, mas de acordo com o que apresenta Renato Nogueira podemos afirmar que Trindade, em seus escritos, práticas e estudos, se dedicou a pensar a educação também em afroperspectiva. Trindade fez parte do grupo que elaborou o material chamado “A cor da Cultura”, projeto educativo iniciado em 2004 com o objetivo de fomentar a valorização da cultura afro-brasileira produzindo produtos de mídia audiovisual e ações culturais sobre a temática negra de modo afirmativo. O projeto também se vincula à Lei 10.639/2003 que torna obrigatório nas instituições escolares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

A autora se dedicou a pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil, trazendo elementos que atravessam a nossa cultura fortemente constituída por africanidades que, em território brasileiro, foram se transformando em outras potências de modos de viver, pensar, resistir frente à opressão escravagista e colonial. Trindade salienta que a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros” tem a intenção de:

(...) destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (*Idem*, s./d., p. 1).

A autora, partindo deste destaque africano e afrodescendente que está na formação da sociedade brasileira, apesar dos atravessamentos e traços da forte desigualdade racial, reforça a necessidade de sentirmos a presença destes valores de modo a pensar e praticar uma educação que afirme positivamente as presenças civilizatórias africanas. Trindade nos convida a convocar estas presenças, a nomear alguns princípios educativos a partir destes valores, a reconhecer a potência das

contribuições intelectuais e de sabedoria do povo negro-africano. Povo este que chegou a terras brasileiras, sendo forçado a se destituir de suas raízes e vínculos, e aqui teve que recriar, inventar e fazer circular entre os seus aquilo que, de alguma maneira, os era comum como resistência e pertencimento. Trindade (2006) destaca, então, os seguintes valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil: *energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, religiosidade, memória e ancestralidade*.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são representados pela autora conforme a imagem abaixo (figura 17). Estão totalmente interligados, sem hierarquia, sem ordem, são circulares, um interdepende do outro, suas potências só o são na unidade entre eles. A imagem nos demonstra o quanto a cultura afro-brasileira, conforme os valores civilizatórios, reafirmam que tudo no mundo está interligado, em conexão constante, em movimento circular e espiral.



Figura 17 - Valores civilizatórios afro-brasileiros, por Azoilda Loretto da Trindade  
 Fonte: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Trindade e Nogueira se aproximam por operarem com perspectivas, princípios e filosofias que foram abandonados e deixados à margem pela massa hegemônica dos estudos em educação, por exemplo. Desse modo, entende-se que a infância em afroperspectiva se aproxima de sentidos infantis uma vez que a própria experiência de infância nos desloca a denegrir e a agenciar pensamentos e forças criativas geradas em territórios africanos e da afro-diáspora.

Em contexto de pesquisa, em conversas com crianças elas também nos ajudam de alguma maneira a pensar a infância com elas. Busquei entender como as crianças conceituam infância a seus modos, que palavras usam, o que nos dão a ler através de suas narrativas. Uma criança, em especial, disse que “infância é quando é pequeno e grande” (Rebeca, 5 anos, 2017). A maneira como essa criança nos

apresenta infância, no paradoxo de que infância não é quando se é só pequeno, mas, também, quando se é grande, potencializa e se articula com o estado de infância da narrativa de Kiriku e a feiticeira. Kiriku, de estatura miúda, um recém-nascido que também é grande pelos seus feitos, pela sua potência criadora. O menino é festejado pela aldeia com uma canção que diz: “Kiriku não é grande, mas tem o seu valor. Kiriku não é grande, mas parece um gigante”.

A infância como uma condição de tempo e corpo pequeno e grande dinamiza o pensamento e provoca a romper uma dicotomia que pensa a infância somente como tempo específico de um corpo menor que de um adulto. O limite está em pensar que quando adulto, fase da vida em que o tempo cronológico nos garante o crescimento, está para afastar cada vez mais de uma infância enquanto condição de existência. A força da narrativa de Kiriku, bem como de Rebeca, retratam a infância *como uma dimensão da vida a ser preservada, porque justamente só ela é capaz de enfrentar os grandes desafios* (NOGUERA, GUTMAN, FEITOSA, 2017, p. 83). E o que seriam estes grandes desafios em se tratando de educação e formação docente? Quiçá, o grande desafio seja infanciarizar a educação e a formação docente como possibilidades de enegrecer e chegar a camadas mais profundas de experiências que nos formam e de princípios formativos de uma educação outra.

Conforme dito anteriormente, a infância afroperspectivista não está para assumir uma definição de infância segundo o continente africano. O que se pretende é pensar com algumas narrativas, linguagens, palavras e imagens deslocamentos e potências de um estado de infância que pode estar aí presente e com ela compor novos sentidos que regenerem também ideias que temos acerca das sociedades e culturas que habitam a África e que também nos habitam. Ou seja, encontrar mundos e sentidos que nos ajudem a tecer e manter concepções de infância plurais e desde outros símbolos.

Continuando pelas narrativas tradicionais africanas, o mito de Sudika-Mbambi me parece interessante para dialogar com as ideias apresentadas para pensar sobre nascimento, infância e comunidade. Vale ressaltar que a mitologia africana tradicional é criada antes do contato em larga escala com os mundos cristãos e muçulmanos (FORD, 1999) e transmitida oralmente. Neste sentido, assumi o desafio de ler diferentes versões do mito a ser apresentado aqui e reescrevê-lo com diferentes nuances. A oralidade é a principal marca que mantém a vida dos mitos.

Ela é uma maneira particular de narrar alguma história, pois não existe algum lugar onde se busque o mito original. A força do mito está na sua transmissão oral, na qual o seu pertencimento está na comunidade, nos que o escutam, sentem e seguem transmitindo questões eternas da humanidade: *qual a relação entre a vida humana e o grande mistério do ser por trás de toda vida?* (*Ibid.*, p. 32). A trajetória dos mitos é apresentar possibilidades de viver as respostas a estes mistérios transmitindo-os aos que virão (*ibid.*).

Vamos ao mito, de origem na língua quimbundo<sup>82</sup>...

A mulher de Kimanueze estava grávida e no dia de dar à luz ela ouviu algumas vozes saindo de sua barriga:

Mãe, aí vem minha espada.  
Mãe, aí vem minha faca.  
Mãe, aí vem minha kilembe<sup>83</sup>.  
Mãe, aí vem meu bastão.  
Mãe, aguente firme, aí vou eu. (*Ibid.*, p. 63)

A criança nasceu falando e se apresentando ao mundo com as seguintes palavras:

- *Eu sou Sudika-mbambi. No chão, ponho meu bastão. No céu, ponho um antílope!*

Mas, as palavras não acabaram por aí, a mulher de Kimanueze escutou mais vozes saindo de sua barriga, repetindo as mesmas palavras ditas por Sudika-mbambi. Nascia o segundo filho, o gêmeo, dizendo:

- *Eu sou Kabundungulu.*

Então, Sudika-mbambi disse:

- *Finque a minha kilembe nos fundos da casa.*

E logo percebeu que sua mãe o olhava diferente, a perguntou:

- *Mãe, por que você está me olhando desse jeito?*

A mãe responde:

---

<sup>82</sup> Quimbundo é língua do povo Ambundu Umbundu é a língua do povo Ovimbundu. Em Angola além dessas duas línguas temos Cuanhama, Ganguela, chokwe.

<sup>83</sup> Kilembe é uma planta mítica, uma "árvore da vida", que passa a existir com o nascimento de uma pessoa (..) (*Ibid.*, p. 63 – grifo do autor)

- *Você é a criança que acabei de parir e já está falando. Como pode?*

Para tranquilizar a mãe, Sudika-mbambi responde:

- *Não fique assustada, você vai ver todas as coisas milagrosas que eu vou fazer.*

Depois disso, chamou o irmão para cortar algumas estacas e fazerem a casa de seus pais que havia sido saqueada pelos makishis, que, além disso, matou toda a família de Kimanaueze. Com a força da mente, os irmãos transformaram as ruínas da aldeia em novas cubatas em pouco tempo. E, para evitar que os makishis voltassem à aldeia, Sudika-mbambi ordenou a seu irmão que ficasse para protegê-la enquanto ele se encarregava de caçar os makishis, comedores de gente. No caminho Sudika-mbambi encontrou quatro Kipalendes (seres sobrenaturais) e cada um deles tinha poderes mágicos. Sudika-mbambi fez aliança com os Kipalendes para combater com eles os makishis.

Contudo, antes de enfrentarem os comedores de gente, eles tiveram problemas: sempre que saíam para caçar deixavam um dos kpalendes para cuidar do acampamento que haviam construído, e então aparecia a velha feiticeira, acompanhada de sua linda neta. A velha desafiava o kpalende e lutava com ele pra valer. E antes de se ir, a velha colocou uma pedra pesada sobre o kpalende para ele não se mexer. Sudika-mbambi tinha poder de clarividência e viu o kpalende em perigo. Assim, ele e os demais suspendiam o ataque aos makishis e voltavam para salvar o companheiro. Isso aconteceu com os quatro kpalendes e, no final, apenas sobrou Sudika-mbambi para enfrentar a velha feiticeira.

Os dois lutaram apenas invocando poderes com a mente. No fim, Sudika-mbambi matou a feiticeira e venceu a batalha. A neta que estava sempre aprisionada pela avó feiticeira exclama:

- *Hoje eu ganhei a vida, fui libertada por Sudika-mbambi com quem quero me casar.*

Sudika-mbambi atendeu ao pedido da jovem. Os makishis foram derrotados pelos kpalendes e quando voltaram à aldeia estavam acompanhados de uma multidão. Eles conseguiram tirar todas as pessoas que estavam no estômago dos makishis ainda vivas.

Assim como Kiriku, Sudika-mbambi nasce falando e cheio de poderes capazes de salvar a sua comunidade que sofre perigo. O nascimento é concebido como uma força que regenera e cria vidas, além de enfrentar desafios que colocam em risco a comunidade, a aldeia, o povo. Ambas as narrativas apresentadas apontam perigos que geram sofrimento de um povo e o herói é retratado como criança, como alguém que nasce com poderes, que assume para si a responsabilidade de recompor seu povo. Sudika-mbambi e seu irmão gêmeo são pequenos e grandes, também têm inteligência atenta e livre. Foram eles capazes de realizar feitos nos quais os adultos da aldeia não puderam fazer.

O mito está para afirmar, em afroperspectiva, uma condição de infância na qual as crianças estão mais encharcadas. Neste sentido, concordo com Clyde W. Ford<sup>84</sup> (1999, p. 32), a sociedade moderna perdeu o encanto pelo poder do mito, ele se tornou sinônimo de falsidade, mas na nossa leitura *os mitos são absolutamente verdadeiros – não como fatos, mas como metáforas; não como física, mas como metafísica. Porque a reflexão mitológica começa onde para a investigação científica.* Podemos acrescentar que a reflexão mitológica começa quando assumimos um estado de infância que nos permite conhecer por outras narrativas, outras possibilidades, também verdadeiras, de compreender e tecer sentidos a respeito do mundo. Os efeitos da colonização nos fizeram crer que a mitologia e demais produções criativas, filosóficas e de pensamento do continente africano eram primárias e sem importância, território infértil de saberes e de povos sem conhecimentos desenvolvidos, onde a pele preta simbolizava pecado na cosmovisão monoteísta... Não é necessário se estender nas percepções negativas que produzidas sobre a África, o que nos parece fundamental é voltar à África com sentidos infantis, de quem chega a este mundo pequeno e grande, com inteligência livre e atenta.

O autor ainda nos diz que o nascimento miraculoso do herói, retratado como criança (presente em mitos africanos), *vem a ser uma reflexão sobre o extraordinário, sobre faculdades latentes que habitam em nós (Ibid., p. 66).* Ousaria dizer que tal faculdade pode ser chamada de infância.

Somos filhos da diáspora africana. Diáspora é uma palavra usada geralmente para indicar o deslocamento forçado de milhões de africanos de seu território pelo

---

<sup>84</sup> Diretor fundador do Instituto de Mitologia Africana, em Washington (EUA).

período de quatrocentos anos de tráfico negreiro via atlântico. E Ford nos aponta que, mais do que isso, diáspora também *significa literalmente plantar sementes por dispersão, e é uma descrição poética da jornada heroica do povo africano* (Ibid., p. 42). Neste sentido, essas sementes foram capazes de gerar vida e raízes mesmo nos solos mais ameaçadores, cruéis e perversos. Estas sementes e raízes podem ser sentidas como infância, como este nascimento miraculoso que nos fala Ford. Permite-nos pensar que muitos africanos, nossos antepassados, ao chegarem a terras brasileiras, por exemplo, tiveram que renascer em comunidade para manter seu povo em resistência e em vida. Os mitos se tornam, então, nesta pesquisa, uma fonte que transmite sentidos de mundo assim como as sementes da diáspora africana, sentidos e sementes que vêm a ser reflexões acerca de faculdades que nos habitam e simbolizam o potencial humano.

Neste sentido, os mitos apresentados puxam fios para pensar afroperspectivamente a infância e reforçam a ideia que Azoilda Loretto da Trindade aponta acerca das crianças. Trindade, ao afirmar “Energia Vital (axé)” como valor civilizatório afro-brasileiro para pensar a educação infantil, ela destaca que:

(...) tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida (2013).

Podemos notar nas duas narrativas mitológicas apresentadas a energia vital das crianças, a potência e a presença de axé que as habitam. O princípio do axé é a vontade de viver e aprender com ânimo, alegria, acreditando na força do tempo presente. E a infância, nesta investigação, é considerada como energia vital, uma força que cria e sustenta a vida. Axé coloca a vida em movimento, *axé remete à ideia de “poder realizar”* (NOGUERA, 2017b, p. 66 – grifo do autor). E Flor do Nascimento (2012, p. 45) corrobora que a noção de *ntu* (força vital) entre os bantos significa uma força universal *que não apenas está contida em todas as coisas, mas as mantém em movimento e em interligação*. Se entendemos a infância como energia vital que cria e movimenta (re)invenções, corpos e vidas, não deveríamos considerar esta infância como princípio de formação docente?

O que Oyěwùmí (1997) chama de *cosmopercepção* e Nego Bispo (2015) de *cosmosentidos* podem ser lidos e compreendidos como dimensões de infância. O que significa afirmar que a infância, conforme a defendemos nesta investigação, como modos de privilegiar combinações de sentidos para estar, sentir, compreender o mundo em uma condição infancializante de ler e dar a ler o mundo. Esta relação entre infância e *cosmosentidos/cosmopercepção* rompe com dualismos criados pelo paradigma ocidental e potencializa a convivência entre os paradoxos como fonte de saberes. Quando tratamos a infância como energia vital capaz de realizar algo, estamos também afirmando-a como força mobilizadora e criadora de saberes, saberes esses que se aproximam de dimensões *afropindorâmicas*, para usar as palavras de Nego Bispo.

Nos saberes afro-brasileiros o axé, a energia vital, é a força de vida presente em cada ser vivo: nas pessoas, nas plantas, nas sementes, nos animais, nos minerais... Elementos que estão sempre em constante interligação e circularidade. Reconhecer as crianças como sujeitos que têm em si axé nos remete a pensar, também, na relação infantil e potente que elas criam com outros seres vivos, uma relação de encontro de energias, saberes, convivência, curiosidade, atenção e cuidado. E entender essa relação e encontro como infância, significa reconhecê-la como estado e condição de corpos disponíveis a infancializar, a estabelecer um encontro de energia vital. Energias que se alimentam, geram e renovam a existência.

Não se trata de considerar que a infância enquanto harmonia e ausência de conflitos. Entretanto, da afirmação da infância como condição de nossa existência que nos conecta com os outros. A infância como força que precisa ser cuidada, alimentada e prolongada, para não ser abandonada e perdida.

E, ainda em sentidos afro-brasileiros, o território corporal foi o primeiro lugar de ataque do colonialismo (SIMAS; RUFINO, 2018). O corpo (cultural) negro que se move, dança, gira, encanta, cria e deseja foi atacado pelas instâncias e ideologias do “pecado” e da conversão. Tais expressões corporais foram e ainda são movimentos que carregam outras sabedorias atravessadas por memórias ancestrais. Quando o projeto colonial de poder impõe sobre estes corpos a lógica normativa, conseqüentemente há *perda das potências vitais-axé (ibidem)*. Essa dimensão normativa, reguladora, vigilante, disciplinadora é uma lógica adultocêntrica.

Torna-se urgente incorporar na formação docente, e nas práticas dos cotidianos escolares, movimentos que nos aproximem da potência corporal negra que nos foi retirada. E quando falo de potência corporal, me refiro também a seus saberes e conhecimentos inscritos e produzidos desde o corpo. Que reconheçamos que a infância pode produzir brechas e frestas para a possibilidade de invenções de mundos.

Sendo assim, a infância como dimensão privilegiada desta tese reconhece que as crianças são seres em potencial energia vital. Elas nos apresentam, na corporeidade e na circularidade de seus saberes tecidos em relação infantil com o mundo, uma força que movimenta a vida e nos ensina a infanciarizar encontros e a potencializar nossa condição infantil de seres habitados por axé.



*Figura 18 - As crianças encontraram uma minúscula joaninha em uma planta. E dia após dia elas voltavam a esta planta para saber se a joaninha continuava lá, pois desejavam encontrá-la novamente.*

Infância como energia vital é a concepção que atravessa esta investigação. Infância como força instauradora de movimentos e de pensamentos. Infância como energia que revitaliza a vida. Infância como condição de manutenção da nossa existência. Infância em corpos que são pequenos e grandes. Infância que tem inteligência livre e atenta. Infância que faz circular, dançar, criar, pular e perceber pequenas vidas no mundo. Infância que pode realizar processos plurais de

revitalização de corpos e pensamentos. Quiçá, só se forme docente quem se infancializa.

### 3.3 *Sankofa*: temporalidade e infância

*(...) se lançarmos outros olhares às experiências africanas, de que modo poderíamos pensar que estas fossem interessantes para nossas próprias experiências com relação à infância e à formação? Será que poderíamos encontrar elementos para uma filosofia da infância e uma filosofia da educação inspirados na experiência africana?*

Wanderson Flor do Nascimento, 2012

No texto “Tempo e História: crítica do instante e do contínuo” o filósofo Giorgio Agamben aborda uma discussão sobre tempo que muito me interessou. De acordo com ele, toda história, bem como toda cultura, é, primeiramente, uma certa experiência do tempo. Assim, uma nova cultura ou uma nova maneira de compreender e fazer história *não é possível sem uma transformação desta experiência temporal (Idem, 2005, p. 109)*. O autor aborda a circularidade do tempo em Platão, no qual *seu movimento circular retorna incessantemente sobre si mesmo (Ibid, p.110)*; sua divisão em instantes por Aristóteles, compreendendo o instante como outro tempo, *é simultaneamente fim e início do tempo (Ibid, p. 111)*; o tempo segundo o Cristianismo conceitualizado como uma linha reta, um tempo com *uma direção e um sentido (Ibid, p. 113)*; as ideias de desenvolvimento e progresso como orientação do tempo linear nas sociedades ocidentais modernas, nas quais a representação do tempo como *homogêneo, retilíneo e vazio nasce da experiência do trabalho nas manufaturas (Ibid, p. 115)*; o tempo histórico em Marx, que compreende a história (e o tempo) a partir da *práxis, da atividade concreta como essência e origem do homem (Ibid, p. 119)*... Pontuando concepções dominantes e ocidentais acerca do tempo e da história o autor chega *às dobras e nas sombras da tradição cultural do ocidente (Ibid.)* que deixam pistas e rastros de concepções diferentes sobre o tempo.

Contudo, trago este apanhado geral que Agamben trata em seu texto para situar dimensões ocidentais que, provavelmente, estamos habituados a perceber e identificar. Tendo em vista a afirmação do autor de que uma nova maneira de compreender e fazer história exige uma transformação da experiência temporal,

podemos parafraseá-lo e usar suas palavras da seguinte maneira: compreender uma nova experiência temporal não é possível sem uma transformação da história. E, por história, também podemos dizer as narrativas que nos chegam (re)produzindo tempos e imaginários acerca de conjunturas sociais, políticas, culturais... Contudo, em se tratando de pensar questões e problemáticas em afroperspectiva, me parece que adentrar nessa experiência temporal só seja possível quando se transforma a história ocidental.

Tempos, temporalidades... Qual(is) o(s) tempo(s) da infância? Nessa infância que são corpos pequenos e grandes, nessa infância que é energia vital, como podemos ler o tempo? No decorrer da pesquisa algumas leituras e concepções de tempo/temporalidade atravessaram a escrita. A afroperspectiva chega a esta pesquisa num momento em que algumas filosofias não dão mais conta, apresentam limites e impossibilidades para adentrar infantilmente modos outros de tratar infância e tempo.

