

O QUE NARRAM OS (AS) EDUCADORES (AS) DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR?

Memórias, experiências e saberes pedagógicos afrocêtricos

VOLUME 9

Organizadoras:

Taísa de Sousa Ferreira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios



 **Pedro & João**
editores

Colecção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas

**O que narram os(as) educadores(as) da Rede
Municipal de Salvador?
Memórias, experiências e saberes
pedagógicos afrocêntricos**

Volume 9

Colecção Documentação Narrativa
de Experiências Pedagógicas

**O que narram os(as) educadores(as) da Rede
Municipal de Salvador?
Memórias, experiências e saberes
pedagógicos afrocêntricos**

Volume 9

Taisa de Sousa Ferreira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
[Organizadoras]

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Taisa de Sousa Ferreira; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios [Orgs.]

O que narram os(as) educadores(as) da Rede Municipal de Salvador? Memórias, experiências e saberes pedagógicos afrocêntricos. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Vol. 9. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 254p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1286-9 [Impresso]
978-65-265-1287-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526512876

1. Narrativas pedagógicas. 2. Rede pública de ensino. 3. Salvador-BA. 4. Saberes pedagógicos afrocêntricos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Equipe técnica: Ana Cláudia de Souza Fernandes, Christiane Corrêa de Oliveira, Leandro Gileno Militão Nascimento, Luciana Nascimento dos Santos, Maria Helena da Silva Reis Santos, Taísa Sena de Souza.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Coleção

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

Coordenação

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Apoio

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -
PPGEDUC
Grupo de Pesquisa DIVERSO



Dedicamos este livro as/aos nossas/os ancestrais que sedimentaram o caminho, para que hoje estejamos aqui, a todas as crianças, jovens e adultos/as que passaram por nossas vidasdocências, e aquelas professoras-narradoras que começaram a *pesquisaformação*, mas não puderam continuar a tecer compartilhar suas experiências conosco.

Sumário

PREFÁCIO	13
Pedagogia Afrocentrada Ricardo Matheus Benedicto	
APRESENTAÇÃO	15
Narrativas docentes, memórias, saberes e experiências pedagógicas afrocêntricas na Rede Municipal de Ensino de Salvador Taisa de Sousa Ferreira Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	
A DANÇA E O AFETO COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS	
LiberDanças para o cuidado de si e das outras pessoas: a dança como ação libertadora para crianças da escola pública Rose Lima Mel	25
AnDANÇAS, afetos e memórias: redes de resistência com ações de danças na escola pública Renilza Machado Ramos	39
AUTORIA DOCENTE E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS	
Do reconhecimento à celebração: uma experiência pedagógica rumo à consciência cultural africana na infância Niní Kemba Náyo`	51

Pensar, viver e sentir a partir de nós mesmos: descobrindo a Kwanzaa na sala de aula 61
Taisa de Sousa Ferreira

Narrativa de experiências afrocêntricas em sala de aula: afetividade, ludicidade e contação de histórias com a Vovó Kika 73
Valda Souza da França

EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS E INCLUSÃO

Escrevivências negras e a inclusão de estudantes com deficiência na aula de Língua Portuguesa 89
Lourdes Santos Sales

Ancestralidades africanas: enredando memória, pertencimento e identidade de estudantes negros/as surdos/as em agência através do fazer teatral 97
Rosenilde Oliveira Pereira

INFÂNCIAS PRETAS E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS

Pedagogia: laços afetivos, brincadeiras e aprendizagem na Educação Infantil 115
Ana Paula Santos da Paz

Infâncias de lá e de cá: itinerários por uma infância consciente 125
Luana Vidal dos Santos Borges

PROJETOS PEDAGÓGICOS E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS

Caminhos afrocêntricos na escola: a experiência do Julho das Pretinhas 141
Aline Barreto Meneses

Eu sou eu! Mas quem somos nós? A identidade do povo negro como prática afrocêntrica na Educação de Jovens e Adultos 153
Diogo Santana Fonseca

Projeto literatura comentada: relatos de uma experiência pedagógica afrocêntrica com jovens negros 169
Eliecilda da Conceição Souza

Educação em perspectiva afrocêntrica: o uso da literatura preta para construção da aprendizagem e do letramento identitário 183
Gracileide dos Santos Lobo

Experiências pedagógicas afrocêntricas na coordenação pedagógica 197
Luciene Alves Silva França

TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS

Experiências afrocêntricas no Cassange: (re) conhecendo o nosso território através da história do Baobá 213
Dayse Sueli Oliveira Lordelo

Nas ruas de nossa história: a importância do bairro na construção identitária de criança pretas 223
Edney Advincula

Projeto Maré Mansa: um mergulho na cultura itapuãzeira e os caminhos para construção de corpos ancestralizados em territórios de comunidades tradicionais invadidos pela urbanização Rita Capotira Tupinambá	235
Organizadoras	249
Autoras e Autores	251

PREFÁCIO

Pedagogia Afrocentrada

Que tipo de educação as vozes afro-brasileiras¹ irão prover para cantar a liturgia sagrada de sua própria cultura? Que tipo de educação irá moldar a personalidade africana para prosperar em uma cultura que historicamente humilhou suas características, negou sua existência e coordenou sua destruição? Como poderemos cantar nossa canção sagrada em uma terra estranha? Esta é a contradição fundamental que está diante da Pedagogia Afrocentrada no Brasil.

A contradição colocada na epígrafe acima nos acompanha desde que optamos por transferir a educação de nossas crianças e jovens aos nossos inimigos. Este é um dos motivos pelos quais me sinto honrado em prefaciá-la esta obra – organizada pelas Professoras Taisa de Sousa Ferreira e Jane Adriane Vasconcelos P. Rios – que apresentam às irmãs e irmãos africanas/os em diáspora no Brasil, possibilidades variadas de solucionar o problema de cantar nossa canção sagrada nesta terra tão hostil.

Para dificultar as coisas – e evidenciar a necessidade e importância das experiências afrocêntricas aqui narradas pelas docentes e pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador – o irmão Bobby Wright, acertadamente na década de

¹ Paráfrase do texto de MADHUBUTI, S. African Centered Pedagogy: Complexities e Possibilities. In: SHUJAA, M. (org.). *Too Much Schooling Too Little Education: A Paradox of Black Life in White Societies*. Trenton: Africa World Press, 1998, p. 295. No lugar da expressão “afro-brasileiras”, no original consta “afro-americanas”. E no lugar de “Brasil”, encontramos “Estados Unidos”.

oitenta do século passado, fez um diagnóstico, que parece válido e perturbador: “uma das mais trágicas crenças compartilhadas pelos negros ao redor do mundo é que as instituições educacionais brancas sejam elas de ensino básico ou universitário vão educar nossas crianças”. E continua sua advertência: [...]. Negros continuam a ignorar a irrefutável verdade que em um sistema social racista, todas as instituições refletirão protegerão e sustentarão valores consistentes com o racismo².

Ter a possibilidade de ler um livro com dezessete relatos de experiências, relatos estes que partem de uma abordagem afrocentrada para educar nossas crianças e jovens e contribuem significativamente para a construção de uma Pedagogia Afrocentrada, neste território, é um presente e uma conquista que marca mais um avanço das pesquisas afrocêntricas no Brasil.

Como sabemos, a tradição africana nos ensina que o dever da geração mais velha é cuidar, proteger e educar a geração mais jovem. Como define Felix Boateng, a educação tradicional africana é uma ferramenta de comunicação intergeracional. “Esta comunicação tem por objetivo preservar os valores e tradições de uma sociedade de uma geração para outra. Visa inserir, sem conflitos, os jovens no mundo adulto”³. Deste modo, este trabalho primoroso nos ensina a proteger nossos mais novos dos ataques mentecidas das instituições escolares que ainda não são controladas por nós.

Sintam-se presenteados, como eu fui, com uma obra de alto rigor acadêmico.

Ricardo Matheus Benedicto

² WRIGHT, B. *The Black Children: A Destiny in Jeopardy In: The Psychopathic Racial Personality and Other Essays*, 1997, p. 31.

³ BOATENG, F. *African Traditional Education: a Tool for Intergenerational Communication In: ASANTE, M. K.; ASANTE, K. W. (org.). African Culture: The Rhythms of Unity*, p. 110.

APRESENTAÇÃO

Narrativas docentes, memórias, saberes e experiências pedagógicas afrocêntricas na Rede Municipal de Ensino de Salvador

“É tempo de falar sobre nós!”
(Beatriz Nascimento).

Abrimos a apresentação com esse pequeno trecho de Beatriz Nascimento, por entender que diz muito sobre o que os/as leitores(as) poderão ler nas próximas páginas deste livro. O movimento aqui tecido incide em falar de si por meio de suas próprias lentes, sentidos, significados, saberes e memórias, de modo que as narrativas são lugar de vivificação do ser e do existir no mundo da docência orientada pela Afrocentricidade.

O livro em questão é fruto da produção de narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas, as quais emergem das vivências de professoras, de professores e de coordenadoras pedagógicas atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

É desdobramento de um trabalho desenvolvido por meio de um movimento Sankofa para realizar a reconstrução das memórias, experiências e saberes afrocêntricos, através de um itinerário investigativo-formativo que se apoiou e inspirou na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), mas que também se ancorou na dimensão epistemo-política e metodológica da Afrocentricidade, na Afronografia e em princípios da filosofia africana, para produzir narrativas com pessoas africanas em diáspora, em um modo de pesquisar circular e cooperativo.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas têm sua origem nas pesquisas do professor Dr. Daniel Suárez (2007), da Universidade de Buenos Aires, trata-se de uma modalidade de pesquisa-formação que, propõe a investigação das próprias experiências pedagógicas, por meio da escrita, da leitura, da conversa, da publicação e da circulação de relatos de experiência (Dornelles; Suárez, 2023), dessa forma, produz outra política de conhecimento, contribuindo para circular os saberes e experiências singulares e coletivas que emergem da escola e que transformam as formas de ensinar e aprender.

A Afrocentricidade consiste em um paradigma que coloca os interesses, valores e perspectivas africanas no centro de qualquer análise de fenômenos africanos, seja na diáspora ou no continente africano, sendo aplicado em uma variedade de campos, incluindo educação, cultura, política, justiça social, entre outros.

A Afronografia é um método de registro e escrita da experiência africana a partir de uma perspectiva afrocêntrica, ou seja, um modo de ver, ouvir, pensar, escrever e falar sobre a experiência africana, cunhado por Molefi Kete Asante, e que busca fornecer uma estrutura para compreender a experiência africana, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, e usa quatro abordagens para fazer isso: histórica, experiencial, textual e social.

Por sua vez, a filosofia africana é uma ampla e diversificada tradição de pensamento que se origina no continente africano, sendo influenciada por uma variedade de fatores, incluindo a história, a cultura, a religião e as línguas africanas, que tem uma grande pluralidade em função da multiplicidade de povos, contudo, aqui nos ancoramos em princípios que são comuns entre as diferentes abordagens culturais e filosóficas que emergem do continente africano, a exemplo, da importância da pessoa humana, do papel da comunidade e da solidariedade, da valorização da natureza e da espiritualidade, da importância da propriedade coletiva e da cooperação, e da importância do conhecimento e da sabedoria.

O processo da Documentação Narrativa foi coordenado pelo Grupo de pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as).

Entre setembro de 2023 a maio de 2024, dezessete docentes e coordenadoras pedagógicas mergulharam no processo de documentar as memórias e saberes pedagógicos afrocêntricos construídas na Rede Municipal de Ensino de Salvador, por intermédio de ações que possibilitaram articular suas experiências ao processo formativo, convertendo-as em saberes individuais e coletivos.

A documentação narrativa é composta por dezessete textos, os quais estão organizados em seis eixos temáticos que se constituíram a partir dos aspectos que emergiam das narrativas. No primeiro eixo, **A dança e o afeto como lugar de experiências afrocêntricas**, apresentamos dois relatos de experiência que versam sobre as relações entre o ensino da dança e a construção do afeto como formas de encontro com a educação afrocêntrica. A dança emerge como espaço de manifestação de uma educação libertadora, pensada e sentida como lugar de acolhimento, de cuidado, de agência e de reconhecimento de si e do mundo e como espaço para potencialização das pessoas estudantes. As estratégias de ensino-aprendizagens compartilhadas, nesses relatos, anunciam a dança enquanto dimensão que se conecta fortemente com a cultura afrodiáspórica e constitui-se na escola como uma oportunidade de fortalecimento, de protagonismo, de reflexão e de expressão por parte das pessoas estudantes. Através da dança, docentes e pessoas estudantes encontram caminhos para vivenciar modos mais livres de ensinar e aprender.

No segundo eixo, **Autoria docente e experiências afrocêntricas**, trazemos três relatos de experiências que mobilizam reflexões sobre a potencialidade da forma de habitar a docência por meio dos movimentos de autoria. As narradoras revelam como o saber afrocêntrico conduz seu modo de educar

para produção de materiais e de estratégias pedagógicas que permitem aos(as) estudantes mergulhar nas memórias, nas histórias e nas vivências ancestrais. Os relatos sinalizam como o olhar cuidadoso e afetuoso faz diferença ao pensar suas experiências pedagógicas, propondo um modo de educar que considera a existência das crianças e as suas necessidades, ao tempo que distante dos desafios cotidianos e inesperados reinventam-se para propiciar que os(as) estudantes encontrem o melhor de si e da sua cultura por meio de suas práticas educativas.

No terceiro eixo, **Experiências afrocêntricas e inclusão**, apresentamos dois relatos em que as memórias ancestrais e as histórias de vida das narradoras são pontos de partida para constituição de seu modo de habitar a docência e do seu compromisso com a inclusão. As narradoras refletem sobre a importância da construção de ações educativas que considerem as necessidades dos(as) estudantes com deficiência e que contribuam para o processo de fortalecimento identitário. As experiências narradas demonstram como por meio das literaturas negras e das linguagens teatrais, a autoria, a agência, o protagonismo histórico, a autodeterminação, o autoconceito positivo são fomentados junto a crianças e jovens pretos(as), permitindo o acesso a um mundo de potencialidades para construção de consciência histórica associada ao respeito às suas existências.

Infâncias pretas e experiências afrocêntricas é o quarto eixo. Neste eixo, as narradoras em seus dois relatos anunciam a potencialidade das brincadeiras, da escuta, do afeto e da construção do protagonismo infantil. As narrativas revelam como as infâncias negras são compreendidas em sua plenitude dentro de uma experiência pedagógica afrocêntrica. Ao mesmo tempo, apresentam estratégias pedagógicas adotadas para fomentar o encontro das crianças com a construção de conhecimento em torno do legado africano e afrodiaspórico e com sua agência frente ao processo de ensino e aprendizagem.

No quinto eixo, **Projetos pedagógicos e experiências afrocêntricas**, são compartilhados cinco relatos em que as histórias

de vida e valores ancestrais dos(as) narradores(as) emergem como fio condutor de suas formas de educar e demonstram a importância da escuta, do olhar atento e da construção de processos educativos que consideram os(as) estudantes como agentes de sua aprendizagem e como capazes de aprender e ensinar. Nesses relatos, a Afrocentricidade se reflete tanto na concepção quanto ao papel da educação, quanto nos modos de pensar as experiências pedagógicas, e se fazem presentes desde um compromisso com a produção de novas narrativas e novas trajetórias para seus estudantes. O cotidiano, a trajetória e os interesses dos(as) estudantes são pontos mobilizadores das experiências afrocêntricas que buscam o fortalecimento da construção de consciência de si, a garantia de uma aprendizagem significativa, o reposicionamento das narrativas sobre a cultura e a história africana e afrodiaspórica e valorização de nossas referências.