Em uma conversa com Carlos Skliar, no “Seminário Experiência, Alteridade e Educação: relacionar-se na diferença” promovido em 2016 pelo GPPF, ele nos lançou um convite: *Como podemos criar infância para frente?* Pergunta-convite que vem me acompanhando para pensar formação docente na educação infantil ou formação infantil na docência. A pergunta de Skliar pela infância nos instiga a pensar a infância como algo possível de ser criado, inventado. O tempo da inventividade é outro, fora do linear e da cronologia. Criar a infância para frente!

Assim, a infância deixa de ser o que sabemos sobre ela, deixa de ser o que foi apreendido pelo nosso poder e deixa de ocupar o lugar antes reservado a ela. A alteridade da infância, segundo Larrosa (2017), requer nossa iniciativa de escuta e de abertura para recebê-la. Criar a infância para frente é, então, dispor-nos a fazer essa pausa no tempo que nos habituamos a estar para gerar outros tempos, uma intensidade em estar presente que faça durar a infância o tempo que for possível. Desafiar-nos a criar um tempo no qual não sejamos nós, adultos, que interrompamos a infância, mas que seja a infância que interrompa o nosso tempo.

Skliar e Larrosa nos apresenta a potencialidade da temporalidade infantil que é criar um tempo outro, que se inventa, como um instante de atenção desatenta e percepção extrema (SKLIAR, 2018). Em uma turma de crianças de 5 anos, no CREIR, estávamos trabalhando com fotografias de quando as crianças eram bebês.

Cada uma trouxe uma foto para compartilhar com o grupo e faziam comentários entre eles de como eram “focos”, “chorões”, “gordinhos”, “carecas”, “bochechudos”, o que gerou nas crianças risadas e observações interessantes sobre sua própria imagem e a do seu colega. Eu e Tatiana Freitas, professora bidocente, também apresentamos nossas fotos. Pronto, aí foi uma diversão só! As crianças ficaram encantadas ao ver nossas fotografias. Depois a turma se dividiu em pequenos grupos e espaços diversificados. Fiquei com um grupo de crianças em uma mesa ainda para conversarmos sobre as fotos e os registros que havíamos combinado de fazer. Nesse momento, lhes perguntei sobre o que é infância, o que entendiam ser infância. Algumas respostas surgiram dessa conversa:

Maria Helena: - *Infância é criança, ué!*

Maria Luiza: - *Sim, infância é quando é pequeno e menor, desse tamanho (colocando a mão sobre a sua cabeça).*

Conversa vai, conversa vem... E em algum momento eu expressei que tinha dúvidas se infância era algo só de criança. *Uma pessoa adulta não tem mais infância? É assim, cresce e a infância vai embora? Só se vive infância quando é criança, quando é menor?* Anita e Rebeca rapidamente demonstraram curiosidade em minhas perguntas:

Rebeca: - *Não, não, não. Infância é quando é pequeno e grande (estendendo os braços para cima).*

Anita: - *Infância não é uma palavra sobre uma coisa ou uma pessoa. É uma palavra sobre o que aconteceu na vida.*

A proposta de atividade seguiu, com desenhos de autorretrato das crianças e suas narrativas sobre como eram quando bebês. E nesse instante de desatenta atenção e extrema percepção de Anita, ela me presenteia com um desenho sobre a nossa conversa.

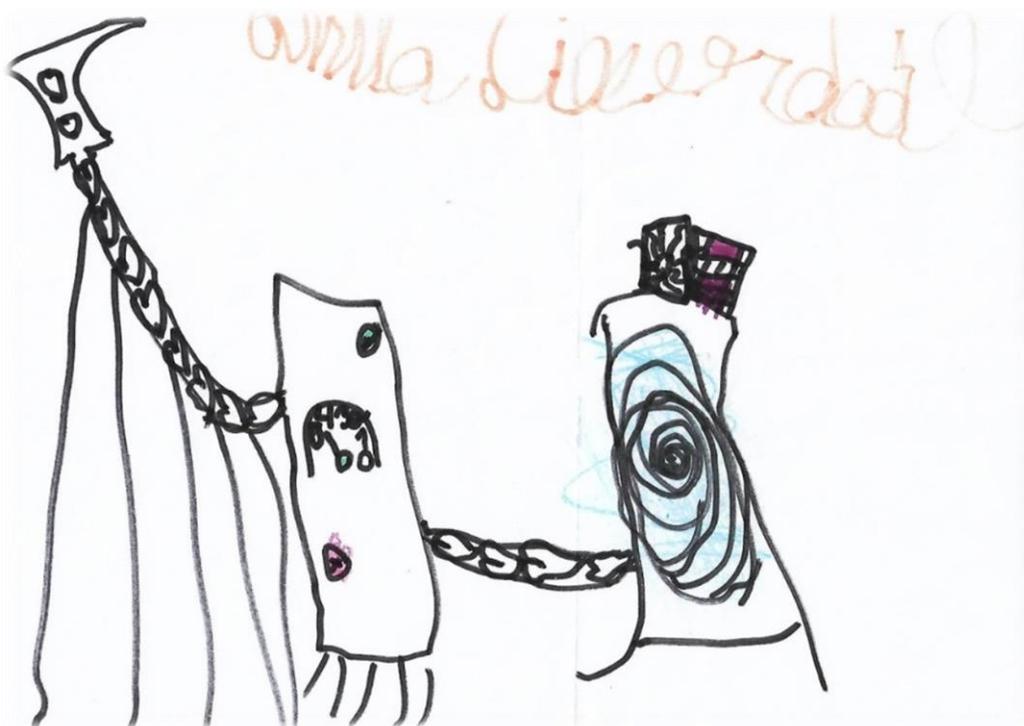


Figura 19 - Máquina do tempo. Desenho produzido por Anita após uma conversa sobre infância.

Anita se dedicou a desenhar uma máquina do tempo depois de conversarmos sobre ser criança e a infância. Eu não solicitei o desenho, esta foi uma iniciativa dela. Recebi de presente sua criação: uma máquina do tempo na qual nós, adultas e adultos, podemos chegar à infância. Mas, Anita nos alerta: *continua com o corpo de gente grande*. Longe de tecer interpretações sobre o desenho de Anita, escolho compartilhar alguns sentidos e afetos que ele me provocou, pistas para ressoar uma infância que *conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la* (LARROSA, 2017, p. 243).

Desconfio que as crianças saibam que não seja possível voltar ao corpo de criança, contudo a infância como um estado vital impossível de ser abandonado. O corpo adulto, a idade adulta, como condições físicas não nos impedem de adentrarmos em uma viagem para a infância, arriscarmos a embarcar em uma máquina do tempo em que o tempo não volta, mas afirma outra temporalidade, o tempo do deslimite e de outras aberturas. Talvez, o que Anita nos possibilita pensar, seja a exigência do deslocamento que a infância nos permite, ou que a escolha por vivê-la demande de nós um deslocamento, entrar em uma “máquina” pensada desde a infância, sair do lugar que estamos habituados a pensar a infância. Entrar na máquina do tempo e, ainda assim, persistir no corpo, porque vale a invenção, o estar

sendo, o afeto da relação – chamou-me a atenção a quantidade de corações que saem da máquina e nos leva à infância. Será isso uma leitura possível do que produz a máquina do tempo de Anita?

A máquina de Anita não afeta o tempo cronológico porque o corpo permanece biologicamente adulto. Em outras palavras, podemos compreender que a infância habita uma temporalidade que sim, pode ser capaz de voltar a alguns sentidos, imagens, possibilidades e potências da infância de um corpo criança. Mas, também, no corpo adulto em estado de infância, que nos ensina e provoca nossos saberes, coloca em questão lugares impensados, palavras desconhecidas, momentos inesperados, encontros intensos... Anita reafirma que a infância não se trata de voltar ao tempo e viver de novo aquele tempo cronológico que entende a infância somente como etapa da vida. Anita está nos dizendo que a infância não é algo que se abandona, que estar em estado infantil é possível no corpo adulto que habitamos.

O desenho e a narrativa de Anita significaram, para mim, uma potência teórica e infantil. Pensar com eles o que dá a ler a respeito de infância e tempo sem esgotar suas aberturas, contudo gerar, a partir destes elementos narrativos, outras imagens, narrativas e desenhos para seguir infancializando algumas dimensões epistemológicas e filosóficas. O pensar infância como algo que podemos buscar, como um estado que requer nosso deslocamento de ir à infância, como a ida a um tempo reinventado por uma condição infantil, me leva a colocar estes sentidos em relação e conversa com outro desenho e narrativas.

Em contexto africano, o tempo apresenta uma dimensão de presente que se orienta pelo passado. Ou seja, se busca no passado alternativas para o tempo presente. Não significa determinar o tempo de modo linear como a tradição moderna ocidental assim o faz, organizando o tempo em três momentos e sempre projetando um futuro prometido que abandona o passado e o presente. As tradições africanas apresentam uma perspectiva de tempo que valoriza o passado (o que, nas palavras de Anita pode ser: *o que aconteceu na vida*) e o presente, mais que o futuro. E esse “o que aconteceu na vida”, este tempo pretérito, nos saberes africanos e afro-diaspóricos tem uma relação fundamental com a memória e com a ancestralidade. Para tanto, trago algumas considerações e destaques da força do passado em seus sentidos para os tempos presente e futuro. Compreender o lugar que o passado

ocupa cria um *espaçotempo* importante para a dimensão de infância que defendemos nesta pesquisa.

O elemento da ancestralidade também é uma dimensão de cosmo-sentidos africanos que merece destaque na presente investigação para a relação infância, tempo e formação. Segundo Flor do Nascimento (2012, p. 46), a ancestralidade não se refere somente a uma relação estabelecida com os ancestrais, é, também e principalmente, *uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, que dá forma à memória, permitindo projetar futuros*. Somos herdeiros de diversos ancestrais e, neste sentido, a ancestralidade se trata de uma experiência relacional com a memória. E Oliveira (2012, p. 40) vem corroborar afirmando que a ancestralidade é *fruto do agora (...), ressignifica o tempo do ontem*.

A ancestralidade carrega o mistério da vida valorizando aqueles que são testemunhas da história e de experiências de vida neste mundo e estiveram aqui antes de nós. Oliveira (*Ibid.*) diz que a ancestralidade é uma forma cultural africana que, em territórios brasileiros, se tornou elemento essencial de diálogo com a experiência africana. Ou seja, *mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos (ibid. p. 39)*.

E, sim, recebemos de herança a presença da ancestralidade. Pode ser que lidemos com ela de maneira velada, justamente devido às imagens e compreensões equivocadas, negativas e coloniais que assumimos na relação com estes saberes. Ancestralidade apresenta uma potência filosófica de criar pensamentos que mantêm fios entre conhecimentos e saberes produzidos ao longo do tempo e que se atualizam no presente. O passado ancestral é carregado de sentidos que precisam do presente para conferir experiências de (re)criação de saberes. Assim, a ancestralidade atualiza sua forma cultural de distintos modos: na capoeira, nas religiões de matriz africana, na economia solidária das favelas (*Ibid.*).

E considerando a ancestralidade, como valor civilizatório que faz parte de relações tecidas em território brasileiro, não podemos deixar de relacionar este elemento com a memória. Sobre memória, Trindade vem nos dizer que *se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da “memória” e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu* (2010, p. 14 – grifo da autora). E foi se construindo assim a existência e resistência do povo preto escravizado, buscando em seus ancestrais e antepassados memórias e ensinamentos para manterem sua

força vital em coletividade, em prol da vida de todos que, apesar das diferenças de língua, cultura, parentesco, tinham na ancestralidade o elemento que os unia.

A palavra ancestralidade nos remete a algo anterior a nós, às pessoas mais velhas, às sabedorias de quem já viveu nessa terra, aos ensinamentos transmitidos em palavras, corpos, linguagens... Para mim, pessoalmente, a primeira imagem que me vem à mente quando penso em ancestralidade é a de minha avó materna, Dona Maria Augusta, ou Dona Augustinha. Minha avó nasceu em 1916, mulher negra, e viveu conosco até o ano de 2009. Tive a dádiva de conviver com ela por 20 anos. Minha irmã e eu fomos ensinadas pela nossa mãe e pelas nossas tias a pedir a “bênção” às pessoas mais velhas, começando pelos nossos avós. Cada vez que chegávamos à sua casa ou nos despedíamos deles, lhes pedíamos a benção e lhes dávamos um beijo na mão. Eles respondiam: “Deus te abençoe!”.

Segundo Claudio do Nascimento (2014, p. 22), *o pedido de licença e de bênção aos mais velhos, aos ancestrais, é ensinamento inicial na construção das relações sociais de matriz africana*. A bênção agrega valores que representam, em um grupo social, certa diferenciação e distinção de alguns sujeitos e os reconhece como elementos constitutivos de relações criadas neste contexto. O pedido de bênção e de licença é um ritual, um cumprimento, uma saudação que ensina a tratar o outro com reverência, produz vínculos socioculturais e educativos. Neste caso, a benção tomada aos mais velhos representa *um pedido de acolhimento, de proteção divina, um ato de religião (Ibid., p. 23)*.

Em minha história de vida, o ritual de pedido de benção me educou na relação de filha, sobrinha, neta na comunidade familiar. E concordo com o que Nascimento (2014, p. 24) afirma: *a benção me propiciou sentimentos de pertença*, uma vez que no grupo familiar a benção também tinha o significado de transmitir boas mensagens e energias ao outro, bem como o fato de recorrer aos mais velhos como pessoas com sabedoria para comunicá-las. Assim, vale ressaltar algumas dimensões africanas do pedido de licença e de benção aos mais velhos: i) as pessoas mais velhas guardam sabedoria, ensinamentos e tradições que potencializam a manutenção da vida em comunidade; ii) a palavra transmitida remete ao poder que a palavra tem de materializar e potencializar o que existe, como a benção, algo que não se vê, mas ganha forma na palavra comunicada; iii) a

*benção expressa essa implicação e compromisso com a história, a cultura e aos saberes da tradição oral africana (Ibid., p. 25).*

Este breve apanhado acerca da ancestralidade e da valorização do passado e da memória nos aponta maneiras de ler, compreender e situar-nos no tempo de modos outros. Em um tempo denegrido e ancestral. E o que este tempo tem a nos ensinar sobre infância e formação docente? Deixemos esta pergunta ecoando enquanto seguimos para outro destaque que, a meu ver, merece atenção ao tratarmos de tempo/temporalidade...

Os povos Akan, da África Ocidental – hoje em dia este povo está localizado ao país chamado Gana –, possuem um conjunto de símbolos gráficos chamados *adinkra*. Trata-se de ideogramas que, geralmente, são estampados em tecidos e adereços, bem como esculpidos em maneira ou objetos de ferro como carimbos. Cada símbolo do *Adinkra* possui um nome e significado que *pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a comportamento humano* (CARMO, 2016, p. 51). Estes símbolos refletem culturas, costumes, conceitos filosóficos, sabedorias do povo e sua relação com a vida, transmitindo de maneira visual mensagens e ideias que se vinculam a provérbios e contos populares.

Um dos símbolos que podemos destacar para pensar sobre a representação e sentidos africanos de tempo é o ideograma *sankofa*. *Sankofa tem uma conotação simbólica muito forte de recuperação e valorização das referências culturais africanas* (NASCIMENTO, 2008, p. 29), significa aprender com o passado para criar no presente raízes vivas para um futuro melhor para a comunidade. *Sankofa* é representado pelo seguinte ideograma:



Figura 20 – Sankofa

*Sankofa* é traduzido pelo provérbio: *nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás* (NASCIMENTO, 2008, p. 32). O ideograma é um pássaro com a cabeça virada para trás apanhando com o bico algo que ficou no passado. A máquina do tempo de Anita, assim como *sankofa*, remete justamente a uma volta naquilo que temos de mais antigo em nós, a infância (NOGUERA, 2019b). E esse movimento é incessante e constante, de reinventar o presente com e a partir do reconhecimento de sentidos de mundo que habitam a infância. Vale ressaltar que, então, o que estamos tratando de pensar e criar com este tempo em afroperspectiva, é corroborar também com a ideia de infância como algo que se inventa, insurge e potencializa nascimentos, desde uma temporalidade que legitima o passado como força para gerar infâncias no presente e para frente...

Os ideogramas e a maneira de representação gráfica dos povos africanos foram considerados pelos colonizadores como primitivos e pré-históricos, pois não tinham a escrita desenvolvida sob o parâmetro da cosmovisão europeia. É equivocado afirmar que estes povos não tinham escrita. Nascimento (2001) vem nos dizer que o ideograma *sankofa*, por exemplo, pertencia a um antigo sistema de escrita africano. Além disso, *os africanos estão entre os primeiros grupos humanos a desenvolver a escrita* (*ibid.*, p. 125) e existem vários sistemas de escrita ideográfica, pictográfica e fonológica africanos. A autora corrobora que a história dos *adinkra* nos aponta a forma de comunicação visual e expressam conceitos filosóficos.

Assim como os ideogramas africanos foram considerados pré-históricos, a escrita de uma criança que representada por meio de desenhos também é vista como algo primitivo, que ainda vai se desenvolver. Esse paralelo me parece potente

uma vez que o olhar que depositamos em relação ao continente africano e às produções das crianças, me parecem ter relações muito próximas. Trata-se de um olhar colonial e colonizado que coloca de antemão significados desde o lugar de quem tem o poder de ver e pensar sobre o outro.

Por que quero fazer essas aproximações? No mesmo dia que estava com as crianças conversando sobre infância enquanto elas desenhavam seu autorretrato de quando eram bebês, Maria Helena me disse algo que ficou anotado à espera de encontrar ressonâncias com outras narrativas, vidas e vozes desta investigação. Ela disse:

- *Desenho é a infância da criança. Ele guarda a infância* (Maria Helena, 5 anos - 2017).

O desenho guarda a infância... E da palavra “guardar” podemos espichar sentidos outros: conserva, cuida, protege, abriga... para que algo se permaneça, se faça presente em qualquer tempo e tenha força para continuar sendo. Maria Helena nos apresenta uma dimensão de pensar desenho que sai totalmente da ideia de representação e poeticamente nos convida a sentir a palavra “desenho” na dimensão de guardião e memória da infância.

E numa aproximação filosófica entre *sankofa* e a conceitualização que Maria Helena cria para “desenho”: Poderia ser também uma maneira legítima de pensar com ideogramas africanos, que eles por meio do desenho estão guardando uma infância do mundo, a infância de modos de tecer sentidos de mundo que fomos forçados a não nos interessar?

Aproximar-me e arriscar-me em uma aposta por afroperspectivizar acerca da condição infantil e desde os elementos, palavras e conversas que as crianças me ofereceram, me forçam a pensar que infanciarizar a formação docente, as nossas práticas educativas, está em permitir-se em adentrar, em tocar, em sentir, em experienciar onde pode estar guardada a infância.

Hegel (1999, p. 91) no livro “Filosofia da História” afirma que a África seria *uma terra da criança, que ficou lá longe do dia da história consciente, envolvida que estava na manta escura da noite*. Uma consideração sobre o continente africano totalmente racista e eurocêntrica. E partindo daí, inclusive as palavras “criancice”,

“história consciente” e “manta escura da noite” revelam o quão discriminatório é esse pensamento. Vamos por partes. i) Criancice, criança e infância no século XIX, período no qual Hegel publicou o livro, são compreendidos como dimensões menores, sujeitos que ainda não se desenvolveram e não chegaram a fase adulta, completa. ii) Dia da história consciente... da “verdadeira” história, daquela que se pensa e se fez universal; iii) A manta escura da noite primeiramente nos remete à ideia da cor da pele da população africana, contudo também está por afirmar sentidos pejorativos e negativos acerca da ideia de negrura, escuridão, negritude.

Quando li essa passagem de Hegel também me desafiei a pensar – para além do aspecto racista difundido pelo filósofo e que, de diversas maneiras, se fez presente na construção e produção do pensamento filosófico ocidental – o que pode significar, em outras perspectivas, considerar o continente africano como uma terra da criancice e da infância, longe dessa história que se universalizou e tentou explicar a seu modo as narrativas históricas da humanidade, e encoberta por uma manta escura como a noite (enquanto lugar de revitalização e gestação, conforme nos diz Noguera e Ford). Pois bem, que os pensamentos filosóficos africanos, suas culturas, seus símbolos, sua ancestralidade estejam nesse lugar compondo outros sentidos de infância, de história e de negrura. Gosto de pensar que sim, o continente africano (e sua diáspora), em contraponto com o racismo hegeliano, como lugares e *espaçotempo* que guarda (para usar as palavras de Maria Helena) uma certa criancice, uma certa infância debaixo de uma manta escura com cor da noite em um tempo cuja construção se dá pela valorização do passado ou do que temos de mais antigo em nós.

Não se trata de romantizar uma ideia de África, mas a trajetória produzida historicamente pelo ocidente e pelos sujeitos que se identificam como filhos de África nos permite pensar em aproximações e leituras que levem a compreender a força presente que constitui caminhos denegridos e contra-coloniais em paralelo com o constante sufocamento e invisibilidade dessas perspectivas.

Uma discussão que muito nos interessa nesse paralelo entre infância e África/afro-diáspora é a ideia de *adullescimento* trazida por Renato Noguera. Para este autor, *em termos afroperspectivistas, adulescer significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre* (2019a, p. 137). Quando Hegel diz que a África é a terra da criancice, este discurso, agregado a

outros – principalmente judaico-cristãos – fazem parte das justificativas de exploração histórica dos países do continente africano e de sua população. O sentido de adulecer, tornar-se adulto, se apoia na utopia futurista do progresso, do desenvolvimento, do avanço, da evolução. Ou seja, da perda e do abandono do mistério da vida, do brincar, do tempo livre, dos gestos mínimos...

Em um livro chamado “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças”, o autor Javier Naranjo seleciona definições dadas por crianças a diferentes palavras. Na palavra “adulto” encontramos quatro definições, nas quais destaco as duas a seguir: *Criança que cresceu muito (Camilo Aramburo, 8 anos)*; *Quando uma pessoa está morta (Héctor Barajas, 8 anos)* (2013, p. 20). Os modos pelas quais estas crianças colombianas conceituaram a palavra “adulto” dialoga com o que estamos chamando de adultescimento, caracterizando um afastamento da infância, uma perda da potência da vida. Noguera (2019) vai nos dizer da urgência em restaurar a infância que ainda nos habita, a desenvolver o exercício de reaproximação com a condição infantil de nossa existência.

#### 4. FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL: ENSAIOS DE CELEBRAÇÃO

*Quando nos predispomos, quando somos fisgadas pela percepção da existência da diferença como valor, como expansão da riqueza humana e não como um demérito, perdemos o chão das verdades, da razão, das certezas fechadas e absolutizadas e nos colocamos no campo da dúvida, do devir, da pergunta, da inquietação, da errante busca, da incerteza.*

Azoilda Loretto da Trindade, 2013



Figura 21 - Em um passeio com as famílias e as crianças à Quinta da Boa Vista, em agosto de 2018, algumas crianças criaram esta composição enquanto brincavam.

Fonte: acervo da autora.

Em qual(is) tempo(s) nos formamos professoras e professores? Em que tempo(s) narramos nossas experiências docentes? Qual é o tempo (ou os tempos) da formação docente? Passei a questionar sobre como nos formamos professores e

professoras quando conheci o FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita), projeto coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio, na UNIRIO, entre os anos de 2007 e 2014, e me encontrei com coletivos que discutiam suas práticas. Narrativas atravessadas pelo cotidiano da escola, pelas crianças, por (não)saberes e conhecimentos inscritos em cada fazer docente. Talvez tenha sido a primeira vez em que (me) interroguei a respeito dos espaços de coletivos docentes institucionalizados na primeira escola pública que trabalhei, em Nova Iguaçu, como as Reuniões Pedagógicas e Conselhos de Classe, momentos nos quais eu estava com outras professoras e a equipe pedagógica, *espaçotempo* sendo tão pouco aproveitado para conversarmos e compartilharmos nossas angústias, dúvidas, alegrias, questões, bonitezas da docência. Nossa preocupação eram os informes, os eventos solicitados pela Secretaria de Educação, o preenchimento de fichas, diários de classe e atas com siglas que representavam e avaliavam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

E questionava com algumas colegas professoras: além de lutar por melhorias, boas condições de trabalho docente e de aprendizagem e convivência para os estudantes, o que mais era possível? Percebia o quanto esse sentimento nos era comum. Meus questionamentos, dúvidas, (não)saberes, acertos e erros me instigaram a buscar cursos e eventos que pudessem, de algum modo, responder a estas incertezas. E nas minhas andanças acadêmicas, cheguei ao FALE. Nos fóruns, encontrei professores e professoras da escola pública narrando seus saberes e fazeres, dialogando com uma realidade comum a qual eu vivia e com o mesmo anseio de luta pela educação e exercitando na própria turma princípios de igualdade, escuta, atenção, reconhecimento e ética. Esta conversa também era partilhada com professoras pesquisadoras da universidade e docentes de diferentes redes de ensino do nosso estado. Encantei-me por perceber que a luta e a busca por mudanças podem acontecer no miúdo, no aprender com o cotidiano da escola. Senti-me acolhida e representada nas falas daquelas professoras que estavam presentes no primeiro FALE do qual participei, em 25 de setembro de 2010 (Alfabetização: "pistas quentes e pistas frias" no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita).

Iniciando o Mestrado, em 2012, começo a participar do GPPF, me recordo de muitas situações de estranhamento, abertura de mundo e desaprendizagens. Com

este coletivo, minhas inquietações em relação à escola encontraram possibilidades, algumas respostas que se transformaram em mais perguntas, potencializando novamente aquele desejo e escolha que fiz por ser professora. Interessei-me pelo tema da formação docente e, ao perceber sentidos e possíveis significados que trago da minha formação neste texto, compreendo-a recheada, transbordada e atravessada por vivências, experiências e acontecimentos que irromperam modos outros de estar na escola pública, de me relacionar com as crianças e de ser professora. *Formação sem prescrição, verticalidade, imposição... Com partilhas de experiências e narrativas, tessituras de saberes pedagógicos, produção de conhecimento de forma compartilhada* (SAMPAIO; RIBEIRO; GENTIL, 2017, p. 61). Os estudos e pesquisas desenvolvidos no GPPF apontam a potencialidade da formação com o outro, uma aposta no encontro com o outro como possibilidade de formar-se docente.

Dessa forma, podemos, talvez, afirmar que o que pesquisamos é a relação, não a prática, não o ensino, não o aprendizado, mas a relação vivida, o acontecimento, a presença, uma vez que só há relação quando há presença - não de um, mas do eu e do outro, do nós, da alteridade (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014. p. 3-4).

Não se trata somente de reconhecer a professora e o professor como sujeitos de conhecimentos, mas de afirmá-los como *legítimos outros* (MATURANA, 1998) que em relação com outros se formam, se potencializam, se inquietam, se indagam. Apostar na formação com o outro é um ato político e subversivo frente a uma sociedade que cada vez mais nos tira o tempo para estarmos juntos, que preza pelo autodidatismo, sob um projeto muito bem pensado e imposto para, sutilmente, enfraquecer e impedir as forças coletivas, o corpo a corpo, a igualdade, a democracia, o colocar o pensamento em comum, partilhado. Que outras forças e potências descobrimos em uma formação docente compartilhada? O que existe para além da pesquisa da própria prática quando pensamos o que é ser professora, ser professor? Que outras defesas, apostas e subversões podem habitar e fazer parte da docência?

Algumas autoras e autores – e, inclusive, o estar com as crianças enquanto professora – vêm provocando estes tremores e inquietações. Perguntas que me chegam timidamente, mas com uma força impossível de calar. Guiseppe Ferraro diz

que quem ensina é como a pessoa interposta, *que nos acompanha pelo mundo* (2018, p. 46). A professora, o professor é, então, companheiro, está próximo, ao lado na relação com o outro. E para assim estar, Carlos Skliar nos ajuda a pensar o *ensinar como ato de partir* (2014b, p. 154), de sair do lugar, de deslocar e deslocar-se junto ao outro, acompanhando e sendo acompanhado. Walter Kohan (2014) assinala que no exercício de ser professor, professora, há uma busca consigo mesmo para transformar-se, essa é também a possibilidade de que o mundo seja diferente do que é. Para bell hooks, *ser professor é estar com as pessoas* (HOOKS, 2017, p. 222). E para Luiz Miguel (4 anos), “ser professora é ajudar as crianças a fazer coisas”. E nestas coisas que a docência potencializa a fazer junto, trago algumas ideias de bell hooks que nos ajudam a pensar acerca do fazer docente, do ato educativo e da (re)criação de mundo com os outros com quem nos tornamos professoras e professores...

bell hooks em seu livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade” (2017) apresenta narrativamente alguns ensaios e escritos de sua experiência como professora negra universitária nos Estados Unidos. Tece narrativas e memórias desde sua infância, quando as mulheres negras de classe trabalhadora eram destinadas as três opções de futuro: casar-se, ser empregada doméstica ou tornar-se professoras nas escolas para negros. Ao longo do livro nos dá a ler conversas com os estudantes e outros professores na universidade, suas próprias experiências escolares quando aluna no período do *apartheid* e da dessegregação racial, aponta desafios da docência, fala de suas inspirações teóricas para a prática pedagógica como as professoras negras das escolas para negros e Paulo Freire, e defende com ele a educação como prática de liberdade. hooks encontrou em Freire uma leitura que conversava com o que aprendera a respeito da prática educativa nas escola para negros no período da segregação racial, bem como com a experiência da sua entrada em uma escola dessegregada que, no fim das contas, mantinha o *apartheid* em distintos espaços e relações.

O *Apartheid* como sistema de segregação racial nos Estados Unidos, também era chamado de Leis Jim Crow. Essa segregação, baseada na discriminação racial, delimitava o uso e acesso da população negra a instalações públicas e privadas, serviços e oportunidades (como educação, transporte, moradia e trabalho) e esteve vigente entre a abolição da escravatura, em 1860, e 1965. No âmbito educacional,

bell hooks nos conta que *foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução* (*Ibid.*, p. 10), uma vez que a educação, para esse público, era um ato contra-hegemônico e de resistência às opressões coloniais e racistas vigentes.

As leis de segregação racial apenas começaram a ser revogadas a partir das lutas dos movimentos pelos direitos civis e pela igualdade de direitos entre negros e brancos, nos anos 1950 e 1960. Martin Luther King foi um dos líderes que se destacou por reunir a população em grandes protestos. Na transição para a dessegregação racial, hooks destaca que o esforço para fazê-la valer era praticamente da população negra. Em relação à educação, por exemplo, ela diz: *nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía* (*Ibid.*, p. 38).

hooks aprendeu que a educação para o povo preto era uma luta anticolonial e o ato de ensinar neste contexto *era um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista* (*ibid.*, p. 10). Educar é, então, um ato de transgressão a uma estrutura que oprime alguns corpos e reforça a dominação. Este livro de bell hooks nos apresenta a força da narrativa e a paixão da experiência em sentidos que nos ajudam a pensar a inseparabilidade entre formação docente e o ato de narrar. Narrar como algo constitutivo de nossa condição humana, infantil e ancestral. Narrar como maneira de traduzir em palavras a experiência atravessada por um corpo-negro-mulher. Narrar como contar histórias e como potencial instrumento educativo (DIAKITÉ, 2012). Narrar como prática de liberdade, na qual a voz/corpo se torna instrumento de criação de comunidade com outras vozes/corpos. Narrar como formar-se. Narrar como infanciar-se. Narrar!

E das narrativas de hooks algumas palavras e pensamentos me parecem fundamentais para afirmar e defender, com outros autores e autoras, uma concepção de formação que acredite na docência como um *potencial libertador* (HOOKS, 2017). hooks celebra *um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade* (*Ibid.*, p. 24). E, utilizando as palavras da autora, podemos acrescentar que a formação docente deve ser uma celebração que permita

as transgressões – um movimento contra e para além das fronteiras e dos limites. Pode ser esse o movimento que transforma o formar-se docente em prática de liberdade, em prática infantil.

hooks também considera *que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo* (*Ibid.*, p. 16). Para fins de desenvolver melhor essa ideia que me parece interessante para pensar o *espaçotempo* escolar, busquei alguns significados da palavra “entusiasmo”. Etimologicamente se deriva do grego "enthousiasmos" que significa "ter um deus interior" (do grego in + theos, literalmente 'em Deus'). Contudo, o uso da palavra foi sofrendo algumas transformações e seus sentidos estão para inspiração, grande interesse, satisfação, alegria, estado de espírito de modo positivo, energia positiva que contagia... A leitura desses significados e sinônimos nos ajuda a retomar a passagem de hooks afirmando que a sala de aula – e a escola – deve ser um lugar de inspiração, de uma energia que contagia, de grande interesse para os que dela fazem parte. A autora retoma o entusiasmo várias vezes em seu livro e articula com narrativas que demonstram a potência da sala de aula como um espaço que motiva a fazer algo e esse algo se refere à uma prática educativa contra-hegemônica.

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende (HOOKS, 2017, p. 204 – grifo da autora).

hooks não trata especificamente em seus escritos sobre formação docente, mas a maneira que ela narra suas experiências e articulação teoria e prática, nos parece estar em concordância com o que aqui afirmamos como formação, um formar-se na prática, no cotidiano do estar professora, nas tensões e conflitos que emergem do entusiasmo que pode ser a sala de aula e a escola, dos encontros com os estudantes que lhe fazem repensar suas maneiras de ser docente, da presença corporal na instituição acadêmica, das relações inventivas de ser professora negra habitando e recriando na universidade temáticas que estavam à margem... Estas são pistas que a leitura de bell hooks me provoca a pensar acerca de formação docente, nos *modos de conhecer radicados na experiência* (*Ibid.*, p. 122).

E no modo como a autora defende, a *paixão da experiência* está no sofrer e afetar-se por um acontecimento que te transforma e provoca dor, no sentido de reconhecer-se incompleto, frágil, inacabado. Nessa paixão da experiência que também se sofre na experiência docente, em ser professora, a autora belamente diz que *a teoria pode ser um lugar de cura (Ibid., p. 85)*. O que isso significa? Para hooks, a teoria não se separa da prática, ou seja, quando nossa experiência busca teorizar a respeito do vivido e do sofrido, experienciamos um processo de autorrecuperação – o que também arrisco afirmar como reconhecimento de si, de seu corpo, de sua voz – e de liberação coletiva. Portanto, *não existe brecha entre a teoria e a prática (Ibid., p. 86)*, elas são recíprocas, contudo só exercem essa potencialidade quando nos desafiamos desde a prática a criar teorias e desde as teorias inventar novas práticas, porque *não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar (Ibid., p. 103)*. Ser docente exige assumir uma postura investigativa, interrogar práticas e concepções que atravessam o cotidiano e o próprio fazer. Acredito que é necessário estar sensível às pistas e indícios que emergem na diferença, na escuta, nas tensões, nas incertezas e descobrir *que todos os caminhos levam à ignorância (BARROS, 2015, p. 89)*.

Assim como a palavra infância, ignorância também tem o prefixo latim “*in*” que indica negação. No caso da palavra ignorância, seu significado linguístico e semântico sugere “não conhecer, não saber, não dominar o assunto”. No mesmo movimento, mergulho na palavra ignorância para pensá-la não como ausência, mas com sentidos que precisam ser alimentados e potencializados. Manoel de Barros nos convida a pensar a ignorância como final, onde todos os caminhos nos levam. Contudo, se todos os caminhos levam à ignorância, então ela não é final, mas começos, no plural, porque, se todos os caminhos se tocam e se encontram aí, então múltiplas possibilidades se abrem. Ignorância passa a ser não o fato de não saber, mas justamente a possibilidade de seguir descobrindo, inventando, perguntando e ignorando. Arrisco defender que a ignorância nos move, não o conhecimento.

Jacques Rancière, inspirado na pedagogia da igualdade do mestre ignorante Jacotot, diz: *quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que “é preciso encontrar”. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à “coisa” que já conhece (2011, p. 57 – grifos do autor)*. A

ignorância que nos aponta a possibilidade de conhecer. Por sermos incompletos, o conhecimento obriga o reconhecimento do seu próprio limite, impelindo-nos à assunção de que o próprio conhecimento é situado e móvel. A leitura que faço com Manoel de Barros, Rancière e bell hooks é a de que a experiência de aprender reconhecendo a ignorância como potência criativa nos permite criar jornadas teóricas, práticas e éticas comprometidas com nosso processo de *saberfazer*.

Com bell hooks, e a partir do que estamos defendendo, compreendo que a formação docente também é um processo pedagógico. Um processo de aprender a teorizar com a prática e praticar com a teoria, ou em outras palavras, um processo de movimentar o pensamento e o corpo em uma constante busca pela liberdade e pela liberação do ser docente e da escola como instituição formativa e transgressora. E no processo de formação docente experienciado por bell hooks ela nos deixa seus escritos como *ensaios de celebração* atravessados por narrativas, pensamentos, teorização, cura e renovação da prática pedagógica.

Nesta tese, tratei de pesquisar formação docente pelos atravessamentos e acontecimentos da docência, nas redes tecidas com outros docentes e com as crianças, nas tensões e conflitos gerados pelas incertezas e pelo novo. E também pelos silêncios, gestos, rostos, toques, narrativas e olhares que constituem e dão vida ao fazer docente. Quiçá, uma formação que se faça pelos encantamentos, uma formação que se sente e se inventa com o outro, com as infâncias. Uma formação que é singular e coletiva, um formar-se que se desloca e se enraíza, um formar-se que se desdobra, dança, silencia, caminha, transforma-se infantilmente...

A infância é provocadora de sentidos que explodem com significados estabelecidos, resiste e inventa. Para isso, é necessário cultivar a sensibilidade do olhar, da escuta, da pele, dos gestos. Cultivar vozes, perfumes, cores, silêncios, cantos e formas... E foi atravessada por este modo infantil que me desafiei a pesquisar e pesquisar-me, a perguntar e perguntar-me sobre o cotidiano com as crianças, bem como tornar visíveis possíveis encantamentos e potencialidades do encontro com elas. *Talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer* (LEAL, 2004, p. 22). E, assim, retomo algumas perguntas que me acompanharam nesta pesquisa: O que pode ser considerado um fazer (ou fazer-se) docente infantil? Como se constituir um docente

que, na relação com as infâncias das crianças, se abre para uma relação infantil com o seu fazer?

Uma formação docente infantil, como defendido nesta investigação, significa, então, uma aposta e um exercício em relacionarmos infantilmente com o mundo, conosco, com as crianças e com os atravessamentos que nos chegam por meio da docência, do ato de educar... E por infantil buscamos entender a dinâmica formativa que se aproxima de pensamentos, corporeidades, conhecimentos e saberes praticados em tradições africanas e na afro-diáspora, partindo de elementos que nos ajudem a pensar estas relações. Corroboramos com Flor do Nascimento que:

(...) aqui as palavras africanas se nos projetam como inspiração e como mestras. Que tenhamos nelas um ponto de apoio para pensar desde as cosmovisões africanas, com os pensamentos africanos, que em sua multiplicidade, talvez possam nos auxiliar a lidar com nossas próprias questões e com o que há de assentado em nosso próprio pensamento (2012, p. 44).

Neste sentido, peço licença a bell hooks para fazer uso da sua expressão e apresentar as demais partes deste capítulo como *ensaios de celebração*. Ensaios de celebração de corpos infantis disponíveis a denegrir (e a transgredir) a escola. Ensaios de celebração que habitam, convocam e convidam outras palavras para narrar a formação e a prática educativa. Ensaios de celebração que buscam raízes e se enraízam compondo tecidos e imagens de negritude. Ensaios de celebração da escola como lugar de entusiasmo, cura e inspiração. Ensaios de celebração, encantamento e ancestralidade...

#### **4.1 Corporeidades e educação: E quando esse corpo é preto!?**

*Para curar a cisão entre mente e corpo,  
nós, povos marginalizados e oprimidos,  
tentamos resgatar a nós mesmos e  
às nossas experiências (...).  
Procuramos criar um espaço para a intimidade.*

bell hooks, 2017



Figura 22 - Fotografia produzida pela professora Tatiana Freitas no dia da inauguração da Sala de Leitura "Floresta dos Livros", abril de 2017.  
Fonte: acervo da autora

*Este dia, não tínhamos nem dois meses de aula. Era início de ano... A mãe dela [de Vivi] não pôde ir e poucos pais foram. Vivi correu para o seu colo. Eu percebi que havia uma grande intimidade da Vivi com você, mesmo tendo tão pouco tempo de sua chegada no grupo. A meu ver, não era apenas um colo do tipo sofá, que algumas crianças fazem com a gente, para ficarem mais confortáveis. Ela não estava só apoiada no seu colo. Ela estava se emaranhando no seu corpo (Achei a cena linda...). A Vivi gosta de liberdades, gosta dos planos de fuga, mas ela também gosta do colo ninho. (Tatiana Freitas em conversa pelo whatsapp - 2017).*

No caminhar da pesquisa, da relação com as crianças, com as infâncias e com a escrita, a pergunta pela docência foi se tornando uma força. Não pela busca de uma essência do ofício e do fazer docente, e sim pelo movimento de pensar sobre a docência, sobre ser professora, sobre ser professora negra e o que isso

pode significar no fazer educativo com as crianças – e na minha formação docente. A pesquisa me força a pensar sobre isso, uma vez que o pensamento não se pensa, ele acontece. E neste acontecer do pensamento que chega pelas palavras, gestos, silêncios, não saberes, pelos inesperados e gaguejos, a pesquisa se arrisca a sair de algumas possibilidades pensadas anteriormente para seguir outras potencialidades e apostas no campo da formação docente, a fim, talvez, de transbordar os limites do nosso fazer/ofício... O que se faz presente antes da busca docente por compreender seu próprio fazer? O que se transforma numa prática que volta para si mesma e para os outros e outras reconhecendo potencialidades que ali estão? Que outras aberturas estéticas e poéticas habitam o fazer docente que se pesquisa?