E por fim, o sexto eixo, **Território e experiências afrocêntricas**, encerra nossas narrativas com três relatos que apresentam a importância do território e da comunidade para construção das experiências de aprendizagem. Uma comunidade quilombola, uma comunidade que pulsa cultura preta e uma comunidade afro-indígena, embora geograficamente distantes se conectam no valor dado ao saber comunitário e a educação que compreende o território como lugar de produção de conhecimento e de fortalecimento identitário. As narrativas reivindicam que a escola reconheça e valorize as existências que a constituem e que promova uma educação que se conecte aos valores ancestrais que emergem dos territórios, dessa forma compartilham não apenas suas estratégias pedagógicas, mas também seus modos políticos de atuar na educação.

Aqui entrelaçamos um caminho em que princípios como memória, ancestralidade, oralidade, unidade, autodeterminação, cooperatividade, trabalho coletivo e responsabilidade, circularidade, autoria, horizontalidade, alteridade e inclusão estiveram entremeados dando corpo e forma ao conjunto de processos vividos. As memórias ancestrais, as histórias de vida, os

ensinamentos nascidos nos seios familiares atravessam os modos de ensinar e aprender e as formas com que os(as) narradores(as) habitam, pensam, sentem, e vivem a educação afrocêntrica. Entre rodas de conexões, lugares ancestrais e caminhos de circularidade partilhamos sorrisos, lágrimas, esperanças, angústias, afetos, histórias, e materializamos experiências.

A experiência, em perspectiva africana é um conceito complexo e multifacetado, é fonte de conhecimento, sabedoria, e identidade cultural, sendo importante para a compreensão do mundo e do lugar do indivíduo na sociedade. A experiência é também vista como uma fonte de criatividade e inovação, sendo importante para o desenvolvimento de novas ideias e soluções para os desafios enfrentados pelas sociedades africanas. A experiência, nesse cenário, é um elemento formativo e contínuo, que implica reflexão, ação e transformação, mas também preservação.

E foi inspirando-nos nesta compreensão de experiência, que para chegar até aqui, fizemos um convite para narrar experiências afrocêntricas, vencemos medos, desafios, dificuldades, construímos aprendizagens individuais e coletivas, nos aconchegamos, nos aquilombamos, aprendemos mais sobre nós e sobre nossos pares. Aprendemos que somos nós e nossos pares. Aprendemos que somos nós e o outro, nos fizemos povoada, acessamos as memórias do habitar da docência afrocêntrica na rede municipal, nos tornamos confluências, nos tornamos uma força que rende, que aumenta, que amplia, como anunciado por Mestre Antônio Bispo dos Santos (2023), nos fizemos comunidade.

Compartilhamos não apenas um livro ou um conjunto de relatos de experiência, mas sim um movimento coletivo de Sankofa, carregado de emoção, de sinergia, de entrega, de fala e de escuta, de conexões e da construção de uma compreensão circular quanto à potência que está viva nas escolas.

Finalizamos desejando que as palavras aqui semeadas promovam férteis reflexões sobre a potencialidade de uma experiência educativa afrocêntrica. Esperamos que as narrativas que constituíram nossa tecelagem possam lhes encontrar e inspirar

a construir outros modos de educar, sentir, pensar e viver a escola, as infâncias, a juventude e a adultez preta, isso porque tudo que partilhamos nas próximas páginas nos permitem conexões com caminhos singulares no habitar a docência e no pensar e agir frente à educação.

Boa leitura!!!

Ngamisakidila!

Taisa de Sousa Ferreira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

A DANÇA E O AFETO COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS¹



¹ As imagens das páginas de abertura dos eixos temáticos foram extraídas do banco de imagens do site/aplicativo Canva.

LiberDanças para o cuidado de si e das outras pessoas: a dança como ação libertadora para crianças da escola pública

Rose Lima Mel

A dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza (Sandra Petit).

Eu sou Rosecleide Lima Bispo, Rose Lima Mel, Rose Lima, Rose Mel, Rose, Mel, a Pró de Dança. Sou todas essas identidades construídas com relações múltiplas. Filha de Maria Helena Lima Bispo e Geraldino Caribé Bispo, pessoas extremamente importantes na/para minha construção. Porém, foi minha mãe, que mais me impulsionou para que me movesse por caminhos os quais eu pudesse crescer não só enquanto pessoa, mas, também, como profissional.

Sou uma mulher negra, artista, professora de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador, nascida em Feira de Santana-Bahia, lugar onde aos 10 anos iniciei minhas ações com Dança, porém, meu percurso profissional se inicia em 1994, quando adentro à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia para fazer o curso de Licenciatura em Dança. Hoje sou também Mestre em Dança pela mesma instituição.

Sou pesquisadora voltada para o ensino-aprendizagem com a Dança, que aborda temas tais como: relações interpessoais, cuidado de si, afeto, Dança como prática de liberdade. Com esses temas, busco propor e desenvolver ações com a Dança dentro da

perspectiva afrocêntrica. Tais ações serão percorridas ao longo dessa narrativa.

Trago tatuada em mim, uma frase que diz: *Cuidar de si é cuidar da outra pessoa*. Essa frase diz muito sobre o que acredito para nós, pessoas pretas. Na verdade, é uma frase para qualquer pessoa, porém, ao falarmos de nós, ela se potencializa. Somos pessoas que estamos em constantes lutas e desafios, em busca de caminhos que mostrem o quanto somos importantes e necessários para a construção de uma sociedade e mundo justos. É relevante entender que nesse caminho, precisamos nos cuidar e cuidar dos nossos, exatamente nessa ordem, entendendo que para cuidar da outra pessoa, precisamos estar bem, para que assim possamos oferecer o que é preciso. Acredito que essa é uma forma de fortalecimento humanitário.

Essa tatuagem, fiz juntamente com uma grande amiga, uma irmã de vida. Por vezes, tivemos quedas durante nosso percurso - inclusive no nosso professorar, porque sempre partilhamos nossas ações e também angústias dentro do espaço escolar público - e assim nos apoiamos e nos fortalecemos nessa caminhada enquanto professoras da Rede Municipal de Ensino. Lembra que para cuidar da outra pessoa é preciso estar bem? Ao cuidar de si, estamos prontas para cuidar de alguém. E é justamente o que almejo para as crianças, as quais eu encontro diariamente durante os meus fazeres/saberes com a Dança.

Assim, trago nessa narrativa o que o meu professorar escuta e observa diante das ações das crianças em sala de aula, com a intenção de promover uma educação libertadora. Uma educação que permite não só que as pessoas estudantes compartilhem suas subjetividades, mas também as pessoas professoras. Entendo que isso promove uma educação com respeito e o trabalho desenvolvido se torna mais eficaz e acolhedor. Junto a isso, também busco caminhos para possibilitar as *liberDanças*, uma educação para o cuidado de si e das outras pessoas.

Em 2008, iniciei minha trajetória artístico-pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador, como professora dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Com alguns anos dentro da rede, comecei a entender cada vez mais a necessidade de trabalhar a Dança como um caminho para ajudar na autoestima das crianças, já que o fato de a grande maioria ser negra acaba fazendo com que sejam minimizadas em diversos aspectos. É extremamente importante fazer com que as crianças se percebam enquanto potência, bem como entenderem a importância de serem quem são. Então, entendo que trabalhar a Dança dentro da perspectiva afrocêntrica, mostrando para as crianças o quanto são capazes, contribui para a sua valorização.

Nesse sentido, busco constantemente promover ações que viabilizem o (re)conhecimento de si enquanto pessoa importante em diversos contextos. É relevante fomentar, nas crianças, o entendimento de que elas podem fazer trajetórias belíssimas em suas vidas. Então, nos caminhos do meu professorar, apresento danças, músicas, documentários, filmes, livros, histórias e personalidades negras nacionais e internacionais. Também desenvolvo projetos anuais, os quais as crianças e eu buscamos nos aprofundar mais em determinado tema. Um projeto produzido em 2023, por exemplo, foi o *Vamos de funk: ressignificando o movimento*, ritmo popular que saiu das favelas e conquistou o mundo. Estilo de dança e de música, derivada da cultura periférica e principalmente oriunda do movimento negro.

Ações pedagógicas como esta têm o intuito de aproximar ainda mais as pessoas estudantes de uma cultura fora do eixo eurocêntrico. Concomitantemente, intenciona ajudar no entendimento dos contextos sociais em que há supervalorização de uma cultura, que de fato não nasceu de uma população que compõe majoritariamente este país, e que produz a banalização da cultura do povo negro, que geralmente é marginalizado.

Obviamente as ações realizadas implicam na percepção e no entendimento de que para que seja possível o crescimento individual, é necessário a participação e ajuda de um coletivo. As propostas usadas em sala de aula decorrem dentro de uma metodologia que incorpora estruturas teórico-práticas, estímulo de

reflexões/ações críticas e criativas que sejam sensíveis aos corpos. Tais estruturas e estímulos auxiliam nas questões de cuidado, socialização, emancipação e liberdade, o que engloba o compartilhamento de conhecimentos. O uso de diversos materiais didáticos como bambolês, chapéus, fitas, lápis de cor, bolas, balões, pandeiros, sombrinhas, quiz, entre outros. Esses materiais também corroboram para o progresso das aulas, tornando-as ainda mais atrativas, assim, as crianças se mostram mais participativas em todo o processo.

O caminho metodológico que desenvolvo sempre considera as crianças e seus contextos de vida, bem como seus processos de construção, criação e expressão. Isto posto, acredito que ações como as que desenvolvo podem proporcionar um ensino-aprendizagem com fundamentações capazes de propiciar às crianças uma percepção do meio e dos sistemas sociais, políticos e culturais.

Assim, é possível contribuir para o crescimento da cultura corporal e identidades enquanto pertencimento coletivo. Isso implica ter e ver a si mesmo como parte de um grupo no qual é possível expressar seus sentimentos, valores, ideias, medos e anseios. É importante perceber a Dança como área de conhecimento, assim como entender que com ela também é possível cuidar de si.

Diante do quantitativo de pessoas estudantes negras dentro da escola, se faz necessário incluir as questões afrocentradas, com o interesse de promover o autoreconhecimento por meio de diretrizes históricas e culturais. Uma vez que, promover a construção de conhecimentos com base em valores e percepções africanas como a ancestralidade, possibilita se identificar como pertencente a um contexto histórico sem depreciar ou ignorar os demais contextos.

Desde 2019, estou atuando na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. A Eugênia Anna é uma escola que respira Afrocentricidade, oportuniza que as crianças desenvolvam seu senso crítico e sejam protagonistas das suas escolhas. Sempre

buscando meios para que entendam o quanto seu lugar no mundo é importante e necessário, para que assim, possam fazer parte de um coletivo no qual sua participação é relevante, bem como se sintam incluída e respeitada.

A escola, sobretudo a pública, é uma das instituições sociais responsáveis na luta pela desconstrução do racismo, preconceito e discriminação. Ela tem o papel relevante na construção de uma educação que considere as identidades presentes na escola. Em vista disso, é um espaço responsável pela estruturação de concepções positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que respeite as diferenças como componente de uma formação cidadã.

Comecei a entender e a perceber melhor a Afrocentricidade, quando adentro a escola pública, em 2008, ao ver que apesar do quantitativo de crianças negras ser maioria, muito do que elas deveriam ser e viver lhes eram negados. Crianças com baixa autoestima, discriminadas, rejeitadas, entre outras questões negativas, e tudo isso apenas pelo tom da sua pele. Comecei então a buscar caminhos para que fosse possível trabalhar na e pela construção de suas identidades, e isso só seria possível a partir da Afrocentricidade. Desde então, essa é a minha perspectiva pedagógica.

Não foi na Eugênia Anna que conheci esse paradigma, mas foi onde me senti mais fortalecida para trabalhar essas questões e poder, enquanto professora de Dança, contribuir de forma mais efetiva e afetiva para o desenvolvimento das crianças. Esta escola está situada dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, que fica na Rua de São Gonçalo, no bairro São Gonçalo do Retiro, na cidade de Salvador, no estado da Bahia. A escola pode atender até 310 crianças, com faixa etária de 4 a 12 anos; essas crianças, em sua grande maioria, são negras, moradoras do terreiro ou adjacências. O terreiro é um suntuoso espaço e com uma linda reserva paisagística cultural, que hoje é tombada pelo Patrimônio Nacional.

Tendo em vista ser um ambiente comprometido com o respeito e valorização da pessoa negra, nesta escola, posso desenvolver mais intensamente ações/modos de Dança que

promovem o (re) conhecimento da ancestralidade negra. Com isso busco possibilitar um conhecimento com fundamentações capazes de propiciar às pessoas estudantes uma percepção do meio e dos sistemas sociais, políticos e culturais. Destarte, possibilitar, transformação dos corpos a partir da construção de uma identidade centrada na potência de sua herança ancestral africana e afrodiaspórica nos processos artístico-pedagógicos, no intuito de fortalecer as relações no âmbito escolar e na sociedade.

Por conseguinte, busco melhorias para/nas minhas aulas, para que seja possível cuidar melhor dos(as) estudantes deste local. Tais estudantes vivem em situações de conflitos dentro e fora do ambiente escolar e a Dança pode trazer perspectivas que ajudem a melhorar e/ou minimizar tais conflitos. Gosto também de promover atividades em dupla ou em grupo, com as quais as crianças possam criar movimentos que irão compartilhar e envolvê-las no processo de escolhas das músicas que serão usadas, não só nas aulas, mas, também, nas apresentações. Esses são alguns exemplos de ações as quais ajudam a diminuir conflitos, bem como aproximam as relações.

Porém, percebo que existem atividades que devem ser planejadas com ainda mais cautela, pois podem provocar situações conflituosas, exemplo disso é trabalhar com as cores. Utilizo bambolês em algumas aulas, mas, a cor de cada um deles causa confusão, porque cada pessoa quer uma determinada cor. A solução que encontrei para evitar esse conflito foi envolver os bambolês com fitas coloridas, sendo assim, todas as crianças utilizam todas as cores. Até então vem funcionando.

Desde que estou na rede, nesse período de docência em escolas públicas, pude conhecer realidades diversas e perceber o quanto é relevante trabalhar corpos, movimentos, para que possibilitem novas formas de agir. Assim, a Dança pode promover ações que proporcionem o cuidado de si, a autoestima, diminuir conflitos e colaborar no processo de construção de conhecimento e nas relações entre estudantes e com o mundo.

Na intenção de cada vez mais conectar essa relação das crianças com o mundo, certa vez, fiz um planejamento de aulas nas quais apresentaria para as crianças, Michaela DePrince, uma menina africana, órfã, que tem uma história de superação e hoje é uma bailarina renomada mundialmente. Durante as aulas falei da sua vida, levei vídeos com documentários e diversas apresentações da artista, bem como falei dos livros escritos por ela. Para finalizar esta ação as crianças assistiram uma entrevista de Michaela e mostrei um de seus livros, *O voo da bailarina*. Fiquei encantada com a reação delas, ao verem e tocarem o livro, parecia que estavam vendo a própria artista. Estabeleceram relações sobre o que vimos durante o processo com o que estava no livro. Foi como se dissessem: “É real!” Tivemos uma conversa maravilhosa e com certeza construtiva. E o melhor de tudo, foi poder ouvir algumas delas reconhecerem e dizerem que elas podem isso também. Foi de tirar lágrimas do corpo. Entende?

Não tenho dúvidas que essa ação proporcionou a percepção de uma história de superação das adversidades; da liberdade para fazer suas escolhas, e de forma significativa, fomentou a autoestima. Diversas personalidades negras, principalmente do nosso país, também são apresentadas para as crianças nas minhas aulas, como por exemplo, a bailarina Ingrid Silva, o coreógrafo Ismael Ivo e o Bando de Teatro Olodum.