E na dinâmica da pesquisa e da relação com as crianças, alguns acontecimentos ganharam potências e possibilidades de tradução das experiências em narrativas e em investigação. Aqui escolhi tratar de “corporeidade”, apesar de compreender que o corpo já se faz presente desde o início da tese, caminho que assumi tomando como ponto de partida algumas experiências vividas no corpo-negro-mulher, as *escrevivências*. Assim, aproximei-me de leituras acadêmicas, literárias, artísticas que pudessem me ajudar a compreender o processo singular de ser mulher, negra, pesquisadora e professora de educação infantil na realidade brasileira. Além disso, precisei de outras pessoas, outras mulheres negras, para conversar e compartilhar sentidos, perguntas e narrativas destas vivências. A busca por respostas, origens, lutas, grupos, palavras é constante, mas são as perguntas que nos movem ao desafio de tentar fazer de nossas práticas e produções uma aposta que rompa e estilhace as máscaras que ainda sufocam corpos, vozes e conhecimentos. Esse é o desafio! Um desafio também corporal...

E, para começar uma conversa e movimentar o pensamento acerca de corporeidade negra e a docência, escolhi a foto tirada pela professora Tatiana Freitas e um diálogo que tivemos pelo whatsapp (decidi deixar os dois como abertura deste subitem). Nossos corpos, meu e de Vivi, início de ano em uma turma de 5 anos, onde grande parte do grupo já havia tido Tatiana como uma das professoras no ano anterior. Olho para a fotografia, me lembro de outros momentos iniciais com Vivi e só me resta dizer que nos acolhemos. Que intimidade é essa que o corpo negro pode gerar com outro corpo negro? Algumas palavras da conversa

com Tatiana me ressoam fortes: colo, intimidade e emaranhamento – no corpo, na palavra, na relação...

Azoilda Loreto da Trindade segue comigo, me acompanhando na persistência afirmativa dos valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil como energia e referências para nomear, criar e perceber sentidos de mundo que podem estar compondo a escola, as nossas relações com as crianças e com o nosso fazer docente. Trindade aponta a *corporeidade* como um dos valores. Para ela,

O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias (2006, p. 99).

Nessa energia de vida que faz morada nos corpos, temos que ressaltar que o corpo não é neutro. Sim, é necessário afirmar este corpo adjetivando-o. Seria interessante só dizer que somos corpo/corpos, mas ao agregarmos a palavra “preto” ou “negro” é justamente para dar visibilidade a este corpo, a estes sujeitos, que historicamente carregam histórias individuais e coletivas de muitas dores e sofrimentos, lutas e reexistências. As crianças pequenas não sabem ainda da trajetória dolorosa que construiu o racismo e nos colocou à parte de muitos processos civilizatórios, de direitos e de cidadania, mas já conseguem perceber sutilezas do que significa carregar e habitar uma pele/corpo negro. Digo isso pela minha experiência singular, mas também rememorando alguns acontecimentos com crianças em outros espaços escolares como professora.

O que me desafio a narrar, compartilhar e dar a ler está situado também no desejo e na experiência vivida de que nossos corpos pretos podem contar histórias para além da dor que a sociedade racista nos faz sustentar ao negar o *corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, resiste e luta* (GOMES, 2017, p. 79)... *Com o corpo se afirma a vida* (TRINDADE, 2006), e essa vida intercambiada no cotidiano do CREIR foi sendo uma constante afirmação da potência de nossos corpos, dos diferentes corpos que circulam e recriam significados neste lugar.

A foto com Vivi, parte de um encontro que foi se intensificando ao longo daquele ano, é uma linguagem que transcende as palavras, se faz corpo e se funde a ele... Um colo-ninho... Onde se pode encontrar um afeto, um afago, em uma

linguagem que escapa o narrativo. Vale ressaltar, também, que no partilhar da docência, Tatiana Freitas, que havia sido professora de Vivi no ano anterior, foi se dando conta do quanto a minha presença foi modificando e potencializando Vivi para falar nas rodas o que pensa, para sentir seu cabelo e se desafiar a soltá-lo (escondido de sua família que, como se passa em muitos contextos familiares, não considerava o cabelo crespo bonito) para ficar como o meu.

Colo, intimidade e emaranhamento... Talvez estas palavras sintetizem algumas potências desse corpo. Como afirma Nilma Lino Gomes, o corpo negro além de ser compreendido como existência material e simbólica é também corpo político em nossa sociedade. *É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com a sua corporeidade produz saberes* (GOMES, 2017, p. 98). Alguns destes saberes, os quais pude nomear, compartilhar e sentir, atravessam esta tese, esta investigação, juntamente com as crianças. Este corpo que produz saberes, ou melhor, que recria e reinventa saberes, pôde ser potencializado pelas infâncias que encontraram intimidade entre corpos (negros e não-negros) gerando uma revitalização da formação docente.

Um formar-se que demandou corpo, que demandou caminhar com a negritude do corpo e perceber na escuridão sua força revitalizadora. Recuperar afetos e encontros que ficaram guardados para, enfim, corporificá-los em palavras em sentidos afroperspectivistas... Procurando fazer da escrita da tese, um espaço para a intimidade, como bem disse bell hooks...

E Vivi – e por que não, também eu? – ficamos um tempo entre este colo e outros momentos compartilhando e tecendo uma intimidade, um emaranhamento infantil de nossos corpos, numa linguagem, por vezes, sem palavras, mas repleta de gestos... E o colo, o emaranhamento, a intimidade sejam, talvez, um acontecimento infantil que funde dois corpos numa infância, aquela infância de quando se é pequeno e grande, como nos lembra Rebeca. Aqui, quiçá, esta imagem da infância esteja no encontrar de um corpo grande com um pequeno que, no colo e na intimidade, geram uma força vital que os mantêm infantis...

Durante uma apresentação no evento de Abertura da Ciranda Literária<sup>85</sup>, em 2014, organizado pela equipe docente e pedagógica do CREIR, convidamos as

---

<sup>85</sup> A Ciranda Literária é um projeto de literatura do CREIR no qual se desenvolvem propostas de leitura. Em especial, o projeto se dedica à formação do pequeno leitor. A cada semana as crianças escolhem um livro para levar pra casa e compartilhar com a família. No retorno, cada turma realiza

crianças para dançar conosco ao final da peça teatral. Eu chamei Alícia, uma criança negra que estava sentada assistindo tudo de pertinho. Peguei na sua mão e disse:

- *Dança comigo?*

Dei um sorriso e recebi outro de volta. Ela se levantou e dançou. Sorríamos muito enquanto dançávamos juntas. Ao término deste momento, sua mãe prontamente me chama e diz:

- *Estou tão feliz de ver você aqui!*

Naquele momento eu não entendi o motivo daquela fala e cheguei a pensar que me pudesse me conhecer de algum outro lugar. E ela completou:

- *É muito importante para minha filha ver aonde as pessoas negras, como nós, podem chegar!*

Emocionada, assim como esta mãe, a abracei e conversamos brevemente sobre representatividade negra e o que a presença de professores e professoras negras nessa instituição pode significar para outras crianças. Esse foi um acontecimento muito especial. Hoje tento me lembrar o que pode ter feito com que eu convidasse Alícia para dançar comigo, contudo apenas tenho especulações afetivas que não pretendem explicar nada, mas possibilitar alguns sentidos. Ninguém a havia escolhido para dançar... Eu também não era uma das primeiras a ser escolhida para algo interessante na escola. Alícia não era da minha turma, mas várias vezes trocamos olhares e sorrisos pelo pátio. Não sei dizer ao certo se foi essa narrativa que me aproximou mais das poucas crianças negras da escola. Talvez tenha sido esse acontecimento uma explosão de sensibilidades para o corpo negro e o que eu, como professora, venho sendo, perguntando, fazendo, aprendendo sobre ele com as crianças e com outros sujeitos que, no coletivo, me ajudam a ver nossa história e nossa presença.

Nilma Lino Gomes diz que a corporeidade negra *é também um potencial de sabedoria, ensinamentos e aprendizados* (2017, p. 77). Pensar e assumir o corpo negro como esse potencial é reconhecer que estes corpos comportam histórias e saberes praticados. Meu corpo como presença em meio a tantas ausências, acolhe e inscreve neste lugar, nessa escola pública federal de educação infantil, uma

---

atividades a partir dos interesses e possibilidades apontadas pelas crianças e pelas professoras do grupo.

transgressão e uma intimidade. Essa mãe sabe, e nós sabemos, que foi e continua sendo sobre o corpo negro e africano que se atualizam as formas de colonialidade pelo racismo. E vale ressaltar que

Embora tenha sua origem na cor da pele negra, a negritude não é necessariamente de ordem biológica. Ela se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. Não se refere somente à cultura dos povos que portam a pele negra, pois eles são todos culturalmente diferentes. O que estes grupos humanos apresentam como ponto comum é o fato de terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização que a história já viu e de terem sido as suas culturas não somente objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, tiveram negada a existência dessas culturas (*Ibid.*, p. 82 – grifo da autora).

A aposta dos movimentos negros e de muitos estudiosos no campo da educação é que a escola seja um dos lugares de reparação dessa desumanização, um espaço que cada vez mais humanize as relações, que reconheça e valorize as diversas existências que compõem o cotidiano escolar, que possamos, nós negros e negras (e outros corpos que foram marginalizados), estarmos realmente presentes, e de maneira positiva, nos discursos e práticas que se dizem “para todos”. Quando a mãe de Alícia vem me cumprimentar em tom de felicidade é sinal de crença na escola, nesta escola em especial, como um lugar capaz de prezar pelas vidas das pessoas negras. Trata-se de uma conversa e um acontecimento curto, mínimo, irrepetível, contudo a força das palavras dessa mãe não se dirige exatamente para mim, Camila, é para o que eu, como professora, represento nessa relação de escola e sociedade, escola e criança, escola e cidadania, escola e corporeidade.

E retomando a memória afetiva desse encontro com Alícia e com sua mãe, me dedico também a pensar em outro gesto: o convite para dançar. Dançar, colocar o corpo em movimento e em sintonia com o espaço, a atmosfera musical (com música ou sem ela). E neste caso, dançar juntos pode reverberar outros sentidos, o corpo que se move com o outro, uma sintonia – ou melhor, uma atenção – compartilhada. O ato de dançar como celebração da potência de nossas corporeidades.

E por esse caminho também podemos compreender a relação do corpo, da dança, em especial, em afroperspectiva. Azoilda Trindade ao falar da *corporeidade*, como valor civilizatório afro-brasileiro, nos lembra que *um povo que foi arrancado da*

*África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante* (2013, p. 135). A dança é uma maneira de valorizar nossos corpos na educação infantil, compreendendo o corpo como possibilidades criativas de saberes coletivos e compartilhados.

Pensar o corpo enquanto território, também nos permite entendê-lo como principal elemento de ataque da colonialidade do poder, do ser, do saber. E aqui nos interessa afirmá-lo na sua potência infantil no que tange à formação docente.

\* \* \*

Estávamos na aula de Artes Visuais, ano letivo de 2017, com a turma de crianças de 5 anos. A professora apresentava produções artísticas de uma exposição que visitou nas férias, no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), em São Paulo. As crianças ficaram encantadas com as cores, traços e detalhes criados pelo artista Jean-Michel Basquiat<sup>86</sup> e ela também contou sobre a história de vida dele. A cada imagem apresentada, a turma foi comentando e inventando histórias e interpretações criativas – divertidas e de suspense.

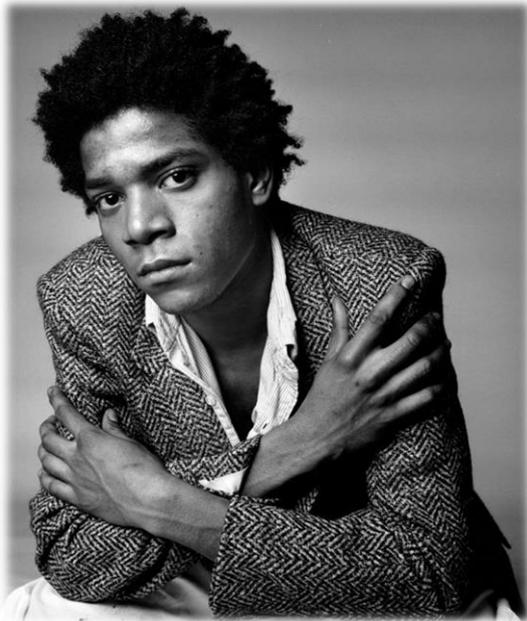


Figura 23 - "Boy and dog in a johnnypump", 1982.

Fonte: Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/306961-1>>. Acesso em: 25 set. 2018.

<sup>86</sup> Foi um artista norte-americano, sua arte era chamada de "primitivismo intelectualizado", uma tendência neo-expressionista, retrata personagens esqueléticos, rostos apavorados, rostos mascarados, carros, edifícios, policiais, ícones negros da música e do boxe, cenas da vida urbana, além de colagens, junto a pinceladas nervosas, rabiscos, escritas indecifráveis, sempre em cores fortes e em telas grandes. Quase sempre o elemento negro está retratado, em meio ao caos (Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/biografias/jean-michel-basquiat.htm>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Ao final desse momento, Camila Felipe, a professora de Artes, perguntou se as crianças queriam ver a foto do artista. Todos animadíssimos disseram que sim. Ela passou por cada criança mostrando a foto de Basquiat no seu celular. Fui percebendo a reação das crianças fazendo algumas expressões de estranhamento e algumas falavam que ele era feio e não parecia um artista. Eu ainda não tinha visto a foto e não conhecia o artista: Jean-Michel Basquiat era negro. Primeiramente fiquei contente porque a professora estava apresentando uma arte negra, contudo não me surpreendeu a reação das crianças. Vivi foi a única a afirmar:



*Figura 24 - Jean-Michel Basquiat (foto apresentada por Camila Felipe, professora de Artes Visuais).*

*- Não, eu não achei ele feio! Ele tem a mesma cor de pele que eu, a Camila e a Camila Felipe.*

A professora de artes visuais é negra. Eu, professora da turma, sou negra. Essa criança que viu beleza na estética negra é negra. Seguimos este dia conversando com as crianças sobre suas falas e o que estavam estranhando. Eu e a professora de Artes percebemos o quanto é necessário *voltar a olhar bem* (SKLIAR, 2014a) os modos como aprendemos a educar nosso olhar e a educar os olhares das crianças. Geralmente quando apresentamos alguma imagem de pessoas negras de pele retinta e cabelo crespo, as crianças estranham – no sentido negativo da palavra – a presença deste corpo. Rapidamente fazem associações com pessoas moradoras de rua, com empregados e empregadas e outras imagens reais que

demonstram os lugares “desimportantes” ocupados majoritariamente pelos corpos negros.

Gomes explica que: *a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente nosso campo sensorial, pode-se usar uma determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias* (GOMES, 2017, p. 110). No *espaçotempo* inquieto e complexo que é a escola, como vemos e sentimos na relação ensinante estes corpos com nossos corpos? Que alternativas vamos encontrando como modo de celebrar e afirmar estes corpos? De que maneiras podemos gerar e criar na escola um ambiente de colo, intimidade e emaranhamento que potencialize estes (nossos) corpos?

Trazer a potência desse corpo que gira, brinca, corre, dança e é ancestral significa também pensar o quanto este corpo carrega marcas do racismo. Quando me atento para cada criança e, em especial as crianças negras, no cotidiano da escola sei que seus corpos estão vulneráveis a agressão do racismo e do preconceito. Eu, por exemplo, consigo narrar com detalhes a primeira vez que fui chamada de macaca por uma amiga branca na escola e eu só tinha uns 8 anos. Não soube me defender, não sabia como reagir, não sabia o que falar, mas a marca dessa agressão permaneceu em mim até o momento que reconheci o seu nome e a sutileza da sua manifestação, que hoje aqui reverbera...

Crianças pequenas em geral não conseguem ainda denunciar, defender-se do racismo, e por vezes se isolam, se silenciam, choram e/ou se expressam fazendo uso da força física. Ela não sabe, talvez, nomear e verbalizar por que seu colega ou sua colega não quer ser sua dupla em alguma proposta, mas reconhece que em outras situações também foi deixada de lado nas escolhas dos parceiros das brincadeiras de seus colegas de turma. A criança vai procurar o adulto, a professora, alguém de confiança que possa lhe dar um suporte, uma ajuda. O silêncio não pode ser uma alternativa pedagógica para calar estas situações, como se elas não existissem entre as crianças, pois elas também passam a ser reproduzidas pela/o docente quando esta/e se exime do compromisso educativo pela igualdade racial, pelo rompimento do racismo.

Trindade (2013) nos diz que além da reprodução do racismo entre as crianças existem outras dimensões que afetam negativamente o corpo negro no cotidiano da escola de educação infantil: o acervo de brinquedos que conta, geralmente, somente

com bonecos e bonecas brancas, os murais das paredes que não exaltam a figura negra, algumas cantigas (por exemplo: Sambalelê; Boi da cara preta) e brincadeiras (Chicotinho queimado; as sinhazinhas das festas juninas) que apesar de fazerem parte do imaginário cultural popular também são frutos de uma sociedade racista que produz repertório que minimiza os corpos pretos. O processo de formação das identidades negras é atravessado por estes aspectos e muitos outros.

Que repertório social temos acerca dos corpos negros? Que lugares e espaços eles vêm ocupando majoritariamente no nosso cotidiano enquanto professoras e professores? Certa vez fui convidada por uma professora de outra turma do CREIR para contar uma história para as crianças de 5 anos. O livro se chamava “Afra e os três lobos guarás”<sup>87</sup> e tinha como ilustração na capa o rosto de uma criança negra:

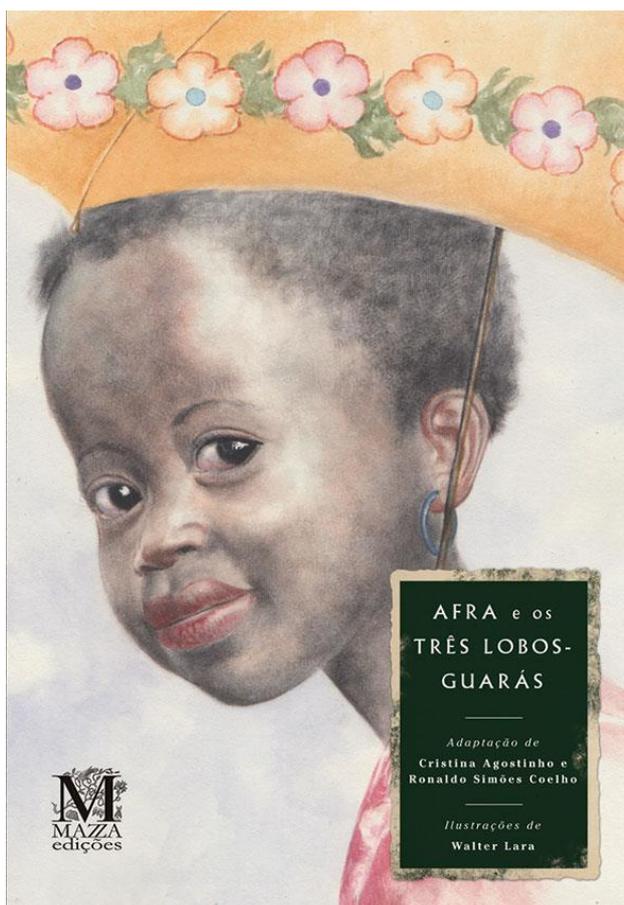


Figura 24 - Capa do livro "Afra e os três lobos guarás"

Fonte: Disponível em: <<https://www.mazzaedicoes.com.br/obra/afra-e-os-tres-lobos-guaras/>>. Acesso em: 15 nov. 2019

<sup>87</sup> Editora Mazza; Adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho; Ilustrações de Walter Lara.