A Dança é uma área de conhecimento a qual as pessoas estudantes podem experimentar uma complexidade de movimentos, considerando que movimento é uma forma de comunicação e expressão. Como argumentei antes, com a Dança, busco promover uma educação que cuida, bem como uma educação libertadora, porque entendo que essas pessoas precisam acreditar que são capazes de produzir muitos movimentos, os quais poderão mudar, de forma positiva, o mundo em que vivem.

Ao trabalhar seguindo esse caminho de cuidado e liberdade, acredito que é possível ajudar na transformação de corpos negros que são inferiorizados, desacreditados, marginalizados e excluídos da sociedade, apenas por causa da cor. Seguindo esse paradigma,

acredito que é possível contribuir para a construção da identidade de crianças negras centradas na potência, na agência, na unidade e na vitória de seu povo. Como já disse aqui, entendo que o movimento comunica e expressa, sendo assim, observo e escuto as expressões das pessoas estudantes nas minhas aulas. Ao lhes observar, percebo o quanto algumas dessas pessoas são reprimidas, simplesmente porque são como são, o que para mim, é um verdadeiro absurdo e traz dor. Situações de repressão podem causar timidez e negação que as impedem de atuarem de forma integral nos processos de ensino-aprendizagem da Dança.

Neste viés, trabalhar na escola Eugênia Anna e que está dentro de um terreiro de candomblé, faz muita diferença no sentido de poder dançar com liberdade, sem medo, sem agruras. Lá, nós temos um centro de arte e nele tem a sala de dança, sem mesas nem cadeiras, com espelho e barra.

Temos, também, um armário que uma aluna intitulou de *Armário Mágico*, isso porque eu guardo nele diversos materiais que utilizamos nas aulas, bem como figurinos. Isso causa muita alegria nas crianças, pois também proponho que, muitas vezes, elas escolham o que iremos utilizar e como querem que a aula aconteça. Lembra-se da autonomia? É um dos caminhos que busco para que as crianças a conquistem. Junto a isso temos os espaços do terreiro, sim, também fazemos aulas ao ar livre, pode ser embaixo de uma árvore ou na varanda da casa de Xangô. Percebe quanta liberdade?

Figura 1 - Relações com liberDanças



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Por este e tantos outros motivos, entendo ser necessário produzir ações afrocêntricas com o movimento. Essas ações podem levá-los a perceber não só que o corpo tem diversas possibilidades, mas também, escolher seu próprio caminho e se reconhecer pertencente às suas escolhas. Acredito que trabalhar a educação com a Dança e junto a isso incluir as questões étnico-raciais possibilita o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade. Isso pode torná-la capaz de atuar politicamente, socialmente e culturalmente nos diversos espaços da sua vida. Assim, poderá escolher seu caminho e protagonizar sua história, dentro de suas perspectivas e interesses.

As pessoas estudantes da escola pública, volto a ressaltar, em sua maioria negras, têm acesso limitado às novas informações, e uma das razões, é devido às dificuldades que atravessam a vida social e cotidiana. Entendo que as pessoas negras são capazes de superar obstáculos e lidar com os desafios. Porém, esses obstáculos e desafios – que fazem parte do contexto de vida dessas pessoas – infelizmente, também influenciam no seu desenvolvimento cognitivo.

Durante as aulas, proponho e desenvolvo diversas ações como, roda de conversa, apreciação de vídeos, leituras, bem como dinâmicas que trabalham os corpos com a Dança - é possível perceber alguns movimentos nas crianças que identificam as influências negativas devido ao fato de serem crianças negras que vivem em situação de exclusão social e vulnerabilidade. Demonstram impaciência umas com as outras, desrespeito, agressividade, expressando corporalmente movimentos que manifestam sentimentos negativos. Algumas vezes, também choram, ficam muito quietas e tristes e dizem que não querem participar da aula.

Sempre busco me aproximar para entender o porquê das diversas situações e geralmente os motivos relatados são sempre relacionados a uma circunstância que demonstra os obstáculos que as crianças lidam constantemente. Isso, sem dúvida, afeta o seu desenvolvimento cognitivo e assim seu desempenho nas aulas acaba comprometido, e infelizmente nem sempre todos os resultados esperados são alcançados.

Ao longo dessa narrativa, em que descrevo o caminho do meu trabalho, espero não só contribuir com as pessoas professoras, mas, também, dar uma noção do que é o meu fazer pedagógico com a Dança na Rede Pública de Ensino de Salvador. Vale ressaltar que durante as minhas ações enquanto professora de Dança, já vivi diversas situações e muitas delas desafiadoras. Não é fácil ouvir uma criança dizer que se sente feia por causa da sua cor, que tem medo de sair na rua e ser vítima do racismo, ou dizer que não é negra porque tem o tom de pele menos retinta ou até mesmo, vê-la chorar porque é negra e que, por isso, sabe que tudo em sua vida irá ser mais difícil para conquistar.

Falas, ou melhor, comunicações e expressões de corpos que ainda tão pequenos já se sentem aterrorizados pelas injustiças trazidas pelo racismo. E, então, o que faço diante dessas situações? Acredito que a primeira coisa a ser feita é acolhê-las e escutá-las, pois, precisam ser ouvidas. A partir dessa escuta, seguir desenvolvendo ações que trazem a valorização dessas crianças,

como algumas das que narrei aqui. Conhecer personalidades negras que se destacaram e se destacam em seus fazeres, é uma dessas ações. Essas pessoas podem ser da comunidade onde as crianças vivem, da cidade, do país e até mesmo do âmbito internacional.

Busco, logicamente, pessoas dos diversos segmentos artísticos, bem como os(as) artistas da Dança, obviamente. Fazemos leituras, assistimos vídeos, documentários, entrevistas e, algumas vezes, elaboro projetos de Dança, como já relatei aqui, não só sobre a personalidade estudada, mas também, sobre temas que nos atravessam enquanto pessoas negras.

Percebo que o trabalho com a Dança, dessa forma e diante do contexto das crianças, se torna mais eficaz. Muitas delas não só se interessam como também verbalizam que querem seguir caminhos parecidos com os das personalidades estudadas. Outra constatação é a surpresa e a satisfação que demonstram ao observarem que são pessoas negras como nós que estão "ali", nos ajudando a perceber o quanto somos potentes.

As crianças curtem muito nossos processos nas aulas, se mostram, na maioria das vezes, dispostas e envolvidas, também trazem conhecimentos que agregam aos nossos fazeres. Contribuem com sugestões de músicas, de filmes, de movimentos, ou seja, a participação delas é fundamental para o alcance dos resultados. A junção das subjetividades faz muita diferença nos caminhos que trilhamos. Obviamente nos deparamos com alguns obstáculos que dificultam o processo, bem como resultados esperados, como, por exemplo, falta de alguns recursos, falta de figurino e de um espaço legal para as apresentações. Porém, sempre buscamos nos fortalecer, crianças, professora, escola.

Figura 2- Descobertas e autonomia



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Desejo com o meu trabalho, tecer Danças na escola pública dentro de uma perspectiva que possa favorecer relações de cuidado e de respeito, viabilizando as relações, sempre no prisma da Afrocentricidade. Destarte, ao promover Danças com esse olhar, possibilito ações que evitam calar e subtrair corpos. Considerando que os movimentos que as crianças trazem são carregados de histórias, não podemos negar que nos comunicamos também pelo movimento. Portanto, é importante acolher os conhecimentos e os contextos trazidos por elas para as ações que são realizadas. É relevante também trabalhar a Dança respeitando as histórias de vida de cada pessoa.

É extremamente importante incluir movimentos afrocêntricos em diversos espaços, com o interesse de promover o autorreconhecimento por meio de diretrizes históricas e culturais. Uma vez que, a promoção de conhecimento com base em valores e ideais africanos e na ancestralidade, possibilita a autoidentificação dos (as) estudantes como pertencentes a um contexto histórico. E porque falo de incluir movimentos afrocêntricos? Porque somos

corpo, corpo que fala, se expressa, se comunica, e é por meio dele que contamos nossas histórias e que realizamos ações.

A minha aproximação com a Afrocentricidade também se deu a partir das percepções racistas ao meu redor, tanto na vida pessoal quanto profissional. Já passei por situações de ser diminuída por ser uma mulher negra atuando com Dança. Uma situação diz respeito ao discurso de que para ser professora de Dança não precisa estudar, outro discurso recorrente e contraditório dizia respeito à afirmação de que a Dança é “artigo de luxo”, e não é para pessoas negras, principalmente se for o *ballet*. Sendo assim, é cada vez mais urgente a necessidade de uma construção de consciência de si e do nosso povo para que possamos atuar em sociedade e na sociedade. Para tanto, nós, pessoas professoras, temos um papel importantíssimo nesse lugar de luta e transformação.

Figura 3 – Dançamos com LiberDanças



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Percebo que meu papel enquanto Arte Educadora é ajudar, contribuir, fortalecer as pessoas estudantes, nesse processo de crescimento, em que é importante que ampliem seu conhecimento.

E com isso, sejam capazes de perceber que não podemos permitir que sejamos esmagadas pela eurocentricidade. Não podemos permitir que a subjetividade e a identidade de crianças negras sejam forjadas a partir de ideias e visões ocidentais que minimizam a agência, a potência e o protagonismo de seu povo e território originário. No meu professorar com a Dança, intento o comprometimento com uma educação afrocêntrica, com a possibilidade de ampliar o potencial que cada pessoa já traz consigo e assim possa ser inserida na sociedade como ser crítico e atuante. Ao proporcionar essa educação, almejo trajetórias dentro de uma perspectiva emancipatória que a fomenta e contribua para o desenvolvimento de ações de equidade de direitos com a Dança.

**AnDANÇAS, afetos e memórias:
redes de resistência com ações de danças na escola pública**

Renilza Machado Ramos

*Dançando Negro
Quando eu danço
Atabaques excitados,
O meu corpo se esvaindo
Em desejos de espaço,
A minha pele negra
Dominando o cosmo,
Envolvendo o infinito, o som, criando outros êxtases...
Não sou festa para teus olhos de branco
Diante de um show!
Quando eu danço há infusão dos elementos, sou razão.
O meu corpo não é objeto, sou revolução
(Éle Semong).*

Chego com esse poema de Éle Semong, para trazer-lhes memórias ancestrais, que culminam no meu percurso até aqui, de maneira implicada, investigativa e afetiva. As anDANÇAS que aqui me trazem, dissertam sobre força, energia e revolução.

Eu sou uma mulher negra, nascida e criada no bairro da Liberdade, que tem a sua identidade marcada pela numerosa população afrodiáspórica, em Salvador, Bahia. Filha caçula de Eli, uma costureira e de Reginaldo (*in memoriam*), um vigilante portuário, que só cursaram até o Ensino Fundamental, mas não deixaram de ofertar para seus seis filhos, uma educação dentro das possibilidades da época. Sou mãe de Cezar, para qual almejo um futuro promissor com sabedoria e conhecimento ancestral, diferente do que recebi durante minha jornada escolar.

No decurso da minha infância e juventude, era bem tímida. Uma estudante de escola pública, local que me sentia representada por encontrar pessoas iguais a mim, porém era pouco percebida pelas pessoas profissionais da educação. Então, apesar de me sentir refletida naquele espaço, meu percurso nos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi regado com poucas lembranças e imagens positivas da época.

Em contraponto à invisibilidade no ambiente escolar público, veio a possibilidade de me expressar com a arte da Dança, na qual, estou desde os nove anos de idade, me formei, e me constituo todos os dias. Com a Dança construo minhas ações para tecer caminhos expansivos de valorização e fortalecimento de estudantes da educação pública, por meio da centralidade africana. Me movimento com a ética do amor, que me inspira diariamente a partir do que as pessoas estudantes trazem consigo, com o intuito de mover danças que libertem a todas nós.

Estou professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador desde 2008. Espaço este que me mobiliza a visibilizar estudantes a fim de contribuir, retribuir e compartilhar saberes que reverberam em transformações sociais e culturais que apresentem impactos na educação e na vida de cada uma(um). Nessa caminhada, dialogo a respeito de afetos, trazendo as suas formas de implicações na escola, bem como as imagens como maneira de (re)conhecimento de si, atuando com ações emancipatórias, cognitivas e libertadoras. Dessa forma, movo insurgências cotidianas como ação educativa para exercitar a autonomia e questionar sobre os saberes-fazeres hegemônicos que, muitas vezes, relacionam-se aos afetos que atravessam estudantes.

A arte pode trazer proporções transformadoras de reconhecimento de si. A escrita por meio da Dança nos permite transpor o que nos afeta de diversas maneiras. Comunicamo-nos com ações corporais e é nessa maneira de compreender o que afeta determinadas condutas de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Salvador, suas ações, reações e a histórias que cada uma

(um) traz consigo, que experimento cinesias, a fim de sobrelevar pertencimento e afroreferências de si e do mundo.

A partir dessas ações voltadas para o reconhecimento de si de cada estudante, como pessoa política que engendra ações na sociedade, desenvolvo um ensino-aprendizagem que fortaleça essas(es) estudantes, que estão às margens, ou excluídas(os) de um contexto social que aniquila corpos que não seguem padrões socialmente estabelecidos. À vista disso, a Dança é uma forma de comunicação que revela modos de perceber, sentir e articular os significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre as pessoas. Nesse contexto, esse movimento pode ser agenciado inicialmente, com elevação da autoestima das pessoas envolvidas no processo educacional e com o conhecimento da arte da Dança em suas múltiplas dimensões afrodiaspóricas.

Assim, por meio de experiências vividas por mim, intento ressignificar nas minhas ações diárias com estudantes, valores negativos que fomos induzidos a deixar de acreditar acerca do legado construído pelas pessoas ancestrais africanas: nossas potências, quem somos e onde podemos chegar - tendo como ponto de partida a Dança que habita em nós, que surge da nossa identidade e, que por muitas vezes é estereotipada e limitada. Vale lembrar que as pessoas africanas escravizadas no Brasil, tinham além da música e religiosidade, a Dança como rede de resistência.

Portanto, nesse afluyente processo educacional, trago a Dança como celebração da nossa história, uma maneira de reverenciar as pessoas que vieram antes e organizar um futuro para as que irão chegar. É uma expressão viva da nossa herança africana. São essas memórias que me trazem até aqui e me impulsionam para um presente/futuro fundamentado no protagonismo negro em uma perspectiva afrocêntrica na educação pública e na vida.

O que me impulsionou a caminhar para uma educação afrocêntrica? Eu, como oriunda de uma família que exala artes, a começar por minha mãe, que sempre a vi costurar, profissão que considero uma arte das mais afetivas; e a ouvi cantar muito em casa. Cresci vendo três dos meus cinco irmãos envolvidos no meio

artístico, então, a arte sempre fez parte da minha vida. Aos nove anos, minha irmã, que na época já estava na faculdade de Dança, me matriculou em um curso preparatório da escola de Dança da Universidade Federal da Bahia-UFBA e, posteriormente, em uma escola de balé da cidade de Salvador. Foi lá que comecei a perceber a forma sorrateira como o racismo age.

Todo final de ano, as academias de balé normalmente fazem espetáculos de encerramento das atividades, era comum as pessoas brancas terem mais destaque. Nesse processo, teve um ano que ouvi algo que provavelmente já acontecia, talvez, já fosse combinado com as bailarinas, mas nunca tinha sido tão transparente. Uma professora disse para turma: “Lembrem do espetáculo do final do ano, nada de tomar sol.” Nesse momento, eu com aproximadamente quinze anos de idade, já entendia do que se tratava, e quando me tornei professora na educação pública, adentrei pensando sempre em fortalecer a ancestralidade das pessoas estudantes que em sua maioria são como eu, negras.