A professora que me convidou disse que considerava importante a minha presença como leitora dessa história para a turma tendo em vista ser uma professora negra. O livro era dela e este desafio não foi esperado, mas aceitei porque temos a prática de nos envolver e participar também em propostas de outras turmas. Antes de falar sobre o título da história, apresentei a capa do livro para a turma e perguntei sobre o que eles achavam que poderia ser o conteúdo da história. “Sobre o que vocês acham que este livro trata?” Ao mesmo tempo em que eu sabia que poderiam chegar algumas respostas muito estereotipadas, eu não imaginava que me sentiria tão afetada pelas impressões das crianças:

- *Fala sobre uma menina que mora na rua.*
- *É sobre uma garota feia!*
- *Nossa, eu não quero saber dessa história!*

Entre as diversas falas, eu perguntei a uma das crianças: “Por que você acha que esse livro vai falar de uma menina que mora na rua?”. A resposta foi: “Porque ela se parece com as crianças que moram na calçada perto da rua da minha casa.” A criança não precisou dizer que é porque aquela criança é negra, a imagem do corpo negro e os espaços onde estas crianças circulam nos faz questionar mais uma vez: Que referências positivas as crianças têm sobre o corpo negro? Que repertório temos e nos dispomos a ser parte para lidar com as narrativas e interpretações das crianças? Como pode se sentir uma criança negra ao ouvir de outras crianças que ela se parece com as crianças que não têm casa e moram na rua?

Fui mediando a situação, apesar de não saber muito bem como, trazendo a minha própria imagem e minhas ideias sobre a capa do livro. Falei com as crianças que quando eu olhei a capa do livro eu fiquei encantada com a foto daquela criança, por causa da cor de pele bonita que ela tem (e comparando que a minha era mais clara). Dei ênfase que cabelo se chama crespo, assim como o meu, e se trata de um cabelo que dá para fazer um monte de penteado, que tem um efeito mágico de esticar e encolher... Algumas crianças estavam reticentes em concordar comigo, mas fui percebendo que foram silenciando e se atentando à narrativa da história quando comecei a contá-la. Foi desafiante, a sensação era de que o meu corpo

estava sendo atacado. O estranhamento do corpo do outro faz parte do processo de alteridade, mas o que fazemos com esse estranhamento?

As crianças, apesar de serem os sujeitos mais investidos de infância, também reproduzem o racismo que consolida a sociedade excludente da qual são parte. Mesmo com a infância que transborda dos corpos das crianças, a tensão racial aparece como um componente que se sobrepõe como uma força adulta, que coloca a diferença como desigualdade, o racismo como prática que, para se manter, tem que ser reproduzido desde a mais tenra idade. *O corpo é o primeiro registro do ser no mundo* (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 53). E é por estas e outras razões que a escola deve ser um espaço que ajude a prolongar a infância, partindo de princípios como os valores civilizatórios afro-brasileiros por uma educação antirracista.

## 4.2 Infâncias do cabelo crespo

*O amor pelo nosso cabelo é algo que estamos aprendendo a celebrar.*

Denise Ferreira da Costa Cruz, 2017



Figura 25 - Cabelos... (turma de 5 anos – 2017).  
Fonte: acervo da autora

Sim, esta tese fala, dentre outras coisas, de cabelo! De um cabelo que atravessa gerações, histórias e cruza fronteiras: o cabelo crespo. Falar desse cabelo

é trançar narrativas, memórias, apagamentos e resistências. O que significa, ou pode significar, carregar um cabelo crespo na cabeça? Cabelo este que já dá seus sinais na infância, no corpo criança que nasce. Cabelo que nasce e cresce em nosso corpo trazendo, geralmente, preocupações aos familiares: “Ih, esse cabelo vai dar trabalho!”, “Tem cabelo ruim, é duro!” , “O jeito é relaxar, alisar, passar henê, ferro quente, fazer escovas!”, ou no caso dos meninos, “Vamos raspar a cabeça!”. Ou seja, esse cabelo merece ser mascarado e se aproximar ao máximo do ideal estético de cabelo: liso, que se movimenta com o vento, que reflita a luz do sol, que não tenha tanto volume, entre outros e vários atributos e esperanças que a química capilar promete resolver, porque ter cabelo crespo é um “problema”.

Gomes (2008) comenta que na circulação dos africanos pelo Atlântico a raspagem dos cabelos foi uma prática muito comum. Raspar o cabelo dos africanos e africanas simbolizava uma mutilação, uma vez que os modos como penteavam os cabelos representavam (e seguem representando em algumas partes do continente africano) a que grupos étnicos pertenciam. Cruz (2017, p. 110 – grifo da autora) acrescenta que o ato de raspar a cabeça *seria retirar daquela pessoa sua origem, sua raiz, sua herança. Seria tornar todos da diáspora “iguais”, anular sua singularidade. Daí que ter os cabelos crespos é simbolicamente interpretado como uma herança negra e da escravidão.*

Neste sentido, ao escolher dedicar uma parte da tese ao cabelo crespo, o faço pela potência que a temática transborda em mim, na presente pesquisa e na minha relação com as crianças. Há acontecimentos intimamente enraizados no assumir o cabelo crespo, bem como em ser um corpo negro nessa escola com as crianças. Trato de um processo de uma descoberta infantil do corpo negro, de ser professora negra, em formar-me negra. Digo e repito: infantil! Infantil pelas perguntas que surgem, pelos atravessamentos que irrompem inéditos, pelos não-saberes, pelos toques das mãos nos cabelos, pelos olhares que trazem uma irmandade presente na cor da pele, pelas palavras inventadas, pelos cabelos que emaranham muitas histórias... Infâncias do cabelo crespo!

Uma escrita que, ao acolher esse cabelo, assume e se compromete com os corpos negros e com os silenciamentos gerados pelo racismo, *um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseados na crença da superioridade e inferioridade racial* (GOMES,

2017, p. 98). Uma escrita que aposta na evidência do cabelo e corpo negros para denegrir e enegrecer nossos modos de pensar, falar, pesquisar, estar e compreender o mundo. Denegrir para romper e inventar sentidos outros!

Antes de tratar a respeito da transição capilar me parece indispensável escrever e rememorar sobre o processo de alisar e relaxar o cabelo crespo. Para as mulheres negras, em geral, a lida com o cabelo crespo foi (e/ou ainda é) uma questão desafiante. Relaxei meu cabelo pela primeira vez aos 13 anos, para “soltar os cachos”. O relaxamento é uma química usada somente na raiz do couro cabeludo. Sua composição é tão forte a ponto de queimar o couro, e esse era o ponto a que o produto necessitava chegar para ser retirado do cabelo. Era dolorido! Na lavagem, a química escorria para o restante do cabelo, fazendo os cachos perderem a forma espiralada e ficarem soltos, mais abertos, mas com forma indefinida e sem volume. O objetivo era esse: relaxar este cabelo que teima em ser cheio e que cresce para cima.

Quando eu reclamava da dor (e do odor) do produto a cabeleireira ainda afirmava: “para ficar bonita é assim mesmo!”. Discurso que revelava, mais uma vez, que a beleza não era preta. E, assim, aguentava o couro cabeludo queimar com o relaxamento, o odor que muitas vezes irritava minha alergia respiratória e a sensibilidade que tomava conta da minha cabeça após todo o processo de “tratamento capilar”. Relaxar o cabelo não era, e nunca foi, uma escolha, mas uma imposição social a qual as mulheres negras da minha família também foram submetidas, a ponto de fazerem dessa prática/discurso uma “regra”. Porém, ainda assim, comecei a usar química relativamente tarde, tendo em vista que era (talvez ainda seja) muito comum passar pelo alisamento a partir dos 4 ou 5 anos de idade.

E depois de 2 ou 3 meses lá estava eu novamente no salão de beleza para passar por toda esta dor outra vez... e isso durou mais ou menos 12 anos. Cada vez que a raiz crespa apontava seu volume e começava a destoar do restante do cabelo, isso já me causava certa ansiedade e tristeza, o efeito do relaxamento não era duradouro a ponto de impedir o crescimento do cabelo, contudo o mantinha refém da norma.

Djamila Ribeiro também fala, na introdução do seu livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, seu processo de alisamento capilar e o quão doloroso ele é. Ela diz *a vontade de ser aceita nesse mundo de padrões eurocêtricos é tanta que você*

*literalmente se machuca para não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer* (2018, p. 14). E, mais adiante, a autora narra:

Então se deixava um tempo para fazer efeito, o máximo que você conseguisse aguentar, porque ardia e queimava o couro cabeludo e parte da orelha, além de cheirar tão forte que fazia os olhos lacrimejarem. A ideia era de que quanto maior o tempo de ação, mais liso o cabelo ficava (*Ibid.*, p. 15).

Narrativas sobre o uso da química para alisar e relaxar o cabelo são compartilhadas também por outras autoras. E faço questão de destacar algumas passagens a fim de visibilizar esta imposição que atravessou e atravessa a vida de mulheres negras, processo bastante violento. Narrativas que tocam uma das tantas feridas de um corpo-negro-mulher. Narrativas que partem da estética, ética e política, que um cabelo pode assumir. Narrativas que saem dos salões de beleza e práticas alisadoras para adentrar em livros e pesquisas acadêmicas, sendo vozes potentes do conjunto de ressignificação destes corpos e sujeitos.

Grada Kilomba (2019, p. 127 – grifo da autora) ressalta que os alisamentos químicos foram formas de controle e destruição dos “*sinais repulsivos*” da *negritude*. A escritora negra angolana Djaimilia Pereira de Almeida, em seu livro “*Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo que cruza fronteiras*” (2017, p. 42) conta que sua avó branca lhe questionava: *Então, Mila, quando é que trata “esse cabelo”?* uma vez que o tratamento para o cabelo crespo se baseava em não deixá-lo natural, mas “amaciado”, aberto, suave com as químicas capilares. bell hooks tem um texto traduzido e publicado no site Geledés chamado “*Alisando nosso cabelo*” (2014), no qual, a partir da relação que as mulheres de sua família tinham com o cabelo, ela diz que *o alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos*. Em “*Americanah*” (2014), Chimamanda, escritora nigeriana, traz a personagem Ifemelu que, dentre muitas situações com seu cabelo, decide alisá-lo para uma entrevista de emprego, contudo o produto lhe causa grave reação em seu couro cabeludo e ela se vê obrigada a raspar a cabeça.

Estas breves passagens contadas a partir de diferentes localidades e contextos mostram o quanto o cabelo crespo foi alvo da violência estética e de um desejo imposto às mulheres negras, pela branquitude. Tais narrativas e críticas

fazem parte de um processo de consciência política e racial que tensiona e questiona a presença e a potência dos corpos negros. Ainda em relação ao cabelo, este próprio processo de reconhecimento e afirmação dos sinais de negritude, como disse Grada Kilomba, também foi vivenciado por mim: a transição capilar.

Escrevo do meu cabelo, da escolha por assumi-lo crespo e dos acontecimentos que enraízam e tomam meu corpo na relação com as crianças e nos modos que vou me compreendendo professora. Nesse conjunto de atravessamentos, acredito que a pesquisa nos possibilita a buscar *a coragem de nos deixar escolher pelo acontecido, por aquilo do acontecido que cobrou corpo, que agora emerge, que se impõe, que ainda está vivo, resistindo à forma definitiva, à palavra enclausuradora, à história fechada* (OLARIETA, 2016, p. 26), às máscaras que silenciam nossas vozes, nossos corpos, nossos cabelos. Sim, vamos falar de cabelo crespo! Ele tem tudo a ver com nossas raízes. Quiçá, ele seja um dos modos de denegrir nossas relações com os outros.

A transição capilar é um processo de reconhecimento do cabelo natural invisibilizado por químicas (e ideologias normalizadoras) que prometem um cabelo liso, esticado, sem volume, com brilho, com a estética padronizada branca e ocidental. Na transição, rompe-se com o uso destas químicas e permite-se deixar o cabelo natural crescer e dar seus sinais de vida pelas raízes do couro cabeludo. O cabelo, durante um tempo, fica com diferentes texturas até que se corte a parte alisada para que, enfim, apareça, ressurgja e se descubra o cabelo crespo: com sua cor única, com seu volume paisagístico, seu brilho singular, seus cachos irregulares e belos, e, em especial, um rosto que se transfigura ao olhar no espelho ao se encontrar consigo, com histórias e memórias sobre beleza, corpo e vida. Seria a transição capilar um processo de denegrir o corpo?

Denise Cruz<sup>88</sup> (2017), em sua tese de doutorado a respeito das emoções e sentimentos relacionados aos cabelos crespos e como mulheres residentes em Brasília (Brasil) e em Maputo (Moçambique) vivenciam a lida com seus cabelos, diz que *a transição capilar é um momento de espera e no qual se vive fortes conflitos* (*Ibid.*, p. 139). Portanto, acredito, pela minha experiência singular e em diálogo com algumas leituras realizadas, que a transição capilar seja sim um modo de denegrir-se, de tornar-se negra, contudo trata-se também de um ritual de passagem

---

<sup>88</sup> Denise Cruz é mulher negra, professora universitária, antropóloga social, estuda antropologia africana, feminismo negro e africano, África pré-colonial e produção cinematográfica africana.

conflituoso, de transformação, preparação e espera. E como a própria autora afirma: *enquanto vamos deixando nossos cabelos crespos crescerem, vamos nos transformando internamente e nos preparando para os desafios de assumi-los (Ibid.).*

Existe uma relação muito próxima entre a minha entrada como professora no Colégio Pedro II, em especial na Educação Infantil, no final do ano de 2013, e meu processo de transição capilar (ocorrido entre os anos de 2014 e 2015). Quando ingressei no Colégio Pedro II, eu estava neste período de transição, que durou aproximadamente 1 ano e 2 meses, *uma espécie de gestação: dali uma nova pessoa nascerá e outra morrerá (Ibid.).* Não necessariamente outra pessoa, mas a fusão e o encontro desafiante de transformação com um sujeito, um corpo, que se está descobrindo infantilmente...

No CREIR, com uma breve “passada de olhos”, era possível notar a ausência de negros e negras no corpo docente da Educação Infantil (no primeiro concurso para efetivos), bem como na quantidade de crianças negras que chegava a uma ou duas por turma (isso quando haviam crianças negras). A instituição está localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Realengo. Apesar de a instituição estar localizada numa região de classe popular e o ingresso ser realizado por meio de sorteio público, quase não se encontravam crianças negras. Já na escola da periferia em Nova Iguaçu, a maioria de professores e crianças era negra.

Voltando ao cabelo, muitas crianças são submetidas cedo às químicas capilares e com elas ficam por um longo tempo. Aprende-se logo que ser negro/negra não é bom, que há algo de errado, que devemos nos negar. Gomes (2003, p. 171) afirma que *construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.* E como não negar, mais uma vez, a negritude na escola? Ela está lá, e o que fazemos ou deixamos de fazer? Corroboramos, mais uma vez, com o silenciamento? O que o cotidiano com as crianças em uma escola de educação infantil nos aponta como possibilidade de denegrir nossas práticas? Quem clama por uma escola denegrada, que revitalize nossa existência e regenere nossos sonhos e práticas?

Primeira semana de aula do ano letivo de 2017. Encontro no pátio uma menina preta, de cabelos crespos, de outra turma e nova na escola. Havia acabado

de ingressar por meio do sorteio. Assim que a vi, decidi me aproximar e me agachei à sua altura para conversarmos:

- *Oi! Tudo bem, amiga? Qual o seu nome?*
- *Dafyne. E o seu?*
- *Meu nome é Camila. Me diz uma coisa: você está gostando da escola?*
- *Sim, muito.*
- *Do que você mais gostou até agora?*
- *Do seu cabelo!*

A resposta de Dafyne me invadiu, me tomou de surpresa as palavras e os sentidos. Por um tempo a fiquei olhando e esbocei um sorriso em agradecimento. Mas, agradecer o quê? À palavra generosa e sensível de uma criança negra, da criança que eu também fui um dia, das crianças que estão nas escolas... Sorri, agradei e retribuí:

- *Eu também gostei muito do seu.*

O cabelo! Nosso cabelo! Talvez, naquele momento, as infâncias de nossos cabelos se encontraram, se reconheceram, como diria Agamben (2015), *no puro acontecimento de linguagem*. Em uma linguagem simbolizada pelo corpo, pelo cabelo crespo. E por sermos sujeitos corpóreos, nosso corpo também é linguagem, uma forma de comunicação (GOMES, 2003). O que pode o meu cabelo ter simbolizado, narrado ou significado para essa menina? Para além destas perguntas, também me interessa pensar: o que se delineia, se emaranha e se abre através da conversa com Dafyne? O que nos dá a pensar sobre nossas infâncias, nossas relações com as crianças, com as estéticas e belezas que apresentamos e nos deixamos ver?

O corpo negro e seu cabelo são considerados pelos estudos culturais como um forte ícone identitário (*Ibid.*). O cabelo crespo une nossas histórias, emaranha sensações e sentidos culturais sobre ser negro. Gomes diz que o cabelo, em diferentes grupos étnicos, *é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo* (*Ibid*, p. 174). São as crianças que vêm me apresentando isso, a relação com o cabelo crespo enquanto acontecimento. Um cabelo que, por muito tempo, não encontrou (e ainda não encontra) hospitalidade no próprio corpo em que se enraíza,

no próprio corpo que o nutre, no próprio corpo que carrega uma história ancestral e da diáspora.

Reconhecer o lugar do cabelo crespo e suas diferentes formas de manipulação e expressividade é acolher o que vem com ele: outras vozes e modos de estar e compreender o mundo. Tais compreensões nos chegam também como acontecimentos, nossos olhares e escutas se tornam mais sensíveis e abertos ao imprevisível e inesperado... Uma irrupção que nos pede acolhida. Assumir o cabelo crespo traz consigo uma responsabilidade ética com o seu próprio corpo e com a história dolorosa e de resistência que o acompanha. O alisamento, em seus diferentes efeitos e produtos, foi (e ainda é) a solução para o “problema” das mulheres e das crianças negras com o reconhecimento de seu cabelo. Não está bom em ser como é, não está belo e bonito desse jeito! Assim como o cabelo sofre o alisamento estético, há, conseqüentemente, um apagamento de sua história e de sua representatividade. E para Cruz (2017, p. 142) *é como se, ao manter o cabelo alisado, vivêssemos uma certa paz nas interações...*

Fui criança com cabelo crespo trançado por mulheres da família, a trança é uma ligação íntima e de aprendizagem com o cabelo. Sentava-me entre as pernas de minha tia e, enquanto ela trançava, conversávamos. Entretanto, faltava-lhe um pouco de cuidado e paciência com o pente para pentear meu cabelo. O toque nos meus cabelos não era uma experiência prazerosa, sentia dores na cabeça, além de algumas vezes escutar a ideia de que um dia eu iria alisar o cabelo – algo que sempre existiu e era reafirmado pela família. Fui privada de usar cabelos soltos, eles sempre estavam presos ou trançados até os meus 13 anos. Era essa a maneira compartilhada de cuidado entre as mulheres da família, também haviam sido privadas de terem uma experiência positiva e potente com seus cabelos.

Chama-me a atenção ao ler textos de autoras negras sobre negritude e feminismo negro o quanto essas experiências nos aproximam e me ajudam a ver o que antes eu não conseguia. bell hooks (2005, p. 8) escreve belamente:

Antes que se alcance a idade apropriada, usaremos tranças; tranças que são símbolo de nossa inocência, juventude, nossa meninice. Então, as mãos que separam, penteiam e traçam nos confortam. A intimidade e a sina nos confortam (...). Esses sentimentos me lembram o aconchego e o deleite que eu sentia quando menina, sentada entre as pernas de minha mãe, sentindo o calor do seu corpo e do seu ser enquanto ela penteava e trançava o meu cabelo.

E, apesar da privação e uma certa falta de cuidado carinhoso com meus cabelos, o momento de trançar os cabelos era um momento de intimidade, de conversa... Minhas tias e minha mãe demonstravam, mesmo sem sabê-lo, uma dedicação em cuidar do meu cabelo. O momento de trançar era sim prazeroso, pois as madeixas já estavam desembaraçadas. O ato de trançar é artesanal, e transmitido de geração em geração...

Em 2015, ano em que assumi meu cabelo crespo, eu compartilhava com algumas crianças que iria cortar o cabelo e lhes mostrava a diferença entre as texturas do cabelo da raiz e o das pontas. Explicava que queria descobrir como era meu cabelo de verdade. As meninas da turma sempre falavam que o cabelo ficaria feio porque seria curto e “igual de menino”, uma vez que em nossa sociedade ter cabelos longos é sinônimo de feminilidade. Eu afirmava que para mim isso não seria problema, seria meu cabelo natural. Quando cheguei à escola com o cabelo bem curtinho, já cortado, uma dessas crianças me olhou e ficou sem palavras. Sophia entrou pela porta da sala, arregalou os olhos e abriu a boca sem dizer uma palavra. Quando me abaixei para lhe dar um “bom dia” e mostrar como ficou o cabelo, ela disse:

*- Camila, você cortou! Ficou linda!*

Eu não esperava um elogio, tampouco uma aprovação, pois ainda estava lidando com diversos sentimentos ambíguos. Apesar de, para mim, enquanto professora, isso ser importante uma vez que tomar essa decisão foi, primeiramente, um ato político. Essa turma, em especial, acompanhou minha transição por quase 1 ano. Sophia me olhou como quem olha uma pessoa feliz. E, posso dizer que esse elogio foi o primeiro que recebi do meu cabelo. Aliás, eu só recebia elogios quanto ao meu cabelo quando ele tinha uma textura mais próxima do liso, ou estava totalmente alisado. Quando elogiavam meu cabelo cortado curto, era para dizer que logo ia crescer. Mas, para Sophia, ela me viu linda com o cabelo curto, sem manifestar que o cabelo só estaria com determinada beleza quando grande ou volumoso. Assim, os demais dias na escola com essa turma foram de exploração do

meu cabelo, as crianças demonstravam curiosidade e constantemente observavam, tocavam e esticavam os pequenos cachinhos crespos.

A infância do cabelo crespo... Nessa minha infância, sendo acompanhada pelas infâncias das crianças, fomos descobrindo juntos o cabelo crespo, percebendo novas sensações, compartilhando nossas texturas e belezas, perguntando por outras possibilidades de cabelos, cores e jeitos, reconhecendo as singularidades que nos habitam. O que chamo de *infância do cabelo crespo* pode ser compreendido por esse movimento de encontros que vão se enraizando e se emaranhando nos inícios miúdos de um corpo que vai se tornando negro na relação com outras infâncias. Quiçá, *infâncias do cabelo crespo*, seja essa insurgência do cabelo enquanto corpo com histórias, narrativas e processos que se encrespam, que assumem uma dinâmica espiralada, volumosa, forte e resistente. O cabelo crespo como infância seria afirmar, também, sua energia vital.

Vale destacar que não é possível generalizar e afirmar que existe total relação entre assumir o cabelo crespo e aceitar-se negra/negro, bem como em usar cabelo alisado e estar negando seu pertencimento racial, sua negritude. O que apresento e compartilho aqui, se trata de uma força existente em afirmar-se negra e a minha relação com o cabelo crespo, assim como aponta Denise Cruz (2017) em sua tese de doutorado. Cada sujeito vai vivenciando a transição por diferentes motivos e a experiência de distintas maneiras. Trata-se, sim, de uma travessia, de um regresso, talvez, à infância do cabelo crespo, por descobri-lo, por criar outras histórias com ele, por uma experiência afetada que, quando compartilhada com outros, passa a gerar sentidos e significados novos, recriados na tessitura de um corpo que vai se afirmando.

E falar de cabelo crespo na academia, nas pesquisas, é legitimá-lo e encontrar um lugar para re-existir. Nossos cabelos – e nossos corpos negros – foram negligenciados, silenciados, embranquecidos, alisados, domados, diminuídos. Nas escolas, há crianças que sonham com o dia em que irão alisar seus cabelos, há crianças que esfregam sua pele no banho para clarearem (como um dia eu também o fiz); há crianças já alisadas e relaxadas; há crianças que não brincam com a outra que é negra; há crianças que não se reconhecem negras; há crianças que acham a palavra “negro”/“negra” feia e ofensiva; há sujeitos negros e não-negros que esperam por se encontrar e por se descobrir neste processo de afirmar e criar uma

sociedade, uma educação e práticas que sejam antirracistas! As crianças e nossas infâncias clamam por denegrir a escola, por denegrir a educação! Falta-nos, talvez, ver e sentir infantilmente com o corpo.

E o que fazer com tudo isso? Como dar atenção e hospitalidade a esses tremores? O que significa ser professora/professor negra/negro na Educação Infantil? Perguntas que vêm devagar e demoram a chegar em meio aos silêncios que cultivei no encontro com estas vozes. Escolho não fugir disso, não fugir de mim, não fugir de nossas raízes... Raiz não como uma ideia de origem única, mas como um elemento que nos constitui, nos transforma, nos desloca e nos nutre, reconhecendo corpos, sujeitos e histórias que se entrelaçam nessas raízes antes de nós e conosco.

A infância, como força que acompanha a vida interrompe a linearidade do tempo, provoca-nos a perceber que a vida é território potente e fértil para ser infância. *A tarefa parece ser a de ir ao encontro da infância do mundo e restaurá-la. Buscar propiciar relações “infantis” com os outros e com o mundo* (KOHAN, 2011, p. 253 –grifo do autor). Ou melhor, criar relações através de uma língua infantil, que avance para novos começos, na possibilidade de invenção e reinvenção do mundo, invenção e reinvenção de nossas práticas docentes. E compartilho um trecho de um texto de bell hooks (2005, p. 8) para pensarmos na tarefa da escola e de nossas práticas por uma celebração, e hospitalidade, de nossos corpos:

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração.

Que celebremos nossos corpos! Que nos formemos professoras e professores com nossos corpos, com nossas histórias, abrindo-nos a outras possibilidades de se fazer docente, dispondo-nos a aprender com as crianças, enegrecendo nossas práticas para acolher o acontecimento que nos *cai no colo* (DERRIDA, 2012). Que acontecimentos, na relação cotidiano com as crianças negras, nos atravessam, nos calam, nos fazem pausar, estranhar, pensar? Que acontecimentos vividos com as crianças pulsam nos modos como somos

professoras e professores? Que lugar há para invenção de uma educação antirracista e de celebração dos corpos atravessados pela invisibilidade? O que fazemos com a negritude que (não) habita a escola?

\* \* \*

Maio de 2018. Estava entrando na escola e logo ouço:

- *Camila!!!!*

Era Dafyne vindo ao meu encontro com um sorriso lindo e braços abertos. Ela estava acompanhada por seu pai que logo me cumprimentou e disse:

- *Professora Camila, queria conversar com você e pedir uma ajuda.*

Dafyne se afastou, pois foi procurar seus amigos. Este pai, que também é negro, me contou alguns motivos de sua preocupação: Dafyne começou a questionar a estética do seu cabelo crespo. Ele dizia que Dafyne não tinha muitas referências próximas de mulheres com cabelos crespos, pois o cabelo de sua mãe – branca – é diferente e as tias, irmãs do pai, que são negras, moram distantes. Ele seguiu dizendo:

- *Professora, vejo que ela gosta muito de você e é uma boa referência para minha filha.*

Conversamos uns 5 minutos e agradei a procura e preocupação desta família. E eu lhe disse:

- *Sei bem, eu também fui criança negra. E esse cabelo que carrego hoje com orgulho, só está vivo em mim fazem dois anos e meio.*

Semanas depois, comprei o livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks. Comentei com as professoras da turma de Dafyne sobre a conversa que tive com o pai dela. Em um primeiro momento pensei em ir até a turma e contar a história e apresentar o livro a todas as crianças, mas depois fiquei pensando se não seria melhor um encontro só nós duas.

Passados alguns dias, encontrei Dafyne no pátio brincando com seus amigos e amigas:

- *Dafyne, posso falar com você?*

- *Sim!*

- *Eu comprei um livro e me lembrei muito de você. Quer ir lá na minha sala para ver?*

- *Vamos!* – Ela respondeu com um sorriso lindo e me deu a mão.

Nos sentamos no chão da sala, que estava vazia. Cada página do livro suscitava uma lembrança em Dafyne e em mim. Não gravei a nossa conversa, talvez eu tenha preferido só estar ali, presente e atenta. Talvez pegar o celular, conversar com ela que iria gravar, pudesse cortar o fluxo e a intensidade do que eu estava vivendo naquele momento com Dafyne. O registro ficou para depois...

Brincamos com nossos cabelos esticando e soltando os cachinhos que temos, uma na cabeça da outra. Também o apertamos para sentir o quão macio ele é. Uma página do livro mostra os penteados infinitos que podemos criar em nosso cabelo e Dafyne foi apontando alguns que sua mãe já lhe fez. Eu estava numa postura afirmativa, dizendo a beleza que nosso cabelo tem, o que ele tem que nenhum outro tem. Compartilhamos sensações com nossos cabelos, nos tocamos, nos permitimos brincar com eles... No final, falei com Dafyne:

- *Você gostou desse livro?*

- *Sim, muito.*

- *Você gostaria que eu fosse à sua turma para contar e apresentar para todos?*

- *Sim, vai ser legal.*

- *Vou combinar com suas professoras.*

- *Está bem!*

- *Acho que agora você quer voltar para a brincadeira com sua turma, né?*

- *Sim* – ela riu.

- *Então, vamos lá!*

Peguei na sua mão para irmos juntas ao pátio. Antes de atravessar a porta da sala Dafyne levantou os olhos e me disse:

- *Obrigada!* – E beijou a minha mão.

Rapidamente a soltou e correu para encontrar seus amigos. E, eu, fiquei na porta paralisada pensando naquele beijo.

\* \* \*

Nessas infâncias, a imagem do cabelo crespo aponta alguns sentidos para pensar a educação: Temos muitas raízes, elas partem de nosso próprio corpo. Os

fios não são todos iguais, eles têm singularidades, mas juntos compõem uma beleza indescritível. Nas diferenças de texturas e ondulações, trançam e enredam histórias que pouco escutamos e conhecemos ao longo de nossas vidas. Talvez seja por isso que o cabelo crespo tem volume e se destaca, tem penteados e possibilidades infinitas de criação, para não ser esquecido e continuar enfrentando a luta contra a história única, contra apagamentos e destituição de nossas raízes. Talvez o cabelo crespo chame tanta atenção e provoque estranheza para nos lembrar que essas raízes nos constituem. Talvez o cabelo crespo seja o acontecimento que nos pede hospitalidade para conseguirmos ver e reconhecer as vidas e corpos dos quais ele nasce. Talvez o cabelo crespo nos indique caminhos para repensar o belo, a arte, os silêncios, os gritos e as mortes que atingem todos os dias a população negra. Talvez, o cabelo crespo e sua abundância sejam mais um grito – silencioso – no coro pelo reconhecimento de outras vidas. Quiçá, o cabelo crespo como uma metáfora de formação docente, educação e vida antirracistas!

#### **4.3 “Você é amiguinha ou professora?”: O brincar como celebração da vida e da amizade**

*Confie,  
o nosso corpo e o  
corpo de nossas crianças,  
eles sabem brincar.  
Afinal o brincar é  
um saber acontecente.  
É só começar.*

Azoilda Loretto da Trindade, 2013



Figura 26 – O tempo que se cria com o brincar... (turma de 3 anos – 2018)  
Fonte: acervo da autora

Pensar a formação e a docência exige que pensemos nas relações que criamos com os sujeitos com que atuamos cotidianamente na escola. Esta pesquisa, em especial, se dedicou a pensar a formação e a docência na relação com as crianças e as infâncias. As crianças são sujeitos que transbordam infância, se encontram em condições nas quais a infância se faz vida, é presença e potência privilegiada das crianças. Por isso, acredito que as maneiras que nos relacionamos com as crianças podem nos ensinar sobre infância. Mas, que relações seriam estas? Que maneiras potencializam esse encontro? Como chegar à infância, estar rumo à *nossa pátria original*, madurecer para a infância e infanciarizar nossas práticas com as crianças? O que estas infâncias nos trazem para pensar o campo da formação docente na Educação Infantil? Estas perguntas aparecem ao longo deste trabalho e vão se realimentando a cada escrita compartilhada atravessada por autores e autoras, memórias, narrativas, desejos e apostas que caminham para a nossas infâncias docentes.

Arthur, de 3 anos, e eu estávamos brincando com várias bolas de diferentes tamanhos e cores na sala de Educação Musical. Arthur jogava algumas em mim e eu jogava algumas nele. Nossa brincadeira foi divertida, gargalhávamos ao tentar fugir das bolas que eram arremessadas pelo outro. Não havia regras e nem

combinamos como e o que seria a brincadeira. Nos olhamos e começamos a brincar assim...

De repente, Arthur para, cruza os braços e me questiona seriamente:

- *Você é amiguinha ou professora?* (Arthur, 3 anos – 2018)

A pergunta de Arthur, naquele momento, me fez rir. Sua pergunta me é ofertada em uma situação de brincadeira. Em seguida, sorrio para Arthur e digo que ele me fez uma pergunta muito boa. Não a respondi, a escrevi em meu caderno para seguir refletindo sobre ela... Fiquei a pensar... Talvez nós, professoras e professores sejamos os dois, amigos e professores. Por que não? Mas será que é possível ser docente e amiga ao mesmo tempo? O que tem de amizade na relação ensinante? O que tem de docência na relação de amizade? Que lugar ocupamos e desocupamos como docentes na relação com as crianças? Que potências encontramos na docência e na formação docente que brinca e é *amiguinha*? É possível que a professora, o professor, seja amigo, amiga? Que amizade é essa que se constrói na relação docente com as crianças? O que pode a amizade? O que pode o brincar?

Não é possível esgotar a possibilidade de outras perguntas e o que Arthur nos dá a ler e sentir a partir dela. É um questionamento potente que coloca em jogo a relação educativa, sentidos do brincar e da docência, justamente porque a pergunta parece tensionar a dicotomia existente entre ser professora e ser amiga. Ou seja, em um contexto epistemológico eurocentrado, a pergunta de Arthur nos coloca frente a frente com o problema da dicotomia em separar dimensões e colocá-las como contraditórias uma em relação à outra. Partindo e mantendo a encruzilhada com as perspectivas teóricas que esta investigação acolhe para compor sentidos e narrativas, nos fica a pergunta: Em contextos afroperspectivistas, o que a relação docência e amizade nos provoca a pensar e praticar?

Convido Azoilda Trindade mais uma vez para ajudar-nos no desafio de gerar, sentir e regenerar as palavras e nossas práticas educativas. Reafirmo que Trindade, a partir do pensamento afrocentrado, desenvolveu estudos buscando sentidos e valores civilizatórios afro-brasileiros para ler a educação, valores estes que fazem parte da tessitura cultural brasileira, valores que movimentam o pensamento e o corpo para enegrecer os modos como narramos e nomeamos a educação. Para

mim, particularmente, o pensamento de Trindade significa uma força e uma postura contra-colonizadora, buscando nomear, ler e potencializar o fazer docente desde nossos saberes ancestrais e que nos constituem como povo historicamente. A autora faz insurgir conhecimentos afro-diaspóricos e africanos para pensar e repensar a escola, abrindo possibilidades de criar conceitos, práticas e memórias antirracistas.

Neste sentido, destaco o valor civilizatório afro-brasileiro da ludicidade. Para Trindade, a ludicidade é uma das maneiras de afirmação da vida. A ludicidade é compreendida como *a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida* (*Idem, 2015, p. 34*). O brincar como celebração da vida! E celebrar a vida pelo brincar é criar narrativas e infâncias, uma vez que assumimos a infância como *energia vital*. Podemos dizer que o brincar, nessa perspectiva, assume o caráter de potencializar as vidas que aí se fazem presentes, recria a relação adulto e criança, celebra-se a vida, seja ela qual for... Talvez, brincar seja ser e sentir infância.

Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida (*Idem, 2010, p. 98 – A cor da cultura*).

O modo como Trindade assume pensar acerca da ludicidade em relação à história do povo negro escravizado, diz muito de referências culturais, ancestrais e criação de sentidos de mundo em um território completamente novo. A recriação de uma forma cultural na diáspora africana agregou elementos que foram se constituindo na dinâmica entre o povo negro a favor da vida.

Compreendendo o brincar em afroperspectiva, ele toma uma dimensão que nos aproxima de nós mesmo, enquanto povo que se constituiu numa relação muito próxima com o continente africano. Foi em terras brasileiras que diversos rituais, culturas, palavras, sentidos de mundo foram reconstruídos, temos em nossas raízes origens africanas em travessia e ancestralidade, entrecruzamentos e energias vitais que mantiveram o povo negro vivo, com muita luta e resistência. O brincar como celebração da vida reinaugura saberes entre gerações, tradições e temporalidades.

O brincar, nesta condição, está em sentir a vida pela sua infância, sua energia, sua imprevisibilidade.

E estabelecendo uma relação com as potências e (re)significados, narro uma experiência de enegrecimento dos meus primeiros dias de doutorado sanduíche em Buenos Aires. Para a minha surpresa, quando encontrava algum negro ou negra, percebia que eram brasileiros. Os demais negros eram imigrantes vivendo de trabalho informal, vendendo óculos escuros nas grandes avenidas. Cheguei e senti meu corpo se destacar. Senti olhares. Buscava, em minhas caminhadas nas avenidas, reconhecer-me em alguém. Buscas frustradas nas primeiras semanas. Mas, por intermédio de uma brasileira negra que também estava em doutorado sanduíche conheci alguns coletivos afrolatinoamericanos (TEMA – Tertulia de Mujeres Afrolatinoamericanas). E, em dez dias que estava na cidade, participei de uma oficina de bonecas negras chamada “Las conversadoras negras: Mis ancestras”<sup>89</sup> no Centro Cultural Brasil-Argentina. Logo que cheguei recebi de acolhida o sorriso negro de Suzana e me senti em casa.

A oficina começa com a declamação de um poema (que, infelizmente não guardei o nome) e em seguida a ministradora explica sobre o processo de confecção das bonecas com retalhos, meias finas, acrílico e alguns acessórios como miçangas e botões. Somos solicitadas a escolher uma mulher importante na nossa trajetória e na nossa formação. Penso em algumas mulheres e escolho minha avó, Dona Augustinha. E seguimos costurando as meias, os tecidos, conversando uma com as outras. A parte do corpo estava pronta, braços, pernas, tronco e cabeça. Mas dediquei um tempo para fazer um cabelo para a boneca. Demorei um pouco e produzi um *black power* com lã preta. Enquanto pensava e sentia esse cabelo, algumas memórias foram se achegando e, de repente, lá estava eu fazendo algumas tranças no cabelo da minha boneca. Coloquei-a entre minhas pernas e tranchei alguns de seus fios. Brinquei de boneca! Com uma boneca negra que eu não tive quando criança...

---

89 *El taller Las Conversadoras Negras es un espacio de reflexión grupal que se propone, mediante la confección de muñecas, trabajar temáticas relacionadas a la construcción de la identidad de mujeres afrodescendientes en la Argentina. ¿Por qué muñecas? La muñeca representa la voz de la razón interior, de la sabiduría y de la conciencia de las mujeres* (Disponível em: <https://www.facebook.com/events/173026076911076/>). Acesso em: 9 mai. 2019). Tradução livre: A oficina **As Conversadoras Negras** é um espaço de reflexão grupal que se propõe, mediante a confecção de bonecas, trabalhar temáticas relacionadas à construção da identidade de mulheres afrodescendentes na Argentina. Por que bonecas? A boneca representa a voz da razão interior, da sabedoria e da consciência das mulheres.

Partimos para a confecção da roupa e adereços. Fiz uma saia com tecido estampado, uma blusa amarela e um colar com miçangas grandes e coloridas. Todo esse processo foi se dando também conversando com as companheiras próximas, ríamos e compartilhávamos nossas ideias para a boneca. Ao final, tínhamos várias bonecas negras, cada uma com tons de pele diferentes, roupas coloridas, turbantes e cabelos crespos. E nos foi pedido para nos apresentar e compartilhar sobre quem a nossa boneca representava. Fui a primeira. Olhei para a minha boneca e percebi que, no processo de criá-la, eu estava me recriando. Já não era mais a minha avó, senão eu mesma naquela boneca. Expliquei isso ao grupo e me dei conta que criar o cabelo crespo para a boneca foi um processo primeiramente vivido em mim, no meu corpo e a força que a transição capilar teve e tem na minha formação como mulher negra. E minha avó estava presente ali, como ancestral, me acompanhando...

Ao sair do CCBA estava acompanhada por duas brasileiras que estavam fazendo doutorado sanduíche como eu e uma venezuelana. Conversávamos e caminhávamos pela avenida procurando um lugar interessante para comer. De repente, sinto uma mão pequena segurar a minha e dizer alguma coisa. Não consegui entender, mas a minha primeira impressão foi pensar que aquela criança estava perdida e me pedia algo, pois havia agarrado forte a minha mão. Rapidamente ela solta e vejo as minhas companheiras comentarem o que essa menina havia dito em castelhano:

*- Mirá, mamá, ella es igual a mi! (Olha, mamãe, ela é igual a mim)*

Neste momento a olho com mais atenção e veja sua mãe bem próximo já iniciando uma conversa com as meninas que estavam comigo. A mãe dela é argentina, não é negra, e o pai é martinicano, negro. Essa menina se chama Madeleine. Fiquei um tempo a olhando e prestando atenção no que sua mãe dizia:

*- Toda vez que ela vê uma pessoa negra ela corre para falar com essa pessoa!*

Conversa vai, conversa vem, as brasileiras e a venezuelana tentam conversar com ela, mas Madeleine não dá nenhuma atenção. Ela só falava comigo. Uma das

brasileiras também era negra, mas era o meu cabelo que era igual ao de Madeleine, um crespo que cresce pra cima. Ela me mostrava o celular com fotos dela (pois é uma modelo infantil). Me agacho a sua altura, abro a minha bolsa e lhe dou a boneca que eu tinha produzido, aquela boneca pedaço de mim. Madeleine sorriu! E eu lhe disse:

*- Eu fiz essa boneca negra. Ela se parece com a gente. Cuida bem dela, está bem?*

Madeleine sorriu mais uma vez, abraçou a boneca e respondeu que “sí”. No final, ela estava com três bonecas negras nas mãos, nós três a presentearmos. Ainda agachada perguntei se poderia lhe dar um abraço. Ela não respondeu com palavras, mas simplesmente se sentou em minha perna e me deixou abraçá-la. Madeleine segurou minha mão, disse que somos iguais, me olhou nos olhos, sentou-se em minha perna, aproximou seu corpo ao meu... gestos de negritude, gestos infantis, gestos de um encontro traduzido e fortalecido pelo corpo negro. Um encontro de celebração de vidas!