Eu sempre trabalhei de uma maneira, que pessoas estudantes fossem protagonistas, reconhecessem sua autoimagem positiva e se amassem. Construí essas ações ao longo da minha caminhada de quase trinta anos como professora. Apesar de estar na prefeitura de Salvador desde 2008, tive uma trajetória em outros municípios da Bahia, tais como Andaraí, Dias d’Ávila, Candeias, Muquém de São Francisco, Rui Barbosa, Sátiro Dias, São Sebastião do Passé, Valença e São Francisco do Conde, além de ministrar curso de extensão na Escola de Dança da UFBA. Esses espaços me formaram como docente e me fizeram perceber o quanto a educação com/pela Dança contribui para o reconhecimento de si e pertença no mundo.

No ano de 2018, participei da primeira turma do Curso de Extensão “Educação em Base Africana”, promovido pelo “Ubuntu - Programa de Estudos em Base Africana”, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia, sob coordenação do professor Gabriel Swahili. Quando iniciou o processo seletivo para o curso e busquei conhecer a ementa, me encantei e corri para me inscrever. Me lembro muito que, na

entrevista, eu disse: É isso que quero conhecer, estudar, compartilhar. Esse curso foi um grande marco na minha vida pessoal e também como professora. Foi lá que conheci o conceito de Afrocentricidade e algum tempo depois em conversa com a amiga Taísa Ferreira, pessoa que conheci no referido curso, descobri que já trabalhava em uma perspectiva afrocêntrica, porém só não a nomeava como tal.

Desde então, busco mais informações e conceitos sobre essa educação que coloca as pessoas pretas no centro, como protagonistas de sua própria história. Sigo experienciando os diversos modos de ser das pessoas estudantes que passam por mim e criando estratégias insurgentes de existir como forma política, que chegam também com propostas que buscam intervenção no mundo, de modo a aniquilar padrões hegemônicos e transpor para uma educação libertadora.

No decorrer de quinze anos na educação pública da cidade de Salvador, tive algumas experiências exitosas e trago como uma das mais importantes, o meu trabalho com o Diário de Afetos, que comecei a sistematizar com o início do mestrado, no ano de 2020. O diário era algo que já fazia em casa com meu filho, como forma de entender o que ele estava sentindo e transpor através de escritas - entendendo escritas como, uma poesia, uma dança, um desenho, o que o afetava quando chorava e/ou ficava quieto sem querer falar.

Então, o que seria o Diário de afetos? Ou, o que seriam afetos? Afetos são modos de implicações das pessoas, tendo a sociedade como circuito que constitui reconhecimentos de identidades e pertencimento a um determinado local. Assim, compreendo afetos como maneira determinante de formas de vida e, comportamentos sociais que interferem no que somos, sendo fundamental para a vida em sociedade. Portanto, o Diário de Afetos, como o nome diz, narra, descreve e disserta as ações de danças propostas na escola. Ele pode ser representado por bilhetes, cartas, fotos das danças, das rodas de conversa, desenhos, análises, reflexões sobre o cotidiano escolar, com o objetivo de compreender o que afeta essas pessoas estudantes na sua vida como um todo e as fazem transpor na escola.

Ao adentrar na Rede Municipal de Ensino de Salvador, percebi que muitos conflitos que não só aconteciam nas aulas de Dança, mas no ambiente escolar como um todo, dificultavam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Durante alguns anos, tentei várias estratégias não muito venturosas, mas... fui caminhando. Inspirada na escrivência de Conceição Evaristo, que encaminha escrever vivências como escrita de um corpo, de uma condição, iniciei as escritas do Diário. Entendo que conhecer quem somos, que pertencemos a uma comunidade, ajuda as crianças e jovens a compreenderem o que as(os) afeta e assim criarmos juntas(os) estratégias para o fortalecimento e compreensão da importância e contribuição das pessoas negras para a construção do país.

As movimentações dos (as) estudantes nas aulas podem representar suas histórias de vida. Assim, a construção do diário, partiu inicialmente de alguns dias em que as turmas estavam bastante agitadas e eu precisava saber o que estava acontecendo, para encaminhar a aula da melhor forma possível. Para que fosse iniciada a ação, sugeri aos(às) estudantes formas de entendermos os acontecimentos que atrapalhavam o desenvolvimento das aulas. Dançando, escrevendo, desenhando? Sim. Cada participante desse processo escolheu a maneira que percebeu mais confortável para reverberar afetos acerca de si e do ambiente em que vive. Esse processo não foi fácil e, muitas vezes, demorou meses para que eu conseguisse extrair o que afetava essas (esses) estudantes.

Muitas escritas surgiram, outras não existiram, umas muito afetivas e outras muito dolorosas. A partir da observação de como elas(eles) externavam o que sentiam, eu ia chamando uma pessoa estudante por vez, dentro das possibilidades do tempo de aula. Enfatizo que tive essa possibilidade porque trabalhei só com duas turmas nessa minha primeira experiência com o diário, pois, como professora especialista tenho muitas turmas e isso dificulta um pouco o diálogo individualizado.

Durante a conversa individual, foi perceptível como a baixa autoestima é um caminho para os conflitos nas aulas. Mas, também,

o preconceito de bairro, pois a escola, na qual fiz a primeira experiência do diário, está situada em um bairro periférico da cidade de Salvador e carrega um estigma de violência muito forte. Os algoritmos na *internet* revelam de forma instituída que aquele é um ambiente complexo de negatividade. Nesse sentido, estudantes, assim como a mídia divulga, se sentem parte desse contexto, somente negativo e verbalizam, muitas vezes, que eles são o que os meios de comunicação transmitem sobre o bairro.

Assim, diante desses diálogos com estudantes percebi que a autoimagem negativa, assim como a imagem negativada da localização da escola, muitas vezes, pode ser uma alavanca para ações de conflitos que ocorrem e para o não reconhecimento da sua potência no mundo. Reconhecer a autoimagem positiva e valorizar o espaço que nasceu e habita é um ato revolucionário de amor. Ações educativas que fomentam o reconhecimento de si, sua origem e história, coadunam com a perspectiva da Afrocentricidade e perfaz o entendimento de que somos potentes e importantes na sociedade.

Com um ensino-aprendizagem bastante desafiador na escola pública e principalmente para pessoas negras que compõem a Educação Básica, entender o que afeta determinadas inquietações é o objetivo da escrita do diário. As construções das ações do diário são contínuas, surgem a partir de situações que acontecem nas aulas. Ele é um recurso permanente utilizado por mim, sempre que percebo situações de angústias, tristezas e conflitos na turma.

Assim, dentro das minhas possibilidades de intervenção, foi possível no decorrer do ano letivo, entender o porquê de determinadas ações de estudantes, na escola, e intervir com a forma que me pareceu mais necessária em quase todas as situações: Atenção e cuidado. Nessa perspectiva, trago algumas imagens de escritas do Diário de Afetos que aconteceram entre os anos de 2021 e 2022, na escola em que leciono desde a minha entrada na Rede Pública de Ensino de Salvador, sendo o primeiro espaço em que iniciei a experiência das narrativas para realização do diário.

Figura 01 – Afeto 01

Que me afeta? Visto, visto sabendo que
ninguém nunca encontrará paz, que existe
plena distribuição de ódio gratuitamente 24
horas por dia, que existe pessoas que não pra-
curam se informar antes de sair por aí com-
entando sobre diversos assuntos sem menos de
quer ter estudado sobre, em um mundo
onde impatia é milagre e desigualdade
já faz parte, sem contar que a preguiça
é algo comum em um país rico, onde
o povo confia no político esperando solução
e assim eles ficam "Isplando". Visto
é para os pobres quem acredita em espe-
rança e milagres. O resto já não tem
mais solução.

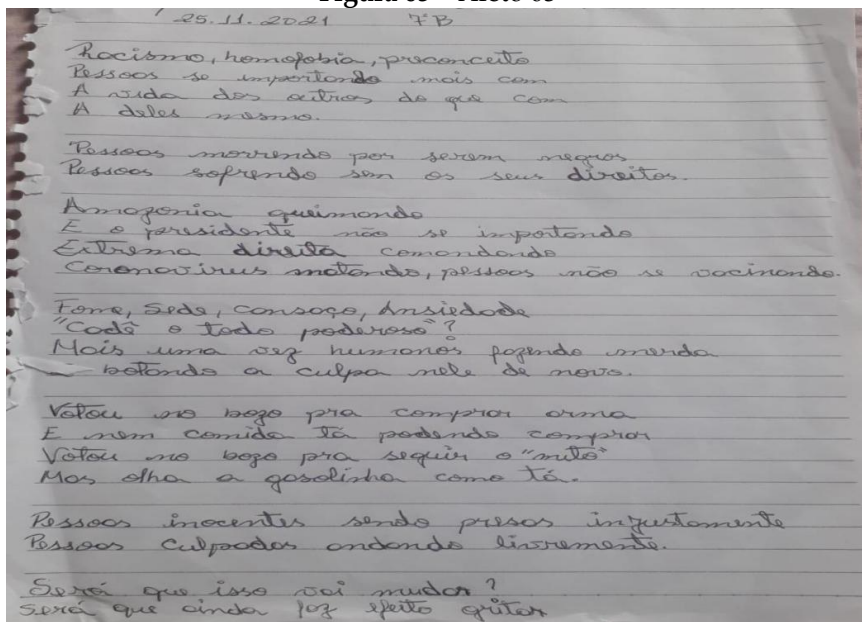
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 02 – Afeto 02



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 03 – Afeto 03



Fonte: Arquivo pessoal

Depois dessa primeira experiência, as escritas do Diário de Afetos fazem parte do meu planejamento anual. Entendo que nem sempre conseguirei realizar, pois todo ano letivo que se inicia, são pessoas estudantes diferentes como novas demandas e, muitos são os desafios para quem leciona na educação pública. Dentre eles, contrapor, como exercício diário, um sistema educacional instituído para a falência e deste modo, dificultar nossas ações na escola.

Estudantes de escolas públicas, que são em sua maioria pessoas negras, são consideradas(os) por estruturas opressoras hegemônicas, como suscetíveis à marginalidade e/ou desprovidas(os) de um futuro esperançoso, com boas expectativas de crescimento em diversos âmbitos. Diante do exposto, fundamento que o Diário de Afetos contribui para o fortalecimento da autoimagem positiva das (os) estudantes. Assim entendo que, escrever sobre essas experiências de vida que produzem afetos políticos é fundamental para estimular ações que culminem em

melhor reconhecimento de si de estudantes negras(os). Esta escrita também contribui para que saibam se posicionar politicamente e demarcar sua potência no mundo.

Algumas escritas do diário me impactaram muito. Em diversos momentos pensei que fosse desistir da caminhada, já que algumas narrativas ultrapassavam a minha condição de intervir. As condições de angústias recorrentes em jovens pretas(os) de escola pública são muito fortes e avassaladoras. Os processos de escritas eram feitos com toda a turma, mesmo que o foco fosse em uma parte, assim, também foi possível observar movências mais poéticas.

O diário é uma estratégia para melhorar as relações interpessoais na escola. Contribui para essa docência de não somente seguir a grade curricular, mas adentrar a vida de cada pessoa estudante de maneira singular, entendendo suas subjetividades e criando circuitos de movências que possibilitem essas pessoas acreditarem mais em si mesmas.

Proponho, também, a construção deste diário como inspiração para que outras pessoas professoras de escolas públicas o experimentem em suas unidades escolares, a fim de verificarem esses afetos, pois cada unidade escolar, cada bairro tem suas particularidades. Investigar o que afeta estudantes no ambiente escolar público, por meio da arte, pode auxiliar colegas professoras(es) a entenderem essas relações e a emancipar as AnDANÇAS de cada pessoa partícipe no processo de educação.

AUTORIA DOCENTE E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS



Do reconhecimento à celebração: uma experiência pedagógica rumo à consciência cultural africana na infância

Niní Kemba Náyò

Aline é a professora desbravadora que iniciou o caminho trilhado por Niní Kemba Náyò hoje¹. Tudo começa em uma família de mulheres e homens pretos que lhe ensinam sobre raça de forma sutil e prática. Papel, letras e cheiro de livro novo e assim meu mundo se firma, envolta nos livros, que me contam quem eu sou no mundo, mesmo quando eu não estava descrita neles.

Os livros me acompanham até a sala de aula, quando recebem a companhia de gente grande/pequena e a partir dali outro mundo vai se apresentar para mim. Livro, criança, raça e a invisibilidade gritante que agride o meu Ori. Dessa forma, percebendo que eu não poderia apenas estar, como um corpo estático, na sala de aula, eu me movimento para compartilhar com as crianças aquilo que me firmou no mundo e me manteve viva até ali. Assim se inicia minha jornada em busca de livros que apresentassem as crianças pretas como aquelas que eu convivia todos os dias. Foi uma trajetória longa, árdua e prazerosa.

Quando eu encontrava livros, os avaliadores eram as crianças, elas sempre foram minha régua e o meu compasso. Se os olhos delas brilhavam, eu sabia que aquela literatura era uma bússola de caminho firme. A forma como o corpo delas se movimentava me sinalizava as inquietações e as conexões que estavam fazendo com aquela narrativa... Após cada experiência entre livros e crianças, eu podia entender o que cada letra eternizada no papel podia

¹ Aline é o meu nome de registro, e Nini Kemba Náyò é o nome africano adotado por mim em meu processo de recentramento e de incorporação de princípios afrocêntricos na minha vida.

significar na minha e na vida daquelas crianças. Assim, eu me tornei pesquisadora de literatura negra infantil.

Mas, deixa eu contar para vocês sobre quando e como me tornei pedagoga. Iniciei minha trajetória acadêmica na Universidade Católica de Salvador, no ano de 2006, quando ingressei no curso de Pedagogia, com a única pretensão de ter uma graduação e trabalhar na empresa educativa da minha madrinha, juntar dinheiro e custear uma faculdade de Psicologia. Mas, ao começar a fazer o curso de Pedagogia, eu comecei a gostar muito da área. No ano de 2007, fiz transferência para a Faculdade Olga Metting, concluindo a graduação no ano de 2010.

Ainda em 2007, iniciei o trabalho como auxiliar de classe e nessa vivência que eu descobri que não queria fazer outra coisa mais na vida. Me envolvi tanto com a sala de aula que atuei para além de uma auxiliar, fui promovida a regente de uma classe do Grupo 04. Pronto, taí, encontrei o meu lugar: educação infantil e crianças.

Entre 2007 e 2021, não vivi de outra forma profissionalmente a não ser professora em sala de aula, e todos esses anos foram marcados por minha busca em oferecer o melhor ambiente para crianças pretas aprenderem. Atualmente, continuo sendo professora, contudo, atuando em diferentes cenários. Desde meu primeiro ano em sala de aula, tenho buscado questionar o paradigma educacional estabelecido, propondo novos caminhos e abordagens para a construção do conhecimento das crianças negras.

Dessa forma, à medida que aprofundava minhas pesquisas e reflexões sobre narrativas e construções literárias, gradativamente tornei minha abordagem em sala de aula mais formal, profissional e séria. Percebi que cada tópico do currículo escolar oferecia oportunidades para utilizar obras literárias protagonizadas por personagens negras e de alta qualidade narrativa, como base para o ensino. Ao desenvolver meus planos de curso e aulas, optei por iniciar cada sessão com uma obra literária de autoria negra, utilizando-a como ponto de partida e inspiração para as atividades. A contação de histórias se tornou uma ferramenta fundamental nesse processo. Essa abordagem, não apenas enriquecia o conteúdo

das aulas, mas também visava atender integralmente aos requisitos da Lei nº 10.639/03.