\* \* \*

Abril de 2015, dia ensolarado em Realengo, eu estava no pátio com a turma. Brincava com as crianças de médico, usando bonecas e diferentes materiais e objetos que, rapidamente, se transformaram em remédios, estetoscópios, termômetros e injeções. Ora eu era a médica e as crianças e as bonecas, os pacientes. Ora eu e as bonecas éramos as pacientes e as crianças, as médicas. Em um momento só sobram eu e Livia na brincadeira, as outras crianças partiram para outras brincadeiras e explorações no pátio da escola. Olho para o relógio e percebo que está na hora de guardarmos os brinquedos e voltar para a sala a fim de realizarmos uma atividade que havíamos combinado. Prontamente aviso às crianças que precisamos entrar. Livia (4 anos), segurando a boneca (sua filha), levanta a cabeça, olha para mim e diz com uma voz que soa tristeza e indignação:

*- Mas, Camila, nós ainda estamos brincando...*

Parei. Respirei. Depois de um tempo, respondi:

- *É verdade, Livia. Vamos brincar mais?*

Livia me lembra de que “nós”, eu e ela, estávamos brincando. Estávamos juntas. Por que parar a brincadeira? Quem sou eu para fazer isso? Quantas vezes já fomos capazes de interromper o tempo da infância instaurado pelo encontro entre nós e a criança? Talvez entre docência e amizade o brincar seja um dos espaços em que os corpos se fazem presentes sem palavras, na intensidade de prolongar a infância o tempo que for possível. No desafio de perceber-me parte da brincadeira, sou eu mesma que delimito o tempo que a brincadeira acaba, que a infância é interrompida. Entretanto, sou ajudada pela presença e amizade de Livia que me alerta a necessidade e a importância de seguirmos brincando, celebrando a vida, prolongando a infância por mais tempo...

Skliar também vem me acompanhando nesse exercício de perceber amizade na docência e docência na amizade, sem dicotomizar estas dimensões, sem categorizá-las. Segundo ele, *a amizade se pronuncia por meio de uma linguagem marcada pela intensidade dos instantes* (2014, p. 50). Uma linguagem que *abre as portas para uma hospitalidade sideral, sem impor condições* (*Ibid.*). Pode ser que a potência da amizade na relação ensinante nos dê a abertura para pensar que ser professora, ser professor, tenha a ver, também, com manter viva uma certa política da amizade, uma política de vida, uma política infancionalizada e infantilizante. Para Skliar, *a amizade é relação porque cria o espaço das coisas que podem chegar a acontecer* (*Ibid.*, p. 51). Ou seja, a amizade é inventiva e sem objetivo, o que se cria ou gera a partir dela se dá no intervalo entre ações, de estarmos disponíveis e presentes neste tempo do instante. Assim, nos chegamos as narrativas: “Você é amiguinha ou professora?”, “Mas, Camila, nós ainda estamos brincando”...

Talvez o brincar seja essa atmosfera que potencialize celebrar a vida e criar uma relação de amizade. Gosto de pensar o brincar com estas duas possibilidades e sensibilidades. Será que ser docente deveria ser antes de tudo um amigo, uma amiga, com quem compartilhamos a vida e a brincadeira? Retomo o que me disse Luiz Miguel que *ser professora é ajudar as crianças a fazer coisas* – e deixar que as crianças nos ajudem a fazer coisas – juntos! Entendo a palavra “ajudar” como uma

relação que se cria entre sujeitos na afirmação de que a presença e participação outro é fundamental na constituição dos nossos processos educativos e de formação. A ajuda se situa, então, no lugar de compreender a incompletude que nos habita como potência para abertura de aprender e estar com outros sujeitos. Não como uma ideia de completar, como findar algo, mas como uma imagem que fortalece a nossa finitude, nossa ignorância, nosso inacabamento... E, por isso, me parece interessante afirmar o brincar com sua potência de celebração da vida e de constituição da amizade, pois se *tivéssemos que dizer algo sobre o assunto* [os gestos da infância] *numa única frase: estar com as crianças é fazer com que a nossa infância própria durasse o tanto de tempo que nos fosse possível* (SKLIAR, 2014b, p. 54).

Afastando-me da concepção de infância em um tempo único, o cronológico e linear, que marca e legitima diferentes ações, perspectivas, ideias, o mercado, o desenvolvimento humano, a escola, sob a égide da linearidade, do avanço e do progresso, busquei experienciar o desafio de habitar outros tempos e de ser afetada por eles, apesar de ser professora numa instituição escolar ainda muito demarcada pelo tempo *khrónos*. Uma dimensão que me convida a estar infantilmente como professora é o brincar com as crianças, estar com elas na brincadeira ou, por vezes, apreciar seus brincares. *Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano* (AGAMBEN, 2005, p. 85 – grifo do autor). Essa infância se dá em outros tempos, no tempo humano, no tempo do corpo, no tempo da vida, tempo da intensidade.

Para bell hooks, *temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula* (2017, p. 186). A presença tem a ver, então, com a amizade, a disponibilidade em espichar a força da infância, a presença amiga e docente que estão nos limites e fronteiras que se abrem e esbarram com os inesperados da experiência educativa.



Figura 27 - Celebrando a vida na brincadeira de casinha (turma de 3 anos – 2018)  
Fonte: fotografia produzida pela professora bidocente Katia Bizzo - 2018

É no brincar que inventamos e reinventamos a vida... a celebramos na verdade das relações que se criam no faz-de-conta, nos corpos que passamos a habitar em outras temporalidade, nas narrativas que geram outras narrativas de vidas desde infâncias que se tecem no partilha dessa celebração. Afirmar o brincar como celebração da vida é legitimar a sua potência que está muito além dos estudos que se dedicam a pensar a importância do brincar no viés da psicologia, por exemplo... Afirmar a celebração da vida por meio do brincar é não separar o ato de brincar da constituição da vida, o ato de brincar como modo de viver, o ato de brincar como cultivo da intimidade.

Ao ler Agamben, em “País dos brinquedos”, o autor estabelece relações pertinentes entre o *jogo* e o tempo. Em especial, o que o brincar causa no tempo: *essa invasão da vida pelo jogo tem como imediata consequência uma mudança e uma aceleração do tempo* (2005, p. 82). Uma aceleração que não altera o calendário, mas se sente na sua intensidade, no prazer, no tempo do brincar, do jogar. Um tempo que ultrapassa a lógica do relógio. E, mais do que uma mudança temporal, o jogo, o lúdico, o brincar, nos parece apresentar um caráter de invenção (im)possível, de verdades que talvez só encontrem espaços neste ato de brincar e celebrar a vida. E uma revolução conceitual, partindo de Agamben, e na relação com

o que aqui se defende como brincar, não se trata, então, da invasão da vida pelo jogo, contudo a vida por si como potência de celebração de temporalidade e vidas outras.

Segundo Agamben, tudo que é jogo pertenceu um dia à esfera do sagrado, mas os jogos não se limitam a isso. Continuamos a inventar jogos... Um destaque especial merecem as crianças, que são capazes de criar e produzir brinquedos, brincadeiras e jogos com *qualquer velharia que lhes cai nas mãos (...). Tudo que é velho, independentemente de sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo (Ibid., p. 85)*. As crianças inventam outra temporalidade, criam possibilidades com as coisas e palavras já dadas. Podemos dizer que as palavras, a linguagem, já encharcadas de sentidos, de possível “origem sacra”, nas mãos, olhares, vozes e bocas das crianças se tornam novas, habitam outra dimensão de experiência, se tornam brinquedos.

Kohan (2011, p. 252 – grifo do autor) diz que a infância é o mundo do “*como se*”, do “*faz de conta*”, do “*se as coisas fossem de outro modo...?*”. Isso significa levar a sério e considerar a novidade de cada ruptura, não deixar que cada nascimento se consuma em si mesmo, é espichar e fazer durar a vida do acontecimento. Para que a infância seja *a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados (Ibid.)*.

E as crianças seguem nos ensinando e nomeando a potência da docência infantil...

- *Maria Helena, eu estou escrevendo uma parte agora na minha pesquisa contando que quando eu brinco com as crianças, eu me sinto...* (enquanto eu penso em que palavra usar para me expressar, Maria Helena rapidamente completa a minha frase):

- *Pequena!*

- *Sim, isso, me sinto pequena. E o que você acha que eu, como professora, aprendo com vocês, crianças?*

- Ah, várias coisas... Brincar de gelo e também de E.T<sup>90</sup>. E brincar de caça-borboleta (brincadeiras inventadas entre as crianças e eu, professora da turma). A brincar de várias coisas...

- Eu fico pensando: o que todos os professores precisam aprender para trabalhar com crianças?

- Brincar e a ser criança.

- Aí eles serão ótimos professores de criança?

- Ótimos professores da criança!

- E se for um professor que não quer mais ser criança e não quer brincar? Como que vai ser?

Maria Helena faz uma pausa, levanta os olhos para cima expressando que está pensando e responde:

- Vai ser professora ou professor de adulto!

A conversa com Maria Helena amplia a ideia tratada na parte anterior deste texto, a infância do ser professora/a, a infância da docência, ou, talvez, pistas para infanciarizar a docência. Infanciarizar como tornar algo – que geralmente é entendido como adulto, grande, hierarquicamente posicionado no lugar mais alto – em pequeno, em infante, em brincante, em criança. Em outras palavras, infanciarizar e tomar a infância em seu sentido positivo e potente de *uma dimensão humana que nos torna mais humanos* (NOGUERA, 2017, p. 400) – e pequenos!

Maria Helena nos ensina também sobre o problema de ser adulto, da adultização, do ser que não quer ser criança, não quer ser infante, não quer brincar. Estando, assim, cada vez mais distante de uma docência pequena e brincante. Se a infância é quando se é pequeno e grande, o brincar é o elemento constitutivo e de manutenção dessa infância. O brincar pode ser compreendido aqui como alimento da energia vital dos corpos, gerando encontros...

---

<sup>90</sup> A brincadeira de E.T. foi algo que inventamos juntos. Trata-se de uma pessoa ser o E.T. e as demais são seres humanos. Para escapar do E.T. precisam pisar em algumas linhas que tem desenhadas no chão no pátio (que proporcionam várias possibilidades de brincadeiras). Quem sai da zona das linhas corre o risco de ser pego pelo E.T. Quem for pego se transforma em ajudante do E.T. para pagar os outros.

## NOTAS POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL E DENEGRIDA

*Se você é negra, eu também sou!*

Vivi, 5 anos – 2017

No tempo dessa pesquisa compreendi que a minha história e as minhas narrativas tecidas e embebidas por experiências nesse corpo preto não se tratam de um simples “contar histórias”, mas que eu devia uma resposta a convites feitos pelas crianças, pelos companheiros e companheiras de grupo de pesquisa e professoras do CREIR de que a negritude está em um tornar-se negro constante, um tornar-se que penetra e perfura a melanina do corpo e se explode por meio da voz, das palavras, da escrita, das escolhas teóricas e práticas... O próprio corpo, acolhido e motivado por estes outros, não encontrou saída a não ser a escuta sensível a leituras e sujeitos que me ajudassem a sustentar, ampliar e sentir com pertencimento o que se surgia e as possibilidades de movimentar o pensar com os acontecimentos da pesquisa, da prática e da formação docente.

A cada leitura alguns conceitos se aproximaram com processos que experienciei nesta pesquisa e nesta escrita. Conceitos oriundos da filosofia africana, da afro-diáspora, das formas culturais e sociais experienciadas no corpo negro. Potencialidades conceituais e de pensamentos que me levaram à necessidade de convidar outras possibilidades de refletir e praticar a educação, a pesquisa, os referenciais teóricos e metodológicos. Uma aproximação desafiante, inquieta, insegura, incerta, complexa... O texto de tese foi se transformando e se tornando mais negro, em uma tentativa de atravessamento e pensamento em afroperspectiva.

Não foi um processo tranquilo. O que defendo na tese como formação docente infantil e denegrada também foi experienciado na escrita e desafiando as minhas práticas com as crianças no cotidiano do CREIR, tomando corpo e transformando perguntas. Parti de processos e histórias singulares buscando articulações teóricas que sustentassem princípios que fortalecem a infância como condição para o formar-se docente, contudo, uma infância que se arrisca por denegrir-se, por encontrar na negritude potência e terra fértil para revitalizar a existência da escola e das vidas que ali transitam.

Nesta esteira, não é de hoje que falar de acontecimentos racistas e de suas sutilezas é considerado um problema de quem foi a vítima e não do agressor ou do sistema político, social e cultural brasileiro que se estrutura racialmente. As estatísticas apontam que grande parte da população jovem assassinada no Brasil é negra<sup>91</sup>. Os feminicídios praticados no Brasil têm, em sua maioria, mulheres negras como vítimas<sup>92</sup>. O carro de uma família negra moradora numa favela no Rio de Janeiro é atingido por 80 tiros de fuzil por militares no ano de 2019. Também em 2019, 5 crianças negras – Kauê Ribeiro, Kauã Rozário, Kauan Peixoto, Jenifer Gomes e Ágatha Félix –, moradoras de comunidades cariocas, foram baleadas e mortas por ações policiais<sup>93</sup>. A presença de mulheres e homens negros no parlamento brasileiro é ínfima, comparada à quantidade de homens brancos<sup>94</sup>. O que tudo isso tem a ver com a escola?

Poderia elencar vários outros exemplos que reforçam a invisibilidade e a desimportância que vidas e expressões negras ainda têm na nossa sociedade. Narrativas acompanhadas por mortes físicas e simbólicas por culpa de uma organização e estrutura sociais que, desde o período pós-abolição, não se preocuparam na criação de políticas públicas que pudessem minimizar ao longo do tempo a desigualdade racial que marca a população brasileira. E por que escolho fazer este breve apanhado? Para mim, um dos pontos que ressoa dos caminhos da pesquisa de doutorado, está nessas histórias, vidas e narrativas que também chegam à escola sem bater à porta, entram e não silenciam, apontam nossas fragilidades e convidam ao desafio de oferecer hospitalidade aos desconhecidos, aos nossos desconhecimentos.

E para seguir ressoando a defesa por habitar infantil e denegridamente a docência na educação infantil, deixo algumas notas como sínteses e lições do

---

<sup>91</sup> Segundo o Atlas da Violência 2017, publicado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a Mortalidade de negros e pardos é quase três vezes maior que a de brancos. Disponível em: <<https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

<sup>92</sup> Segundo Atlas da Violência 2018, taxa de homicídio de mulheres negras é 71% superior a de não negras. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/femicidio-mulheres-negras-e-sobreposicao-de-vulnerabilidades/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

<sup>93</sup> Famílias das 5 crianças mortas por bala perdida no RJ em 2019 cobram respostas e contestam polícia: 'Virou rotina'. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/familias-de-criancas-mortas-por-bala-perdida-no-rj-cobram-respostas-e-contestam-policia-virou-rotina.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>94</sup> Disponível em: <<https://www.politize.com.br/indice-de-negros-em-cargos-politicos-e-baixo/>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

processo investigativo e educativo que a pesquisa foi apontando. Concluir, impossível, as notas estão mais para manter a ressonância de vozes, cores e palavras para seguirmos pensando acerca de gestos infantis que atravessam a formação docente....

### *Território epistemológico negro para narrar a educação*

Com que palavras e sentidos narramos a educação? Quem trazemos para a conversa sobre o educar? Que referências sustentam o que se defende como educação infantil? Azoilda Loretto da Trindade nos ajuda bastante a pensar que a maneira como nomeamos os sentidos que praticamos na educação infantil pode dizer de diferentes preocupações, afirmativas e defesas que agregamos ao campo educacional. Azoilda vem nos lembrar que as práticas educativas também são atravessadas pelas culturas dos povos da afro-diáspora, que a valorização desse repertório potencializa o que desejamos afirmar como prática antirracista.

A educação enquanto campo complexo que abarca diferentes sujeitos, políticas, projetos, objetivos, princípios, que espaço há para os valores civilizatórios afro-brasileiros como modo de narrar a educação e a formação docente? Quando nossas práticas e relações com os sujeitos denigrem a educação? Penso que um dos pontos que a pesquisa fortaleceu foi a urgência do território epistemológico negro como força de criação e abertura para fazer da educação e da escola um lugar plural. Para Renato Noguera, há que se fazer do aprender uma roda na qual as ideias circulem, sejam inseridas e recolocadas.

Por fim, para que possamos não só descolonizar a escola. Mas, africanizá-la e indigenizá-la na medida necessária de assumirmos nossa própria infância como a condição “sine qua non” de aprender. Afinal, só aprendemos à medida que reconhecemos nossa própria infância (NOGUERA, 2017, p. 416 – grifo do autor).

E nesta roda que reconhece nossa própria infância, a *circularidade* cria uma atmosfera de conexão entre as possibilidades; a *oralidade* nos presenteia com as vozes que nos constituem dando a ler e escutar outros sentidos educativos; a *corporeidade* nos lembra que nosso corpo é um patrimônio importante e de cultivo da vida; a *musicalidade* remete aos sons que fazem referências à potência criativa

dos povos; o *comunitarismo* busca resgatar o sentido de coletividade na qual a responsabilidade pela educação das crianças é de todos; a *ludicidade* fortalece nosso corpo brincante, a manter o brincar como celebração de nossas vidas; a *memória* como fonte de saber, um convite à preservação de narrativas e conhecimentos que se atualizam no presente; a *religiosidade* como inspiração, contato e ponte com uma energia que nos interliga; a *ancestralidade* enquanto continuidade que se faz presente nas crianças, nos adultos e nos mais velhos, preservando a *energia vital*, o *axé*, a vontade de viver...

Denegrir a educação é transitar por uma linguagem infantil que procura reescrever e recriar a educação desde outros matizes e princípios. Acredito que nomear nossos saberes e fazeres docentes também pelos valores civilizatórios afro-brasileiros pode ser uma alternativa educativa de reconhecimento dos corpos pretos enquanto criadores de conhecimentos teóricos importantes para a construção de outras bases formativas na docência e no cotidiano escolar. Quiçá, a possibilidade de uma educação outra possa ter seus inícios e continuidades através destes valores, destes territórios...

### *O cabelo crespo como gesto educativo*

Fui levada a buscar pesquisadores e pesquisadoras que me ajudassem a olhar para este processo de enegrecimento que se potencializa pelas raízes do cabelo, pelas raízes estéticas, pelas raízes éticas, pelas raízes de quem fomos, somos, seremos... Raízes. Raízes que, na impossibilidade de serem queimadas, deixam suas marcas, resgatam e revigoram sentidos.

Se o pensamento infantil nos faz habitar outras lógicas fora do eixo/centro hegemônico, devemos aceitar o desafio por fazer circular saberes, conhecimentos, práticas, epistemologias e sentidos que se apresentem infancializados ou que nos aproxime das infâncias de práticas e cosmopercepções tratadas como “infantes”, na etimologia da palavra, como sem voz, sem direito à fala, sem lugar.

O cabelo foi um gesto educativo que me aproximou das crianças negras. Assumi-lo trouxe para o meu cotidiano docente dimensões de afeto que antes não se faziam presentes. O cabelo fortaleceu as perguntas pelas raízes e tessituras de uma formação docente que se faça na relação com a negritude. Particularmente o ressurgir do cabelo crespo por meio da transição capilar deu-se como o provérbio

africano que acompanha o adinkra *Sankofa*: *nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás*. E este processo de formar-se docente negra se fortaleceu nessa relação com o que ficou para trás, com o que antes não consegui perceber e sentir. O movimento de *Sankofa* merece ser constante, assim como a infância, no sentido de despertar no presente elementos de um passado que nos constitui e nos atravessa.

Como professora de crianças, tanto a prática com elas quanto o processo da pesquisa de doutorado, foi me formando uma professora negra inquieta, preocupada e sensível ao cotidiano da educação infantil do CREIR. O desafio foi e é perceber as infâncias que pululam neste espaço e os traços e marcas de negritude que estas infâncias nos apresentam. Que lugar a negritude habita em nossas práticas e saberes?