Naquele momento, eu não tinha plena consciência, mas estava implementando práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da Afrocentricidade, mesmo que ainda não reconhecidas como tal na educação brasileira. Foi somente a partir dos anos 2000 que a Educação Afrocêntrica começou a ser discutida no Brasil de forma mais consistente, especialmente após a visita de Molefi Kete Asante ao país para estabelecer a Afrocentricidade Internacional (A.I). Essa organização, fundada pelo professor Asante, tem sedes em diversos países e visa promover ações em prol da perspectiva afrocêntrica.

Quando entrei em contato com a Afrocentricidade, por volta de 2014/2015, percebi que muitas das minhas práticas educacionais estavam alinhadas com os princípios desse paradigma. No entanto, compreendi que não bastava apenas estar de acordo, era necessário mergulhar profundamente nessa epistemologia, compreendê-la em sua essência e adotá-la como guia genuíno para minha prática pedagógica. Isso exigiu estudos, reflexões constantes e uma transformação de postura diante da vida. Desde então, tenho mantido esse compromisso vivo. Hoje, reconheço ainda mais a importância de não apenas adotar a Afrocentricidade na educação, mas também orientar toda minha vida por seus princípios, para considerar as práticas pedagógicas verdadeiramente afrocêntricas. Sigo tendo foco e atenção aos princípios e pressupostos da Afrocentricidade para desenvolver minhas pesquisas, minhas aulas e enxergar a criança. Compreender a consciência afrocêntrica e sua atuação e desenvolvimento tem sido fundamental para orientar tanto minha prática pedagógica quanto minha vida pessoal.

Tudo começou quando me juntei a um grupo de pessoas que frequentavam o Buck Porão, um espaço localizado na escadaria do Passo, aqui no Pelourinho, em Salvador, Bahia. Lá se reuniam uma parte das pessoas do movimento negro de Salvador, artistas, intelectuais, escritores, poetas, cantores etc., e foi com esse grupo que conheci a Afrocentricidade. Através de um grupo de estudo

formado com parte dessas pessoas, em que o professor Fábio Mandingo ensinava para os demais sobre história da África, eu fui me aprofundando em nossa história e em nossa agência. Percebi que aquele conteúdo precisava ser levado para sala de aula e que as crianças precisavam acessar esse conhecimento desde pequenas. Então, tracei uma metodologia afrocêntrica para a construção de minhas aulas, planos de curso, através de leituras de teóricos da Afrocentricidade, leitura sobre história e cultura da África, contato com pessoas através de redes para estudar, trocar, compartilhar e construir juntos. Assim, a centralidade africana vai se delineando em minha prática profissional e pessoal. É um caminho longo de pesquisa em livros, sebos, *internet*, aprendizado com mais velhos conexões, atividades em grupos etc.

Durante meus 14 anos de experiência em sala de aula, dediquei 13 anos a práticas educacionais centradas em colocar o sujeito africano no cerne do conhecimento, das narrativas e das metodologias de ensino que desenvolvi, nessa centralidade é onde está a Afrocentricidade, mas não só, pois a Afrocentricidade está em minha vida e sem estar em minha vida, eu não poderia classificar as minhas práticas pedagógicas de afrocêntricas. Essa abordagem teve impacto não apenas em minha prática individual, mas também nas instituições em que trabalhei. Alguns colegas de trabalho foram inspirados a adotar uma abordagem semelhante, buscando conhecer e estudar mais sobre o tema. Nas escolas em que atuei, e que quase não tinham representatividade negra, passamos a ver bonecos pretos enfeitando os espaços, evidenciando uma mudança cultural significativa.

Em um dos locais que atuei, fui convidada para coordenar os planos de curso na Educação Infantil, ganhando reconhecimento como a professora que valoriza a cultura negra. Recebi o carinho e o respeito de algumas famílias, enquanto muitos colegas buscavam meus livros emprestados para utilizar em suas próprias aulas, mesmo sem dominar completamente a temática. Uma das distinções entre minha abordagem educacional e a de alguns colegas era que, muitas vezes, os(as) colegas limitavam a literatura

a simplesmente realizar a leitura, sem explorar as questões importantes que os livros traziam. Não priorizavam o trabalho com a história e os conhecimentos africanos, relegando esses temas a um destaque apenas no mês de novembro.

Por sua vez, em minha forma de educar, a literatura foi a minha principal aliada e principal recurso educativo, a utilizei sempre para abordar os conteúdos que tinha que ministrar. As minhas aulas eram planejadas de acordo com o conteúdo previsto para cada ano de escolarização, contudo, trazendo a África para o centro. Então, por exemplo, se todo início de ano letivo precisava trabalhar identidade, família, numerais, formação do povo brasileiro, eu pesquisava literaturas e vídeos, que pudessem servir de suporte para esses temas e montava materiais pedagógicos.

Nesse movimento de partilhar memórias pedagógicas afrocêntricas, quero narrar sobre as aulas que realizei relacionadas à questão da identidade. Embora, todas as experiências sejam igualmente relevantes e significativas, optei por narrar esta, em particular, em função de seu potencial pedagógico. Para fins dessa escrita, aciono memórias do trabalho desenvolvido com uma turma composta por crianças de quatro e cinco anos, no ano de 2017, contudo, é importante pontuar que já vinha realizando essa sequência desde 2011.

O planejamento das minhas aulas era meticuloso e envolvia uma série de etapas. Começava com pesquisas extensivas na *internet* e em livros especializados, além de participar ativamente de um grupo de estudos dedicado à história da África, composto por amigos/irmãos. Nossos encontros eram momentos de imersão no conhecimento, nos quais discutimos e aprofundamos nossos entendimentos sobre o tema.

Além disso, eu realizava uma cuidadosa seleção de imagens relacionadas ao assunto, como fotografias de diversos povos africanos e utilizava essas imagens na montagem de apresentações para as aulas. Também fazia uma curadoria de literatura, buscando

obras em sebos² de Salvador, analisando cuidadosamente as narrativas e selecionando aquelas que melhor se alinhavam aos objetivos da minha aula.

Um aspecto importante desse processo, foi a montagem de catálogos, que são produzidos utilizando uma espécie de pasta com folhas plásticas. Nesses catálogos, organizei as fotos dos povos africanos selecionados, acompanhadas de informações sobre seus respectivos grupos étnicos de origem. Esses materiais complementares ajudavam a enriquecer as discussões em sala de aula e a proporcionar uma experiência mais imersiva para os(as) estudantes.

Essa experiência foi desenvolvida com base na centralidade do sujeito africano, uma premissa fundamental da Afrocentricidade. Devido a 90% dos(as) estudantes serem negros, não havia outro conteúdo mais pertinente para explorar do que a origem da humanidade e a identidade dos povos africanos. Meu objetivo era que as crianças se reconhecessem como descendentes dos povos que iniciaram a vida no planeta, se reconhecessem como africanos, identificando suas semelhanças com os povos presentes nos catálogos, livros, vídeos e outros materiais utilizados.

O início dessa atividade, geralmente consistia em uma roda de diálogo, onde eu explicava sobre a origem do mundo, apresentando o esqueleto mais antigo encontrado e utilizando um mapa para mostrar sua localização. Em seguida, as discussões em grupo eram seguidas por uma sessão de contação de histórias. Após essa introdução, exploramos a diversidade fenotípica dos povos africanos.

Para facilitar a compreensão, montei um catálogo com imagens e nomes de cada grupo étnico, que ficava disponível na estante da sala de aula. Também utilizei vídeos que mostravam esses povos e seus costumes, promovendo análises sobre suas características físicas. Naturalmente, as crianças se identificavam

² Sebo ou alfarrabista é o nome popular dado a livrarias que compram, vendem e trocam livros usados.

com esses povos, faziam comparações e se reconheciam na diversidade étnica apresentada.

Durante o ano observava as conversas entre as crianças e o posicionamento de algumas delas se afirmando como negras e/ou como africanas. Houve ainda, aulas expositivas sobre alguns povos africanos, com apresentação das semelhanças entre nós e sessões de contação de história. Para aprofundar os conhecimentos da turma, eram levados vídeos, imagens e ilustrações de livros para a reflexão em sala de aula, a fim de que os(as) estudantes pudessem perceber o quanto se pareciam com todos os povos originários do continente.

Através dessas estratégias, as crianças começaram a compreender a origem de seus traços físicos, identificando semelhanças e facilitando o reconhecimento de suas próprias heranças africanas. Durante as discussões, frequentemente as crianças levantavam questionamentos sobre suas características físicas. Algumas delas ficaram particularmente impressionadas ao perceberem quão semelhantes eram aos africanos. Lembro-me, vividamente de uma menina com traços indígenas, mas fenótipo semelhante aos povos Fula e Fulani. Antes, as pessoas a chamavam de índia, mas após aprender sobre esses povos, ela passou a se identificar como africana. O interesse pelas informações era evidente pela forma como as crianças se envolviam com os materiais expostos na sala de aula. O catálogo dos povos, em particular, era um recurso frequentemente consultado por elas, demonstrando seu engajamento e interesse em aprender sobre suas origens e identidade.

Durante os anos de atuação fui amadurecendo esse modo de educar e, em 2017, reafirmei o que já vinha construindo com a experiência e com os estudos sobre o paradigma da Afrocentricidade. Foi muito gratificante testemunhar a transformação na autoidentificação de algumas crianças que, inicialmente, não se reconheciam como negras ou africanas. Ao longo do processo, as crianças negras de pele mais clara também começaram a se afirmar e a reconhecer-se como parte da

comunidade negra, demonstrando uma consciência e segurança em sua negritude.

Essa experiência foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. E tornou evidente para mim, o entendimento de que as crianças precisam de uma educação propositiva, e que situar o sujeito africano no centro da construção do conhecimento é fundamental para mediar, de maneira segura, a formação da identidade desses indivíduos.

Encerro aqui, este relato sobre minha jornada em busca do caminho de Sankofa, guiada pela Afrocentricidade e com o foco sempre voltado para o bem-estar e o pleno desenvolvimento holístico das crianças negras. Agradeço, profundamente, pela oportunidade de compartilhar essas reflexões.

Pensar, viver e sentir a partir de nós mesmos: descobrimo a Kwanzaa na sala de aula

Taisa de Sousa Ferreira

Enwó, aqueles/as que compartilharão seu precioso tempo para fazer a leitura dessas memórias...!¹

Como vocês estão? Espero encontrar-lhes bem! Aqui estou mais uma vez para me fazer professora-narradora, mas, neste momento, cumprindo uma dupla função, pesquisadora e professora-narradora. Pensar sobre esse movimento se faz curioso, porque ao mesmo tempo que narro como professora da Rede Municipal de Ensino Salvador, me envolvo como uma das propositoras dessa *pesquisafomação* que intenciona conhecer melhor a vida produzida pelos(as) educadores(as), e compartilho isso porque creio que esse movimento demarca, que como doutoranda não me interessa apenas investigar, mas, construir um caminho efetivamente coletivo e que produza outros frutos entre nós.

Dito isso, em algumas poucas linhas tentarei responder as consignas: quais memórias/saberes ancestrais te trouxeram até aqui? Que experiências com os saberes afrocêntricos você traz na sua trajetória docente? O que você pode nos contar sobre essas experiências? O que a sua memória sobre sua profissão e sobre o universo escolar revela?

Sou uma mulher preta, africana nascida em diáspora, professora, mãe de um menino de oito anos, chamado Zion, casada com um homem preto, chamado Ulisses. Posso contar que a família é minha fonte de fortalecimento e de orientação, tanto minha

¹ “Enwo” significa olá, em Kimbundu, é uma expressão utilizada quando nos dirigimos a várias pessoas.

família nuclear quanto a família formada com meu companheiro. Por meio da família construo caminhos de superação, de construção identitária, e projetos de vida.

Sou neta, por parte de mãe, de Jovina, uma mulher preta, nascida em Maragogipe, interior da Bahia, muito sábia, amorosa e semianalfabeta, que sempre colocou a educação de suas filhas em primeiro lugar e de José, um homem preto, nascido em Cipó, interior da Bahia, que nunca mediu esforços para que seus netos pudessem ir além do que ele próprio pode ir em seus estudos. Por parte de pai, sou neta de Bernardina, uma mulher negra não retinta, nascida em Santo Amaro, que embora fosse de poucas palavras, sempre teceu enredamentos pedagógicos na relação estabelecida com os(as) netos(as) e de Balbino, nascido em Santo Amaro, amante da literatura e da leitura, e que é uma das minhas fontes de inspiração com o mundo literário. Meus pais, Antonieta e João Eloi, se conheceram ainda adolescentes e construíram um caminho conjunto bem jovens, a mim e a minha irmã, além do afeto, das orientações, do sentido de família, trouxeram a educação como algo importante. Esses ancestrais mais próximos, mas também toda a comunidade do meu bairro de origem familiar, Engenho Velho de Brotas, e toda a cultura que pulsa desse território, bem como meu filho, companheiro e sua família, em alguma medida, contribuíram para meu processo de chegar até aqui como professora-narradora-pesquisadora. Chego até aqui, como desdobramento dos saberes, querereres, fazeres e entrega de cada pessoa com quem teci conexões.

As memórias e saberes ancestrais que me trazem até aqui, se relacionam com essa presença marcante das aprendizagens, desde o contexto familiar e comunitário, onde aprendi e aprendo a ser quem sou. Acredito que é em função dessa constituição, que em meu processo de construção profissional, me encontro com uma docência que se faz de um lugar imbricado com o olhar além do óbvio para entregar-me às experiências, ao afetar e ser afetada, ao encontro de existências.

Desde a graduação, atuava como professora-pesquisadora nos estudos de gênero e sexualidade, me conectei com esse campo porque

ao longo da formação inicial percebia que era pouco discutido e que a realidade, na escola, pulsava de maneira gritante para que os(as) professores(as) tivessem conhecimento e construíssem modos de educar, que considerassem as diferentes situações que emergiam na sala de aula, nos corredores e em todo ambiente escolar.

Contudo, ao retornar à Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, uma série de comportamentos das crianças e dos(as) profissionais, na escola em que trabalhava, me conduziram a aprofundar meus conhecimentos sobre as relações entre questões étnico-raciais e educação. Isso porque, embora seja uma mulher preta, e pudesse realizar intervenções que considerassem minha própria experiência de existir e das crianças, haviam conhecimentos que precisavam ser melhor elaborados para a construção do trabalho pedagógico, e dessa forma observando o ambiente escolar, mergulhei no universo da história, cultura e produção intelectual africana e afrodiaspórica.

Na escola, pude observar situações relacionadas com as questões raciais no cotidiano das relações das crianças e dos(as) colegas educadores(as) que me impulsionaram a construir um movimento de escuta, pesquisa e observação, para construir intervenções que pudessem contribuir com o abandono de comportamentos relacionados a discriminações raciais, racismo religioso, negação de identidades e, especialmente. Situações que me motivaram a trabalhar com a reconstrução das narrativas e práticas em torno da cultura, história, produção intelectual, aprendizagem e identidade das pessoas pretas.

Essa busca me conduziu à conexão com outras pessoas pretas que também se dedicavam a pensar sobre a melhor forma de educar crianças pretas, desde sua própria existência, por meio de um grupo de *Facebook*, em que realizei diversos compartilhamentos e aprendizagens conjuntas. Nesse grupo, conheci o Curso de Extensão “Educação em Base Africana”, promovido pelo UBUNTU - Programa de Estudos em Base Africana, por meio da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia, sob coordenação do professor Gabriel Swahili. Os estudos realizados,

nesse curso, me permitiram o encontro com o paradigma da Afrocentricidade, com os saberes afrocêntricos na educação e foram ampliando os tons e caminhos da minha trajetória docente na relação com as questões étnico-raciais.

E assim fui aprendendo para ensinar e ensinando para aprender, de modo que ao longo dos últimos seis anos tenho me dedicado a estudar a Afrocentricidade e a educação afrocêntrica, e experimentado a construção de ações educativas com as crianças e com educadores(as) que se interessam por esse modo de educar. Esse movimento tem transformado a sala de aula e os espaços em que atuo, as relações entre as crianças, entre as famílias e a escola, entre as crianças e eu, entre meus pares, mas, sobretudo, tem me transformado e me enriquecido como pessoa e como profissional.

As proposições pedagógicas que construo partem primeiramente da minha compreensão sobre docência e sobre ser uma pessoa africana em diáspora que atua como docente. Os modos de habitar essa docência têm sido desenhados considerando a centralidade africana na análise dos conteúdos curriculares, e em segundo lugar, da observação contínua e do (re) conhecimento das crianças e das famílias a cada ano. Normalmente, no início do ano construo um planejamento geral de acordo com a análise dos conteúdos previstos para a turma dos Anos Iniciais em que irei atuar, para tanto, faço a identificação dos conteúdos conforme o Referencial Curricular Municipal, identifico de acordo com cada conteúdo e aprendizagens esperadas como posso articular a experiência de existir africana e afrodiáspórica e elenco materiais, ações didáticas e recursos que poderão ser utilizados.

Após o começo das aulas, realizo movimentos de pesquisa, observação, diálogos com as turmas para conhecer melhor quem são as crianças, quem são as famílias, quais as demandas mais emergentes, apresento minha forma de trabalhar, minhas propostas para aquele ano e por meio desse (re) conhecimento e diálogo volto a minha proposta de planejamento. Em articulação com os conteúdos e repertórios necessários para aquela etapa de ensino e com as impressões das crianças e das famílias, construo

uma proposta final de ações contínuas para o ano letivo. Algo que é importante compartilhar, é que esse ir e vir no planejamento acaba acontecendo ao longo de todo o ano letivo, porque algumas situações emergem no dia a dia da sala de aula e com isso vamos incorporando as demandas que surgem de uma curiosidade, de uma frase, de um fato social.

Percebo que dentro da minha forma de trabalhar tem sido fundamental apresentar às famílias o meu modo de atuar, os objetivos esperados, em que esse modo de atuar está legalmente ancorado, quais os desdobramentos desse modo de trabalhar, demonstrar a importância da família nesse processo, situar o que cada estudante deve alcançar ao final do ano letivo. Esse processo se repete a cada unidade, dando espaço para as famílias trazerem suas devolutivas. Observo que entender o que está sendo proposto facilita a adesão das famílias nas ações construídas com as crianças. Diversas famílias já relataram sobre o quanto aprendem junto com as crianças e o quanto gostariam de ter acessado alguns dos conhecimentos que atualmente fazem parte da aprendizagem dos (as) seus/suas filhos (as) quando foram estudantes.

Entre tantos momentos vividos, em sala de aula, me apoiando nas minhas memórias sobre a profissão e o universo escolar em interface com os saberes afrocêntricos, quero compartilhar algumas vivências em contexto pandêmico e pós-pandêmico. Uma dimensão que esse cenário revelou, foi a necessidade de reformulação, visto que, trabalhar a partir de uma perspectiva afrocêntrica, de forma virtual, implicou em ações completamente distintas daquelas vividas de forma presencial.

Atualmente, trabalho na Escola Municipal Governador Roberto Santos, localizada no bairro Cabula, considerado um

grande Quilombo² Urbano³, essa é uma escola de grande porte, com mais de mil estudantes matriculados(as) nos três turnos e mais de quarenta professores(as), entre efetivos(as) e contratados(as). Iniciei na Robertinho, como a escola é conhecida, no ano de 2020, após algumas reflexões quanto à insatisfação profissional com a escola anterior. A opção por trabalhar em uma escola distante de casa, se conectava com a sugestão de uma amiga quanto a possibilidade de ampliar os projetos e ações com foco afrocêntrico, em função da equipe pedagógica e gestora ter um histórico de trabalho contínuo com foco nas questões étnico-raciais.

Em fevereiro de 2020, iniciei minha atuação na Robertinho como professora de duas turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma que nas outras duas escolas anteriores, iniciei o ano letivo com processos de acolhimento em que me dedicava a conhecer às crianças e suas famílias e propiciar que me conhecessem, por meio de entrevistas, jogos, narrativas de vida e pesquisas. Contudo, não tivemos tempo de nos conhecermos em maior amplitude por três fatores: a) O fluxo inconstante de frequência das crianças antes do Carnaval, o que não permitiu ter contato com todas as crianças matriculadas; b) O fenômeno da pandemia de COVID-19, que suspendeu as aulas presenciais; c) A reforma da unidade escolar, que se estendeu até o final de 2022. Ao longo do cenário pandêmico e do que se convencionou chamar de

² Palavra de origem africana da língua Kimbundu, que nesse contexto, refere-se às instituições/nações africanas construídas nos períodos coloniais e imperiais brasileiros, como forma de resistência e organização das pessoas africanas e afrodiaspóricas, e que se configuraram em sistemas sociais alternativos à experiência do regime de escravização (Nascimento, 1985).

³ Denominam-se quilombos urbanos, bairros constituídos por maioria de remanescentes de quilombos. Vinculam-se a populações que habitavam o meio rural e foram aos poucos se incorporando à vida urbana sem, contudo, dissolver todos os marcadores de quilombo. MATIAS, E. F. J.; CUNHA, H. A. Quilombos urbanos e bairros negros: revendo os conceitos e a importância para as cidades. In: *Anais II COPENE Nordeste*, 2019. Disponível em: https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/resources/anais/13/copenenordeste2019/1553646355_ARQUIVO_ecf94b58132affe9705755d27d4823f5.pdf Acesso em: 21 ago. 2023.

pós-pandêmico, ou seja, entre os anos de 2020 e 2022, acompanhei as crianças, sendo professora no 3º, 4º e 5º ano.

A docência afrocêntrica centrada no olhar, afago, sorriso, abraço, conversa, que até aquele momento era a forma construída por mim, sofreu um baque. Primeiramente, ficamos alguns meses sem nenhum contato direto com as turmas em função de falta de estratégia da Secretaria de Educação, no que diz respeito à organização da Rede Municipal de Ensino. Enfim, por iniciativa da equipe escolar, construímos propostas de atividades, grupos de *WhatsApp* e *drives* com materiais, para que de alguma forma pudéssemos interagir com as crianças e com suas famílias.

Muito embora, os desafios tenham sido imensos, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, pensar os direitos das crianças, a acessar uma educação que considerasse suas necessidades e histórias, me mobilizou a mergulhar em processos de autoria e assim, considerando o que conhecia das crianças e suas famílias, fui criando propostas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Práticas Literárias, para que em alguma medida, esse modo de ser professora, chegasse a cada criança e produzisse uma forma de aprender que as potencializassem.

Entre as ações desenvolvidas, de modo virtual, entre 2020 a junho de 2022, e de modo presencial, entre julho a outubro de 2022⁴, registram-se: produção de cartas para as famílias e estudantes e a análise afrocêntrica dos conteúdos. A produção de cartas dizia respeito ao exercício de semanalmente escrever para as famílias como forma de acolhimento e de orientação frente às incertezas e desafios do contexto de pandemia. Por sua vez, a análise se fez observando maneiras de apresentar os assuntos previstos para cada série, em articulação com a ampliação de repertório sobre a produção intelectual, história, cultura africana e afrodiaspórica. Outra ação foi a construção de bibliotecas virtuais com arquivos de

⁴ Não finalizei o ano letivo de 2022, porque entrei em licença médica no final de outubro, contudo, no encerramento do ano letivo nos encontramos para a festa de despedida das turmas.

livros de literatura preta, literatura de protagonismo negro e literatura indígena e de protagonismo indígena. Houve, ainda a construção de materiais pedagógicos digitais e de cadernos de atividades, produção de vídeos, podcasts e de aulas virtuais, a realização de pesquisas e encontros com as famílias para orientação sobre a aprendizagem das crianças, a realização de encontro com escritores(as) de literatura preta, em formato virtual e presencial, a realização de rodas de contação de história em contexto virtual e presencial (em diferentes ambientes da escola), a produção de adaptação curricular de todas as atividades realizadas para atender aos(as) estudantes com deficiência (autismo, deficiência visual e síndrome de Down) e/ou dificuldades de aprendizagem, entre outras ações.

Brevemente, trago à cena, uma experiência pedagógica vivida em contexto virtual entre setembro e dezembro de 2021. A equipe pedagógica da Robertinho havia combinado, para o terceiro trimestre do ano letivo, a realização de atividades baseadas em eixos temáticos para todas as turmas dos Anos Iniciais, e assim cada professor(a), considerando seu modo de habitar a docência, iria construindo as suas propostas. Os eixos definidos eram emoções, brincadeiras, personalidades negras e festividades. Tais eixos foram definidos, considerando-se as observações sobre o período e a dinâmica dos(as) estudantes. Buscando articular a minha forma de atuar com a proposta da escola, decidi criar as conexões entre tais eixos, partindo da construção de um material pedagógico de base, e desse modo elaborei para cada mês, um e-book, a fim de que os(as) estudantes e suas famílias pudessem conhecer alguns conceitos que me pareciam importantes.

Dessa forma, para trabalhar as emoções, elaborei o e-book “Musicalidades e experiências de sentir”, tendo como base a compreensão dos povos africanos e indígenas, sobre música e a apresentação da história de vida da cantora e multiinstrumentista, Sona Joubarth, originária da Gâmbia e do instrumento Kora. Para trabalhar as brincadeiras, elaborei o e-book “Famílias que brincam”, com a exposição de reflexões sobre a importância da

brincadeira e exposição de diferentes brincadeiras de povos indígenas e africanos, que poderiam ser vivenciadas em casa. Para trabalhar com as personalidades pretas, elaborei o e-book “Nossas Pretas Referências”, com diferentes intelectuais africanos e afrodiaspóricos, incluindo pessoas do bairro e da escola. Para trabalhar as festividades, elaborei oito e-books sobre a Kwanzaa, apresentando seus principais conceitos, símbolos, referências.

Os materiais buscavam apresentar informações sobre cada eixo, por meio dos temas escolhidos, em articulação com a análise afrocêntrica do currículo e geralmente apresentavam propostas reflexivas e de pesquisa, as quais eram abordadas, posteriormente, nos encontros virtuais, nas atividades impressas e nas atividades digitais enviadas no grupo de *WhatsApp* da turma. Tal proposição foi construída com ciência da coordenação pedagógica e da gestão escolar, tendo havido a apresentação da proposta nos encontros coletivos de planejamento e, posteriormente, por meio do compartilhamento no grupo de profissionais da unidade escolar. Alguns(mas) colegas pediram autorização para, também, adotar os materiais com suas turmas, contudo, em função do contexto, confesso que não busquei mais detalhes sobre como o material fora trabalhado.

Entre as diferentes vivências das atividades realizadas no período citado, quero relatar o trabalho desenvolvido com o conjunto de e-books sobre a Kwanzaa. O material da Kwanzaa constou de oito e-books, os quais estavam articulados com as disciplinas ministradas por mim, nas turmas do 4º ano (Português, Matemática, Ciências e Práticas Literárias). O eixo “Festividades” orientou o trabalho pedagógico, nos meses de novembro e dezembro, mobilizando saberes que inicialmente eram desconhecidos para muitas crianças, apenas aquelas que já haviam frequentado o ano letivo anterior, nas turmas em que lecionei não ignoravam a Kwanzaa enquanto celebração de base africana. Para as famílias também foi um processo de descoberta, uma vez que, a maioria conheceu a Kwanzaa por meio das crianças. Quando me recordo desse processo, não posso deixar de compartilhar que

havia um estudante com deficiência visual e Síndrome de Down na turma, e que com o apoio de sua família participou ativamente de toda a proposta desenvolvida.

Cada e-book continha informações sobre alguma dimensão da Kwanzaa: origens da celebração, seus objetivos, seu criador, seus símbolos e princípios, período de realização da celebração, formas de celebração, alimentos presentes na celebração. Continham, também, perguntas sobre o conteúdo da unidade, articuladas com as informações da celebração, a exemplo de questões sobre interpretação textual, estudo do calendário, produção manual, apropriação do sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, problemas matemáticos, camadas da terra, alimentação, entre outros. As questões poderiam ser respondidas no caderno e a foto poderia ser enviada por *WhatsApp*. Nos encontros síncronos - aulas virtuais, o conteúdo do e-book era apresentado por mim e as respostas eram compartilhadas pela turma e discutidas coletivamente. As propostas envolviam além das perguntas e respostas, movimentos de pesquisa, de construção de objetos relacionados à celebração, produção de pequenos vídeos, *podcasts* e contação de história.

Ao iniciar essa experiência pedagógica, as crianças tinham muita curiosidade sobre como seria vivenciar a Kwanzaa, as diferenças entre essa celebração e outras que existem ao final de cada ano, o que era necessário fazer para realizar em suas casas. Uma estratégia adotada, nas aulas virtuais, consistiu na apresentação de registros fotográficos de momentos de Kwanzaa, vivenciados por minha família, para que as crianças pudessem ir ampliando a compreensão sobre a celebração.

A cada e-book trabalhado, apresentava registros fotográficos que representavam os conceitos que íamos aprendendo, ao passo que também íamos trabalhando os conteúdos que estavam associados às informações e as questões, por meio das respostas dos(as) estudantes, íamos discutindo os conteúdos das diferentes disciplinas, identificando as dificuldades, as dúvidas, e coletivamente trabalhando as compreensões.

Os vídeos e podcasts produzidos pelos(as) estudantes para demonstrar a compreensão dos conteúdos, ao longo do período de estudo, além de compartilhados no grupo das turmas, também eram apresentados nas aulas virtuais. Elegia alguns materiais a cada encontro para compartilhar e convidava o(a) estudante a falar um pouco sobre seu processo de pesquisa e de produção daquele recurso. Para finalizar esse ciclo de estudos, realizamos virtualmente alguns momentos que constituem a Kwanzaa, a fim de em alguma medida vivenciar essa celebração.

Em relação à reverberação junto a colegas, quanto a minha forma de habitar a docência, percebo que tem sido variada, em relação a outros cenários escolares em que atuei. No contexto da experiência compartilhada, destaco que no segundo semestre de 2021, uma colega que também atuava na mesma série, me propôs construirmos nossos planejamentos e aulas de forma conjunta, de modo que, nesse período, realizamos encontros on-line ou dialogamos pelo *WhatsApp*, para construirmos quinzenalmente os planos de aula, fomos alternando a construção das atividades impressas, on-line e as aulas virtuais.

Para construção desse movimento, compartilhei materiais de leituras, dialogamos sobre como empreender o processo analítico dos conteúdos e dentro das dificuldades e dúvidas apresentadas íamos fazendo um processo formativo entre nós e assim, além da minha turma, a turma da colega também teve acesso a vivência de um processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva afrocêntrica. Com outros(as) colegas, tenho tecido diálogos e fomento a construção desse movimento, mas respeitando os processos, tempo e implicações de cada um (a), contudo, percebo que tem havido uma partilha de curiosidades e de desejos, em conhecer melhor a perspectiva afrocêntrica.

Construir uma proposta mobilizada por saberes afrocêntricos nem sempre é fácil, exige muitos movimentos de pesquisa, de autoria, de reconexão com propósitos que em muitos momentos não dialogam com o fluxo de demandas e exigências que chegam à escola e a nossa docência, pensando o cenário pandêmico, isso se asseverou

muito, especialmente porque, tínhamos a sensação de estar “enxugando gelo”, frente a quantidade de dificuldades que sabíamos que nossas crianças estavam enfrentando. Contudo, apesar de todos os elementos que se fizeram desafiadores, esse trabalho me permitiu o encontro com outros “eus” na docência e contribuiu para que as crianças e suas famílias pudessem vivenciar modos de aprender e ensinar que dialogam com a história de nosso povo, mesmo em um cenário educativo de ensino remoto.