#### *Para não esquecer a infância: formação docente*

Na pesquisa desenvolvida busquei afirmar a infância como manifestação do axé, da energia vital, partindo do encontro com as crianças no cotidiano escolar e de suas narrativas – orais, corporais, afetivas, artísticas. Penso que esta investigação me abriu essa possibilidade de pensamento ao relacionar axé e infância e trata-se de uma defesa audaciosamente ética, estética, política e epistemológica que ainda pretendo ampliar em trabalhos futuros. Um tímido e forte nascedouro que me motiva a seguir pensando a infância em afroperspectiva.

Em distintas culturas tradicionais africanas, a criança é recebida pela comunidade como mensageira da ancestralidade. E a infância, um signo de continuidade dinâmica, *a marca de um recomeço que, partindo do já dado na história, na cultura e nos valores, abre a possibilidade de que outras experiências se instaurem* (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 47). A infância, como força que acompanha a vida, precisa ser alimentada, recomeçada, para que possibilidades outras de existência se construam. Qual seria, então, este alimento em uma sociedade que cada vez mais nos afasta da infância?

Acredito que a escola seja um espaço capaz de fortalecer o debate das demandas sociais que atingem a população brasileira. É no cotidiano da escola que se tensionam muitos encontros e desencontros tendo em vista a diversidade de

projetos, políticas, sujeitos, princípios que a formam. Quando pensamos e acreditamos que a escola pública pode ser também o lugar de alimento para a infância das crianças e dos adultos e adultas que compartilham ali suas vidas, estamos ressignificando o que entendemos ser a escola.

Para Flor do Nascimento a *infância é o primeiro e constante passo inicial (Ibid.)*, e em se tratando de formação docente, penso que o desafio da formação está em dar este passo inicial e constante para encontrar e não esquecer a infância que move nosso *saberfazer*. Imagine uma educação que se preocupa em prolongar a infância, em mantê-la viva, em fazer dela um dos principais objetivos das relações no cotidiano escolar... As crianças infancializam a escola todo o tempo, inventam novas possibilidades para este lugar. Elas nos forçam a lembrar de que algumas práticas, teorias e concepções esquecem-se da infância...

Skliar (2017) propõe que uma boa comunidade educativa para a infância possa: sustentar o hábito da invenção, oferecer tempo livre, valorizar a desatenção, criar pausas, criar atmosferas de igualdade e conversação. Tal comunidade educativa também pode ser pensada para potencializar uma formação docente infantil. O que me faz retomar os valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação pensados por Trindade, na criação de uma comunidade educativa e de formação que privilegie os encontros, a relação, as narrativas, a partilha, a sensibilidade...

Final de ano letivo, em 2017 turma de grupamento de crianças de 5 anos... Estávamos realizando junto com o *campus* Realengo I (que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) atividades de integração para a transição da Educação Infantil para o Fundamental. Ana era uma das crianças que mais tinha receio com a mudança e dedicamos uma atenção a ela e sua família para que essa transição fosse tranquila. Em uma das primeiras conversas a respeito com Aninha (como era chamada carinhosamente pelas crianças), ela demonstrava atenção e curiosidade com a ideia de estudar em outro prédio, ao lado do CREIR, mas rapidamente sua expressão manifestava que não estava tranquila com a ideia. Uma fala, em especial, quero destacar:

- *Eu quero ficar aqui porque aqui tem pessoas brincando no pátio (Ana, 6 anos - 2017);*

Há muito para pensar com a fala de Ana. Mas, um ponto me chamou a atenção, em particular: ela não diz que no pátio há “crianças” brincando no pátio, ela diz “pessoas”. O que me remete à epígrafe da tese, dita por Anita Liberdade: “Infância é a melhor amiga da criança” e, talvez, o CREIR esteja construindo um fazer educativo e formativo no qual o brincar não pertence somente à criança, o brincar pode estar ser afirmado como condição da existência humana, assim como a infância. Talvez, a infância seja também a melhor amiga das professoras e dos professores que habitam e circulam o cotidiano da educação infantil do Colégio Pedro II. O que pode significar uma formação docente que tem como melhor amiga a infância?

#### *Educação antirracista: aposta e desafio*

O exercício deste trabalho, com minhas narrativas docentes e das crianças, foi movimentar o pensamento para questionar os modos que nos habituamos a tratar – ou não - a negritude, de pensá-la como uma potência a partir do cotidiano, dos acontecimentos miúdos, da pergunta pela branquitude da prática, dos conceitos e das maneiras que nos formamos professores de crianças. Arrisquei pensar negritude e infância como abertura, transgressão e fortalecimento de outras presenças.

Talvez, seja um desafio e um exercício ainda tímido, uma conversa infantil e pequena. E que assim seja, pequena, menor e potente, na maneira infantil de sentir e se deixar sentir pelas perguntas e afetos na aposta de uma educação antirracista. Alguns autores e autoras nos ajudam a dimensionar e refletir sobre o que é e pode ser uma educação antirracista na qual este trabalho se sustenta.

Flor do Nascimento (2016) aponta que filosofias afro-diaspóricas da educação nos permitem caminhar para uma educação antirracista uma vez que assumem a presença dos povos africanos no fazer educativo. Essa presença, por si só, já rompe inicialmente com as amarras e armadilhas eurocêntricas de compreender e praticar a educação. Para este autor, a educação antirracista busca liberar a cultura escolar das amarras coloniais que, por sua vez, também são racistas e adultocêntricas.

Para Cavalleiro (2001, p. 150), a educação antirracista *visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. (...). É um caminho*

que conduz à valorização da igualdade nas relações. Assim, é necessário reconhecer que a educação e as instituições escolares ainda reproduzem a colonialidade nos seus conteúdos, práticas, relações, escolha de temáticas, materiais, palavras... É necessário estar atento para perceber estas sutilezas que moldaram os modos pelos quais nos formamos professores e professoras. É urgente estar atento às crianças, às relações que estabelecemos entre elas que, por vezes, reproduzem práticas racistas.

Nossa história é colonial, mas desde muito tempo a população negra (e indígena) luta para que em nossa história outras narrativas sejam possíveis, outras narrativas sejam encontradas, outras narrativas sejam visibilizadas... Como estamos contribuindo para a afirmação, criação e regeneração destas narrativas com as crianças, com nossos pares, com a nossa formação docente? Por isso esta tese como aposta e defesa de que a infância pode nos ajudar a denegrir lugares, a potencializar uma revitalização das práticas educativas e formativas, a regenerar um mundo cada vez mais plural.

Uma educação antirracista deve ser o objetivo do ato educativo, de romper com lógicas binárias e monoculturais que reduzem o mundo, retiram-lhe sua potência, negligencia aos outros o direito a conhecer suas histórias e reproduz preconceitos e racismos. Quiçá, a educação antirracista também seja uma linguagem educativa que se desloque para a infância, para um território de revitalização da existência.

Emanuel, 5 anos (2017), uma vez me disse algo que ainda me ressoa como possibilidade de pensarmos sobre educação antirracista. Ele disse: *Eu tenho muita voz, que nunca acaba. Se sacudir o corpo, ela sai.* Não quero explicar a fala de Emanuel, as narrativas infantis nos dão a ler sentidos e sem sentidos, brincam com a linguagem e com os significantes, para ecoar inícios de um fazer docente outro. As falas das crianças são atravessamentos! Emanuel me provoca a pensar que assim também é a educação, com muita voz, mas algumas foram silenciadas à força, assim como na sociedade. Contudo, se sacudirmos nossas práticas, as histórias que nos chegam, escutar sensivelmente as infâncias que habitam a escola, se nos desafiarmos a sacudir este corpo, essas outras vozes se fortalecem – e nos fortalece –, as vozes não-brancas. Todavia, também podemos afirmar que são estas outras vozes que ao permearem e atravessarem o cotidiano escolar é que vão

sacudir nosso corpo infantilmente como modo de romper a máscara para que possamos, assim, narrar a educação com cores, com vidas, com axé...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. N. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015b.

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

ALMEIDA, D. P. de. **Esse cabelo**: A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV – Dezembro/2016.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

\_\_\_\_\_. **Meu quintal é maior do que o mundo**: Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (doutorado) – Instituto e Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2002 – 169p.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)> Acesso em: 12. jun. 2019.

CARMO, E. F. B. M. do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental**: os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016.

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

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos 1: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Laparina Editora, 2007.

CRUZ, D. F. da. C. **Que leveza busca Vanda?** Ensaio sobre cabelos no Brasil e em Moçambique. Tese (Doutorado - Doutorado em Antropologia) -- Universidade de Brasília, 2017.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva. Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

\_\_\_\_\_. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade/ Jacques Derrida [Entrevistado]**. Tradução de Antonio Romane; revisão técnica de Paulo Ottoni. - São Paulo: Escuta, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**. 2012, vol. 21, n. 33, p. 229-251.

DIAKITÉ, B. W. **O dom da infância: memórias de um garoto africano**. São Paulo: Edições SM, 2012.

DOMINGO, J. C., FERRÉ, N. P. de. La experiencia y La investigación educativa. *In*: DOMINGO, J. C., FERRÉ, N. P. de. (Orgs.) **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Ediciones Morata, 2010.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

\_\_\_\_\_. Entrevista: **Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra.'** (2017) Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>>. Acesso em. 13 jun. 2018.

FANON. F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARO, G. **A escola dos sentimentos**: da alfabetização das emoções à educação afetiva. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 (Coleção: Ensaios).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Jindengue – Omo kékeré: notas a partir de alguns olhares africanos sobre infância e formação. *In*: XAVIER, I. M.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Antêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. *In*: KOHAN, W.; LOPES, S. W.; MARTINS, F. F. R. (Orgs.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

FORD, C. **O herói com rosto africano**: mitos da África. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. *In*: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIULIANO, F. **Rebeliones éticas, palabras comunes**: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, L. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GORDON, L. R. Prefácio. *In*: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 1999.

HOOKS, b. **Alisando nossos cabelos**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20-%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. A máscara. *In*: **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Munster: Unrast Verlag, 2. Educação, 2010. Traduzido por Jessica Oliveira de Jesus.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando o conhecimento**. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>. Acesso em: 14. jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Infancia, política y pensamiento**: ensayos sobre filosofía y educación. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, 2014.

KUSCH, R. **La negación em el pensamiento popular**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2008.

LARROSA, J. Epílogo: A arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 6ª edição revisada e ampliada.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. *In*: KOHAN, Walter (Org.) **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LISPECTOR, C. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1949.

LOANGO, A. O. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación**, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.

LYOTARD, J. F. **Lecturas de infancia**: Joyce, Kafka, Arendt, Sartre, Válerly, Freud. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 71-114.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. *In*: GIULIANO, F. **Rebeliones éticas, palabras comunes**: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017.

MIRANDA, C. Politización de la investigación académica y demanda afrodescendente. *In*: **Afrodescendencias**: voces en resistencia. MIRANDA, C. [et al.] (Orgs.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

NAJMANOVICH, D. **Mirar con nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos, 2008.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: significado e intenções. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org). **A matriz africana do mundo**: Sankofa – Matrizes africanas da cultura brasileira I. São Paulo: Selo Negro, 2008.

\_\_\_\_\_. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, C. O. C. do. Educação, Currículo e Africanidades - Motumbá, Mukuiu, Kolofé: A Bênção Como Reverência à Ancestralidade Africana e Sinal de

Respeito aos Nossos Mais Velhos. *In*: SANTIAGO, A. R.; [et al.] (Orgs.). **Tranças e redes**: tessituras sobre África e Brasil. Cruz das Almas: UFRB, 2014.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n. 11. novembro, 2010.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot** – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011.

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

\_\_\_\_\_. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6; nov. 2011 – fev. 2012b; p. 147-150.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

\_\_\_\_\_. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidade, Culturas e Artes** – UNIGRANRIO. vol. 1, n. 15 (2017a).

\_\_\_\_\_. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017b.

\_\_\_\_\_. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento**: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019a.

\_\_\_\_\_. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.out./2019b. p. 53-70.

\_\_\_\_\_.; GUTMAN, C.; FEITOSA, D. Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola. **Aprender** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano XI n. 19 p. 75-94 jul./dez.2017.

OLARIETA, B. F. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: NEFI, 2016 (Coleção: Teses e Dissertações; 1).

OLIVEIRA, C. G. de. **“Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo**: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, E. D. de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, I. B. de.; SGARBI, P. (Orgs.) **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OYĚWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects *In*: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <[https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81\\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\\_-\\_visualizando\\_o\\_corpo.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PIZZA, E. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente – 2005. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 set. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: cinco lições para a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_. SOUZA, R. de.; SAMPAIO, C. S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de.; SAMPAIO, C. S. (orgs.); **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROCHEDO, A. **Pachamama**: a poesia é a alma de quem escreve. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2015.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. *In*: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj, 2014. p. 147-158.

\_\_\_\_\_. ; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de.; SAMPAIO, C.

S. (orgs.); **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, J. R. dos. **Saber do negro**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2015.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, R.; MELLO, T. F. A bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. **Revista Práticas em Educação Infantil**. v. 1, n. 1, nov. 2015.

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem: Educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O ensinar enquanto travessia: linguagem, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014b.

\_\_\_\_\_. Prólogo. *In*: LUNA, S. L. de M. (Org.) **¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil: La magia de las preguntas y respuestas de los niños**. La Serena: Editorial Universidad La Serena, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía de las diferencias**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc, 2018.

TRINDADE, A. L. da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. Tese de Doutorado. UFRJ. 2005.

\_\_\_\_\_. Em busca da cidadania plena. *In*: **A cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

\_\_\_\_\_. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil.**  
Disponível em:  
<<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

XAVIER, J. T. de P. Os versos sagrados de ifá: base da tradição civilizatória iorubá.  
*In*: TRINDADE, A. L. da. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

## APÊNDICE – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No decorrer do processo de escrita da tese, bem como os rumos e rotas que se foram construindo com a própria investigação, realizei um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da CAPES buscando por um conjunto de palavras-chaves que se tornaram mais fortes na pesquisa: *formação docente, infância, negritude*. Foi necessário também intercalar as palavras e buscar outros sinônimos, como: *denegrir, afroperspectividade, lei 10.639, infantil, negra/o, africana/o*; como maneira de ir filtrando os resultados encontrados e que possivelmente poderiam fazer alguma relação.

No levantamento de Teses de Programas de Doutorado em Educação, as pesquisas relacionadas à formação docente relacionadas à infância e negritude apresentam, em geral, uma perspectiva de formação pautada em cursos de graduação em Pedagogia (e História) ou de formação continuada voltados para a aplicação e desenvolvimento da Lei 10.639 (que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica). Como seleção para apresentar alguns pontos aqui, levei em consideração um foco mais específico para a infância e uma ideia de formação que contemple o cotidiano escolar como *espaçotempo* privilegiado de formação docente.

Neste sentido, pude encontrar a tese de Meijer (2012), “Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses” da Universidade Federal do Ceará, que se dedica à valorização da cosmovisão africana na formação continuada de professores no âmbito escolar, do primeiro segmento do ensino fundamental, com foco na lei 10.639, tendo como fundamentação teórico-metodológica a Pret@agogia – aporte que se orienta *pelos princípios da ancestralidade e da oralidade presentes na cosmovisão africana*. Não aborda algo relacionado à infância, mas busca pensar o espaço escolar como território de valorização da cosmovisão africana. E um destaque interessante está na constatação, da autora e do grupo que realizou a extensão universitária com as/os docentes, do ato investigativo como *potencial transformador-pedagógico de uma pesquisa-formação, sobretudo na perspectiva da autoformação*.

Algumas teses se dedicam à educação e infantil e negritude pelo viés da identidade das crianças negras na escola, pensando na relação do cotidiano escolar como fortalecimento da identidade negra, quando existem práticas docentes e curriculares compromissadas com a questão (CONSTANTINO, 2014; OLIVEIRA, 2017). Para Constantino<sup>95</sup>, *pensar uma identidade negra positiva no contexto escolar requer a presença negra na escola*, presença esta entendida como história, cultura e ancestralidade negra. O trabalho desenvolvido por Ramos<sup>96</sup> (2015) também me parece estar dialogando com essa problematização da identidade racial, pois analisa efeitos das *práticas pedagógicas sobre as identidades discentes orientadas por uma proposta de educação das relações étnico-raciais*. Dedicase a pensar com narrativas negras dos alunos, por meio de realização de oficinas pedagógicas no cotidiano escolar. Assim como Amaral<sup>97</sup> (2013) que se propõe a compreender a relação existente entre as políticas públicas educacionais e a construção da identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil.

A temática de construção da identidade é uma problemática recorrente no campo da educação infantil, tendo em vista a presença de preconceitos étnico-raciais no cotidiano escolar, conforme a pesquisa de Araújo<sup>98</sup> (2015) e de Correa<sup>99</sup> (2017), que busca identificar como as crianças vão construindo a “noção” de pertencimento racial e suas impressões sobre o tema. Ambas as investigações tratam do cotidiano escolar, da infância e da negritude, contudo não privilegiam a formação docente.

Na tese desenvolvida por Santos (2018), intitulada “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a educação das relações étnico-raciais para a primeira infância tem um potencial *em espaços de formação continuada sensíveis à importância deste tema para o desenvolvimento pessoal e formação de identidade de crianças brancas*

---

<sup>95</sup> Tese “Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar”, da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>96</sup> Tese “Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também’: as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>97</sup> Tese “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil”, da Universidade Federal do Paraná.

<sup>98</sup> Tese “Infância, educação infantil e relações étnico-raciais” da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>99</sup> Tese “Um estudo sobre as relações etnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas”, da Universidade Federal de São Carlos.

e *negras*. Ou seja, a exigência e a urgência da formação docente, no cotidiano, como foco para a construção de uma educação antirracista.

Outro ponto observado é a relação da formação docente, negritude e educação em/para Direitos Humanos (SILVA, 2017; SILVA, 2015). Em Silva<sup>100</sup> (2017) se pensa acerca dos atravessamentos das experiências e criações de professoras no cotidiano com crianças e adolescentes. E um ponto me chamou a atenção no resumo foi a conceito *devir Professor-Criança, como estética da existência que passa pela alacridade e pela circularidade dançante nos modos de educar em meio às realidades caóticas, onde a escola é um círculo de vários círculos que cuida e acolhe as diferenças*. Este conceito, de certa maneira, se aproxima da ideia de infância que defendo na tese. Já em Silva<sup>101</sup> (2015), criança e infância são entendidas como singularidades geracionais. E caminha a investigação pelas seguintes perguntas: *quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pela equipe do CMEI, que é comprometida com uma educação antirracista? Que elementos estão subjacentes a essas práticas? Como as crianças dessas turmas estão elaborando a sua identidade racial?* Apesar de pensar nas práticas, não trata especificamente de formação docente.

Na mesma perspectiva de Silva (2015) encontro a tese de Rocha<sup>102</sup> (2015) que visa *compreender, como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola*. Se aproxima dos dizeres e sentidos que as crianças narram, para problematizar o papel da escola e da educação infantil como mediadora de saberes e conhecimentos a respeito da cultura africana e afro-brasileira. Também não chega à formação docente como ponto central da discussão.

Já o trabalho investigativo de Souza (2016), intitulada “Crianças negras em escolas de ‘alma branca’: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil”, da Universidade Federal de São Carlos, pensa a diferença étnico-racial na educação infantil buscando compreender como estas diferenças se constituem na organização dos espaços cotidianos, nas práticas discursivas e não discursivas

---

<sup>100</sup> Tese “Educar em direitos humanos de ‘mãos dadas’: Filosofia do Chão, Experiências e Criações de Professoras entre Crianças e Adolescentes”, da Universidade Federal do Piauí.

<sup>101</sup> Tese “Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil”, da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>102</sup> Tese “Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola”, da Universidade Federal do Ceará.

tanto pelas crianças quanto pelas professoras, nos dão pistas de *como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor*.

Estes foram os 12 trabalhos de tese que, de alguma maneira, pude encontrar na leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, algumas relações com a investigação que apresento. Contudo, nenhum deles, a partir da busca realizada no banco de teses da CAPES, se dedica a pensar a infância como potência para enegrecer as práticas e o cotidiano escolar e afirmar uma formação docente que se faça infantil pela força vital que habita nossos corpos; tampouco a realização de uma pesquisa que parte da própria prática docente. Relações, talvez, mais próximas, em alguns aspectos, estão no trabalho de Meijer (2012) com a proposta da Pretagogia que se interliga, a meu ver, com os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2013; 2015), além de compreender o processo investigativo como pesquisa-formação o que também venho defendendo com o GPPF, no sentido de que a prática de pesquisar tem potencial formativo; e a pesquisa de Silva (2017), na afirmação da figura do professor como *devir Professor-Criança* como uma ideia de docência como um vir a ser infante.