Aqui me despeço, ciente de que outras linhas e memórias estão por vir, que possamos nos conectar e fortalecer a educação afrocêntrica na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Ngasakidila por seu tempo!

**Narrativa de experiências afrocêntricas em sala de aula:
afetividade, ludicidade e contação de histórias com a Vovó Kika**

Valda Souza da França

A presente escrita busca narrar minhas experiências da educação afrocêntricas na Escola Municipal Engenheiro Gilberto Pires Marinho, situada na rua Tranquilino Mendes, Boa Vista do Lobato, Salvador, Bahia. Para tanto, inicio este trabalho com uma reflexão sobre minha história de vida através deste poema de minha autoria:

Quem sou eu?
Nasci e me criei no sertão
Sertaneja eu sou
Plantei milho plantei feijão
Nas terras do sertão
Também plantei amor
Morei em casa de taipa
Piso de chão batido
PANELA DE BARRO FOGÃO A LENHA
A luta era ferrenha
O povo muito unido
Carreguei lata de água na cabeça
Trabalhei em casa de farinha
Raspei mandioca
Peneirei massa
Não nego minha raça
Na luta não estou sozinha
Somos força
Somos resistência
Do povo antepassado
Viva afro sertão baiano
Da caatinga e do cerrado

Fazer poesias me ajuda pensar, refletir os desafios que a vida me impõe. Externar minhas emoções por meio da poesia é me encontrar comigo mesma, em busca da minha identidade pessoal e social. E o meu fazer pedagógico afrocêntrico é pautado em poemas de minha autoria e contação de histórias antigas. A poesia sensibiliza e estimula a criatividade, interpretação, comunicação, leitura e escrita, bem como a contação de história promove o desenvolvimento cognitivo e social na criança. É nessa perspectiva do entretenimento que começo a minha rotina escolar, com poesia ou história, ou uma toada referente ao povo negro, com a finalidade que o ato de ensinar e aprender se torne prazeroso.

Sou Valda França, batizada no catolicismo, com o nome de Valda Maria Jesus Alves Souza. Filha primogênita de Ilda Maria de Jesus e Valmir Alves Souza. Tenho 4 irmãos e 4 irmãs. Contam que meu pai tinha descendência portuguesa e indígena, e minha mãe, descendência angolana. Nasci no povoado de Areia Branca, distrito de Piritiba, no sertão baiano. Fui criada por duas tias-avós, que não sabiam ler, nem escrever porque não tinham acesso à escola, mas eram muito sábias. Contudo, tinham visão além do seu tempo, e viam na educação o caminho da liberdade. Na esteira dessa memória, compartilho uma reflexão em forma de poesia.

O povo precisa da Educação
Para dizer não à discriminação
Para dizer não a falta de alimentação
Para dizer não à falta de habitação
O povo precisa da Educação
Para lutar contra a violência
Para lutar contra a criminalidade
Para lutar contra a impunidade
O povo precisa da Educação
Para desenvolver a fraternidade
Ter emprego com dignidade
Viver em paz com seu irmão
Educação é direito de todo cidadão

Quando completei 7 anos, meu pai me apresentou a uma professora leiga¹, com a proposta de que me ensinasse a escrever meu nome, ler, fazer as quatro operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão. Parei por um tempo e retomei os estudos aos 11 anos, quando passei no Exame de Admissão para o Curso Ginásial da época, chegando até a 8ª série. Em seguida, mudei-me para Salvador com o objetivo de buscar melhores condições de vida para mim e minha família, mantendo o sonho de continuar estudando. No entanto, surgiram obstáculos que interromperam minha trajetória educacional.

Somente após me casar e me tornar mãe de uma menina e um menino, decidi retomar os estudos, matriculando-me no curso profissionalizante de Desenho Arquitetônico, em uma etapa que atualmente equivaleria ao Ensino Médio Integrado (ensino médio e curso técnico juntos). No entanto, enfrentei barreiras devido à predominância masculina na área e acabei optando pelo curso de Magistério. Foi, nesse momento, que me dediquei à ludicidade como método de ensino, utilizando músicas infantis, contação de histórias e adaptação de brincadeiras infantis para enriquecer o plano de aula. Essa abordagem foi bastante eficaz, pois contribuiu para a alfabetização dos meus filhos e de outras crianças da comunidade onde eu morava. Assim, tornei-me a professora Valda, com interesse em métodos lúdicos que facilitassem a aprendizagem. Desenvolvendo uma paixão pela educação, me graduei em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador, em 1976, prosseguindo com cursos de Especializações nas áreas de Orientação Educacional, Administração Escolar e Coordenação Escolar, para ampliar minha habilidade para ensinar crianças e adultos.

Em 2005, fui aprovada no concurso da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Enquanto aguardava a convocação, fui

¹ Termo utilizado à época para se referir ao profissional que exercia o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida, por não ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. De modo geral, esses professores lecionavam em regiões de mais difícil acesso ou sem escolas.

selecionada para trabalhar no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do SESI/FIEB. O principal objetivo desse programa era erradicar o analfabetismo nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Salvador e outras cidades do interior da Bahia. Além disso, participei de outro projeto de alfabetização chamado "Pescando Letras", promovido pela Secretaria da Agricultura e Pesca e coordenado pela Coordenação Nacional de Entidades Negras. Naquela época, ainda não reconhecia meu trabalho como educação afrocêntrica, mas compreendia a importância de desenvolver atividades pedagógicas que refletissem a realidade dos estudantes, muitos dos quais eram negros(as).

No ano seguinte, tive a oportunidade de participar de dois cursos de extensão na Universidade do Estado da Bahia: "Pedagogia Descolonizadora", de Paulo Freire e "Metodologia de Intervenção Comunitária", ambos desenvolvidos pelo professor Mugilca. Tais cursos me forneceram subsídios para compreender melhor os desafios sociais que impactam a Educação. Gradualmente, comecei a discernir as injustiças sociais que afastam a comunidade negra das salas de aula e procurei me capacitar para oferecer um apoio mais eficaz como professora.

Além disso, cursei uma Especialização em História Social e Cultura Afro-brasileira. Participei ativamente do processo de discussão para a aprovação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no Currículo do Ensino Fundamental I, II e Médio em escolas de todo o Brasil. Também contribuí nas discussões para a aprovação da Lei nº 11.645/08, que trata da história dos povos indígenas, juntando-se à história do povo negro para promover reparação social.

Em 2007, chegou o momento de assumir uma sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Foi um desafio imenso. Sofri, chorei e me decepcionei. Por diversas vezes, pensei que não seria capaz de resolver tantos problemas. A realidade era completamente diferente daquela que eu esperava. Nessa época, estavam ocorrendo mudanças na legislação educacional. Profissionais da Educação sem graduação superior tornaram-se inelegíveis para a função de

docente, especialmente no ensino básico. Como resultado, alguns (mas) professores(as) precisaram fazer o curso de Pedagogia para continuar lecionando. Isso implicou em afastamentos de licenças de um turno para se dedicarem aos estudos, o que conseqüentemente sobrecarregou outros professores na escola.

Durante esse período, o que mais me marcou, ao chegar na escola, foi a falta de comunicação mais efetiva. Parecia que minha presença ali passava despercebida. Angustitada e reflexiva diante dessa situação, o poema "Grito Mudo" emergiu como uma expressão da minha luta contra a discriminação racial, em continuidade à luta dos meus ancestrais e para benefício das gerações futuras.

Grito Mudo

Meu grito é mudo
Ninguém me olha
Ninguém me vê
Minha pele é negra,
Negam-me o poder
Tenho alma sufocada
De tamanha injustiça
A escravidão ainda existe
Meus ancestrais clamam justiça
Estou presa numa corrente
Não me deixam avançar
A escravidão ainda existe
Basta você observar
Num passado bem distante
Época do Brasil Colonial
Mulheres negras já se organizavam
Para combater o mal
Primeiro movimento de mulheres
Irmandade da Boa Morte
Senhora venha me valer
Protegeei a minha sorte.

O poema “Grito Mudo” serve de recurso incentivador para dialogar sobre inclusão social, questões de raça e gênero, bem como empoderamento de meninas e mulheres, mas também reflete esse momento de angústias vividas e sentidas na escola.

Com o tempo, fui fortalecendo minha identidade negra e reafirmando a importância da cultura africana e afrodiáspórica na escola. Os conhecimentos afrocêntricos começaram a ocupar o espaço que lhes é devido e as crianças negras passaram a abraçar sua negritude. Os conflitos relacionados à cor da pele e ao cabelo crespo desapareceram nas minhas turmas. As aulas dialogadas passaram a fluir melhor, por meio da abordagem de temas como racismo, machismo, sexismo e outras formas de discriminação social, compreendendo o legado africano e afrodiáspórico.

Revisitar experiências nos permite aprender com nossos erros e acertos do passado, preparando-nos para decisões mais assertivas e um futuro mais promissor. Minhas experiências pessoais com a cultura e a história do povo negro inspiraram-me a resgatar a prática ancestral da contação de histórias como uma poderosa estratégia no fortalecimento dos(as) estudantes, na garantia da aprendizagem e na luta contra o racismo e outras formas de preconceito. Ao mencionar “nosso povo negro”, reconheço minha própria participação nessa história de luta pelo reconhecimento da igualdade social para todos.

Chegou a hora de compartilhar a história do povo negro, liberto da opressão e a escola pública é o local ideal para começar essa jornada. É nesse ambiente desafiador que nós, professores e professoras, nos deparamos com uma série de obstáculos para educar cidadãos e cidadãs conscientes. Salas superlotadas, distorções de idade e série, dificuldades de leitura e escrita, desmotivação, falta de interesse, questões comportamentais e ausência familiar são apenas algumas das dificuldades que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

Era início de novembro de 2007, quando assumi as turmas do 2º ano, no turno matutino e, do 4º ano, no turno vespertino. Enquanto isso, eu, professora novata, final de ano letivo, duas

cadernetas para serem concluídas, turmas indisciplinadas, com enorme compromisso pedagógico, num período probatório preocupante para muitos servidores públicos iniciantes... O que fazer para conquistar a atenção das crianças, num momento difícil para elas também, devido à saudade que sentiam da professora que me antecedeu? O que fazer para lidar com situações do cotidiano escolar que nos desafiam e afetam nosso encantamento e bem estar? Diante de tantas demandas, é praticamente impossível enfrentar tudo sozinho. Foi refletindo sobre essa realidade que comecei a desenvolver estratégias para acalmar as emoções, promover interação social, estimular o interesse dos(as) estudantes nas atividades e tornar o ambiente da sala de aula mais leve. E, é por perceber a grandeza dessas experiências, que ao mergulhar nas minhas memórias a elegi para compartilhar nessa escrita.

No ano letivo de 2008, me atribuíram as turmas de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Diante da complexidade de atuar com turmas que são finais de ciclos de aprendizagem, e de lidar com as dificuldades que estavam postas mediante a realidade escolar, tanto no que diz respeito aos desafios comuns dos processos de ensino e aprendizagem, quanto das condições de trabalho, apostei nas aulas lúdicas com brincadeiras antigas, que despertaram nas turmas mais interesse pelas atividades, lembrei do jeito especial que minha avó tinha de lidar com crianças agitadas através da contação de histórias. Ela era amada, respeitada e representava bem a comunidade negra com ensinamentos vividos.

Era isso que eu precisava trazer para minha sala de aula, uma pessoa com referência familiar para as crianças chamarem de avó. As crianças adoram brincadeiras de “faz de conta”. O ato de brincar é importante para o desenvolvimento infantil. E assim... convidei a Vovó Kika para me ajudar nessa jornada, com intenção de desenvolver temas que pudessem atrair a atenção das crianças, tais como solidariedade, afeto, fala, escuta, compromisso, respeito mútuo, principalmente respeito à pessoa idosa, por meio da contação de histórias. Mas, quem é Vovó Kika?

Figura 01 – Vovó Kika



Fonte: Arquivo pessoal

Vovó Kika é uma personagem que criei para auxiliar a mim e aos(as) estudantes nos momentos difíceis em sala de aula e na escola. Essa personagem é inspirada em uma ancestral que contava histórias no imenso terreiro sob a luz do luar, varrido com ramos da planta chamada vassourinha-de-relógio. Esse lugar era palco de atividades coletivas na roça, antes da chegada da tecnologia. Participar do "Adjutório" (mutirão) para bater o feijão, debulhar o milho, quebrar o licuri, tudo era muito animado. Além disso, o terreiro servia de palco para as manifestações culturais do povo negro. Interpretada por mim, Vovó Kika busca o bem-estar da turma, transformando a sala de aula, em determinados momentos, em seu terreiro para contar histórias antigas.

A Vovó Kika chega na minha sala de aula para me ajudar a lidar com situações, tais como turmas superlotadas e compostas por estudantes indesejados por outras professoras, quanto em situações que extrapolavam a sala de aula e se manifestavam em forma de atos de discriminação racial, em processos de sabotagem, de desrespeito contra mim. O objetivo da Vovó Kika era resgatar valores humanos, estimular a autoestima e promover a afirmação

da negritude, acolhendo tanto os(as) estudantes quanto a mim, frente a um cenário hostil e desanimador.

O povo africano, que no passado distante atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil em situação de escravidão, para trabalhar na lavoura, mineração e serviços domésticos, continua a enfrentar desafios semelhantes para aqueles que não possuem boa escolaridade. Mesmo com a cidadania oficializada, continuamos a viver em condições de desigualdade social em comparação com a população branca. E, naquele momento, eu me senti invisibilizada na escola e tratada com os resquícios do tratamento dispensado aos meus ancestrais, e assim compus um poema que aqui compartilho. O poema “Consciência Negra” tem sido utilizado por mim nas minhas aulas dialogadas sobre desigualdade étnico-racial.

Zumbi não morreu
Zumbi é imortal
Zumbi vive em nós
Pela igualdade social.
A sociedade é doente
É acometida do racismo
Exclui o nosso povo
Mata nossa gente
E joga no abismo...
Salve espíritos guerreiros
Não nos deixe sucumbir
Dai-nos força e coragem
Para poder resistir.
Salve João Cândido
Salve Luiza Mahim
Salve Dandara
E outras guerreiras sem fim.
Salve comunidade negra
Nosso povo sofrido
Vem para luta irmã
Vem para luta irmão
Nunca se deixe ser combatido

A Vovó Kika nasce para fazer frente a um cenário com condições de trabalho desafiadoras, com essa ferramenta pedagógica e de luta consegui superar tais situações e fortalecer as crianças, mas, sobretudo, fortalecer a minha autoestima.

Nesse sentido, a performance da Vovó Kika envolve elementos que promovem conexão emocional, aprendizado, reflexão e diversão para as crianças, de modo que, nas cenas e intervenções pedagógicas que Vovó Kika aparece, estão presentes momentos de conexão afetiva, narrativas envolventes, o resgate de valores ancestrais, o envolvimento das crianças, a fim de ser uma experiência acolhedora, educativa e inspiradora. Desse modo, ao entrar na sala de aula, ando devagarinho até o armário, me coloco virada de costas para a turma, visto um vestido vermelho-rosa, ajeito um xale de florzinhas sobre os ombros, coloco um chapéu combinando com o figurino da personagem, e de frente para a criançada falo:

-Netinhas e netinhos, cheguei!

Figura 02 – Chegada da Vovó Kika



Fonte: arquivo pessoal

Nesse momento, as crianças são convidadas a reorganizar a sala em círculo, sentar e ficar atentas para ouvir a Vovó Kika contar a história. Quando todos(as) estão acomodados(as), a Vovó Kika começa a sua intervenção, primeiramente consultando a turma quanto ao tema, a história que querem ouvir e o porquê. Em seguida, falo sobre a importância de ouvir e contar histórias, não só na infância, mas também em outras faixas etárias.

Depois de escolhida a história, busco criar uma atmosfera de preferência lúdica com recursos visuais e sonoros, de acordo com os materiais disponíveis, que facilitem alcançar os objetivos propostos da aula. É importante ressaltar que sempre tenho atenção com a entonação de voz, com as expressões faciais e gestos para melhor envolver a criança na narrativa e incentivar a fazerem perguntas sobre a história.

Após a contação da história, proponho atividades de desdobramento, a exemplo de desenhos dos personagens, dramatização de partes da história ou escrita do reconto, em alguns momentos também realizamos Roda de Conversa, por ser uma excelente atividade que dá oportunidade à turma para expressar sentimentos, refletir, analisar, falar, ouvir, recontar, opinar, decidir...

Essa experiência me permitiu conquistar as crianças que se apresentavam com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, favoreceu as famílias a se conectarem e se aproximarem de mim. Em muitos momentos, as crianças declaravam seu amor à Vovó Kika, demonstrando como as suas ações na sala de aula criavam um ambiente seguro e de afeto.

Em alguns momentos, que me ausentei da escola por questões de saúde, ao retornar, as crianças me cumprimentavam animadas, e até mesmo estudantes de outras turmas demonstraram sentir minha ausência e celebrar meu retorno. Por meio dessa relação de confiança que foi sendo estabelecida, as crianças começaram a relatar o desejo de conhecer a África, a partir das histórias contadas por Vovó Kika.

Ao longo do período de existência da Vovó Kika, em sala de aula, como uma estratégia de afeto e pedagógica, venho

aprendendo que o afeto estimula a autoestima, favorece a relação de convivência e melhora o processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, o lúdico auxilia o cognitivo, promovendo melhor qualidade de ensino. Interpretando a personagem Vovó Kika, venci os desafios de sala de aula e do ambiente escolar, utilizando como estratégias pedagógicas a afetividade, ludicidade e contação de história. Ao criar essa personagem, estava tentando em certa medida me proteger e proteger as crianças, e como não podia contar com apoio de outras pessoas na escola, mergulhei nas minhas memórias familiares e trouxe à vida, uma estratégia de acolhimento e de transformação da realidade.

A Vovó Kika é uma estratégia de educação com afeto e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de luta contra processos dolorosos vividos na minha docência. Com essa personagem, ainda espero alcançar muitas crianças, mesmo após me aposentar. Espero demonstrar para as pessoas que a afetividade, a ludicidade e a contação de histórias fazem diferença para a formação das crianças, especialmente para as crianças pretas. Essa combinação de elementos contribuiu para a vivência da solidariedade e do cuidado com o outro na minha sala de aula, favorecendo que não houvesse mais situações envolvendo *bullying*, brigas e desgastes emocionais.

Todos os desafios foram sendo abrandados e a sala de aula, ganhando novos contornos, e ao mesmo tempo fui ganhando forças para enfrentar os desafios que se originaram fora da sala de aula. Hoje tenho grande reconhecimento do meu trabalho, mas foram muitos desafios enfrentados na escola, em relação ao acolhimento enquanto profissional e ao respeito a minha identidade religiosa. Foram muitos enfrentamentos dolorosos e difíceis mediante o cenário de assédio moral que estava instalado naquele momento na escola. Com a Vovó Kika e as estratégias utilizadas, aprendi que quando a gente trabalha com afeto, amor, carinho, firmeza e confiança naquilo que fazemos, conseguimos superar as dificuldades que se apresentam em nosso caminho. Ainda me vejo com uma pergunta diante de toda a realidade vivida: como trabalhar africanidade com os(as) gestores(as) da Rede Municipal

de Ensino de Salvador, para que situações como as vividas por mim não se repitam? Essa resposta deixo para quem me acompanhou, nessa escrita, pensar junto.

Inicialmente, Vovó Kika trabalhava apenas em minha sala de aula, com o passar dos anos, e com os resultados satisfatórios da contação de histórias, a Vovó Kika passou a fazer intervenções pedagógicas em outras salas, promovendo a cultura africana e afro-diaspórica e se estabelecendo também como uma estratégia de combate à desigualdade étnico-racial, conforme respaldado pela Lei nº 10.639/03.

Por meio das intervenções pedagógicas com a Vovó Kika, percebo que fazer uma docência afrocêntrica é antes de tudo ter postura afrocêntrica na vida, praticar hábitos e costumes da negritude, se mirar no espelho da ancestralidade negra e fortalecer a cultura africana e, sobretudo, se fortalecer. Só assim, um mundo melhor é possível quando a educação derrotar o racismo e outros tipos de preconceitos que impedem o povo preto avançar.

As experiências afrocêntricas, que tenho construído têm sido desenvolvidas com o apoio das histórias antigas contadas pelas minhas mais velhas que geraram em mim sensibilidade, autocuidado, e cuidado e me ensinaram a lidar com a diversidade, emoções, afetos, e outros sentimentos. Essas histórias e aprendizagens me impulsionam a seguir meu caminho, por meio do qual sigo ajudando para ser ajudada, sendo protagonista da minha própria história.

Encerro esta narrativa, expressando minha gratidão a todas as pessoas envolvidas no Curso de Extensão "Documentação Narrativa de Experiências e Saberes Pedagógicos Afrocêntricos". A oportunidade de participar deste curso foi fundamental para enriquecer minha compreensão sobre ancestralidade, Afrocêntridade e para compartilhar as experiências e memórias afrocêntricas que moldaram minha jornada, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e para me despedir deixo uma quadrinha.

Era uma vez...
O menino e passarinho Poka. História contada pela
Vovó Kika.
Ela te convida a contar uma história também.
Entrou pela porta do fundo
Saiu pela porta da rua
Contei a minha história...
Agora, conte a sua.

EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS E INCLUSÃO



Escrevivências negras e a inclusão de estudantes com deficiência na aula de Língua Portuguesa

Lourdes Santos Sales

Como professora negra, nascida e criada no Complexo do Nordeste de Amaralina, sempre tive como objetivo primordial, elevar a autoestima dos(as) estudantes da minha comunidade. Desde os tempos da minha graduação em Letras Vernáculas, na Universidade Federal da Bahia, em 1996, meu desejo era absorver e compartilhar conhecimentos que pudessem fortalecer os estudantes negros que enfrentavam adversidades socioeconômicas no complexo, muitos sem perspectivas de transformação social. Muitos almejavam, infelizmente, encontrar reconhecimento e respeito na vizinhança por meio do envolvimento com o submundo do tráfico, buscando uma posição de destaque como "patrão" no comércio ilegal de drogas.

Minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Salvador começou por meio dos processos seletivos realizados em 2013 e 2018, por meio dos quais tive a oportunidade de lecionar em minha própria comunidade, na Escola Municipal Teodoro Sampaio, podendo concretizar meus objetivos por meio de práticas afrocêntricas, com apoio das obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Como estudante especial de Mestrado em Educação na Universidade do Estado da Bahia, na disciplina Educação e Pluralidade Cultural, ministrada pelo professor Marcos Messeder, conheci o paradigma da Afrocentridade, observando minha identificação com as metodologias e os princípios afrocêntricos, percebendo que poderia fortalecer minhas práticas pedagógicas que já trazia estudos sobre racismo, cotas raciais e a importância do povo negro na construção desse país.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha sido complementada pela Lei nº 10.639/03, o racismo ainda se estabelece de forma estrutural e observo que os(as) estudantes negros(as) com deficiência têm sofrido em dobro por conta dessas condições: serem negros(as) e fazer parte da educação inclusiva, dessa forma, aqui quero compartilhar uma experiência na perspectiva da educação inclusiva contextualizada com a realidade dos(as) estudantes negros com transtorno do espectro autista, por acreditar que a escola deve propiciar a afirmação das diferenças e, porque analisando o universo escolar, e considerando as observações realizadas durante as minhas práticas pedagógicas em sala de aula, percebo a forte presença do racismo e do capacitismo.

Um estudo realizado pelo movimento “Vidas Negras com Deficiência Importam” (VNDI), no ano de 2023, revelou que apenas 0,6% das pessoas negras com deficiência consegue acessar o ensino superior em universidades públicas do país, isso me fez pensar sobre o papel das escolas nos processos de exclusão e de inclusão desses(as) estudantes. Algumas instituições de ensino têm acreditado que os(as) estudantes com deficiência não conseguirão acompanhar os demais colegas de classe, ignorando assim o seu direito à educação. Em alguns casos, esse acesso é negado tanto pelos dirigentes escolares como pela nossa sociedade que é racista e excludente, uma vez que o racismo estruturante presente no nosso país tem impedido a presença do jovem negro e deficiente nas escolas e nas universidades.

Nesse contexto, os(as) estudantes negros(as) com deficiência têm sido minhas inspirações na busca por novas metodologias para práticas em sala de aula, enquanto profissional do magistério, procuro identificar de que forma o (a) estudante poderá alcançar o aprendizado proposto pela coordenação da escola, visando a aprendizagem significativa do conteúdo previsto pela grade curricular de determinada série. Vale enfatizar que a realidade de muitos estudantes negros com deficiência, que não conseguem acompanhar o conteúdo indicado pelo professor, ficam no fundo da sala, esquecidos e sem nenhuma perspectiva de aprendizagem.

Isso porque, o trabalho ainda é centralizado no estudante dito normal e que não precisa trabalhar na feira e na construção civil, como nossos meninos negros periféricos. Além disso, vale lembrar da realidade de algumas mães negras que precisam trabalhar o dia todo nas casas de família, sem poder cuidar das suas próprias residências.

Pela minha própria história, identifico-me com o sentimento de exclusão e invisibilidade e isso me aproximou do interesse de trabalhar com o público da educação inclusiva/acessibilidade, tendo em vista que eles têm sido preteridos, excluídos e oprimidos da mesma maneira que eu e minha família fomos: sem a devida assistência do Estado, que sempre negou o nosso direito à reparação enquanto família negra e empobrecida. Embora busquemos viver com dignidade, muitas vezes, fomos tratados de forma desumanizada pela sociedade racista e excludente que insiste em nos mostrar que não temos lugar nesse país chamado Brasil. Diante desse cenário, percebi a necessidade de ser uma professora orientada pela Afrocentricidade, assumindo o compromisso de falar para os(as) estudantes sobre uma série de informações propositalmente equivocadas, impostas por condições históricas, que anulam um legado de conhecimento científico e ancestral, colocando-o em lugar de inferioridade.

A escola, enquanto princípio norteador do saber, tem sido confrontada com o desafio de se tornar inclusiva para estudantes negros e portadores de necessidades especiais, mas alguns educadores ainda acham que nossos governantes ainda precisam adotar políticas de acessibilidades para os estudantes PCDS. Desse modo, quero compartilhar um trabalho desenvolvido na Escola Municipal Teodoro Sampaio, localizada no bairro Santa Cruz, com as turmas do oitavo ano, por meio dos contos de Conceição Evaristo – tendo como base a sua obra *Olhos D'água* – e com a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Para fins dessa escrita, vou abordar especificamente a parte do trabalho desenvolvido com os contos de Conceição Evaristo, destacando a forma como esse

projeto alcançou uma estudante negra autista e os(as) demais estudantes da turma, de forma significativa.

De modo geral, o trabalho com essas obras literárias surgiu da necessidade de formar bons leitores e de reconhecer escritores(as) negros(as) da literatura brasileira, contribuindo para que os(as) estudantes pudessem se tornar leitores críticos, a partir de uma literatura que se conecta com sua história. Compreendi também que esse caminho poderia ofertar aos(as) estudantes a ampliação de sentidos em relação à leitura, ultrapassando a ideia de que a prática da leitura seja imposta como obrigação, fazendo parte da rotina de estudos, mas também tornar a leitura um momento de prazer.

Dessa forma, busquei incentivar os(as) estudantes a compreenderem o universo a nossa volta e assim, aproximá-los de discussões em torno da realidade por meio da literatura. O trabalho foi iniciado por meio de estudos e levantamentos de dados, tendo em vista as seguintes indagações: quantos escritores(as) negros(as) eram conhecidos (lidos ou ouvidos) pelos(as) estudantes? Todos(as) relataram que nunca tinham lido ou ouvido falar de escritores negros. Desse modo, como já trabalhava em anos anteriores, com os estudos sobre Conceição Evaristo, partindo da sua história de vida e obra, destacando as suas conquistas, através das suas escrituras, apresentei a escritora aos(as) estudantes que fizeram paralelos com suas histórias de vida e se interessaram na realização de atividades com suas obras.

Por meio dessas obras, desenvolvi práticas pedagógicas com recontos, por meio da criação de desenhos, vídeos ou jograis. Para isso, valorizamos as experiências de vida das autoras, com o intuito de apresentá-las em um sarau, com a temática das “escrevivências”, termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo e que diz respeito às experiências de vida dos sujeitos por meio da escrita.

Dessa forma, as atividades foram organizadas por meio de três etapas. Na primeira etapa, os grupos pesquisaram sobre a trajetória de uma escritora da nossa literatura, por meio de livros e da *internet*, posteriormente, levaram o resultado das pesquisas para a sala de aula e realizamos rodas de conversa, com objetivo de compartilhar

os achados e de produzir materiais. Na segunda etapa, realizamos a apresentação de algumas obras das escritoras que seriam trabalhadas na turma. Na terceira etapa, realizamos atividades com foco na construção de um vídeo que seria exposto para a comunidade escolar no sarau proposto por nossa coordenadora, desse modo, realizamos a escolha das funções de cada grupo, fizemos a seleção de uma música que fazia intertextualidade com a obra, realizamos uma mostra de vídeos produzidos por estudantes de escolas públicas, posteriormente, realizamos o sarau e a apresentação do vídeo para toda a comunidade escolar e, por fim, realizamos a avaliação do trabalho por parte dos(as) estudantes, professora e da coordenação pedagógica.

No decorrer das atividades, alguns (mas) estudantes relataram que a escrita de Conceição Evaristo parecia vida real, porque suas mães saíam de casa bem cedo para trabalhar nas casas de pessoas brancas, chegando em casa bem tarde, assim como algumas personagens dos livros. Com isso, eles comentaram que, às vezes, nem se encontravam com as mães. Cada estudante foi relatando a sua experiência de vida, assim como eu compartilhei um pouco da minha trajetória até chegar a ser professora.

Entre as narrativas que emergiram em sala de aula, destaco a narrativa de um estudante que relatou que quando tinha festa na casa onde sua mãe trabalhava era obrigado a ajudar, de modo que em uma dessas festas, o filho da dona da casa o chamou para tomar um banho de piscina na residência, juntamente com os seus convidados, contudo, depois da entrada dele na piscina, todos saíram da água. Essa situação o afetou bastante e isso foi notado por mim quando, durante o seu relato, chorando muito, ele me disse: - Professora, por isso que não gosto de me misturar com esse povo branco! Após ouvir o relato do estudante, compartilhei também minha própria história de vida, destacando várias situações semelhantes às que ele havia enfrentado. Relatei como essas situações me incentivaram a estudar e a demonstrar que eu também faria parte dessa sociedade que tenta nos mostrar que nascemos para servir e ocupar empregos subalternos.

Ao refletir sobre essas memórias compartilhadas, percebi que o objetivo da proposta estava sendo alcançado, porque os(as) estudantes além de conhecer as escritoras, começaram a se ver como sujeitos da história e além disso, fazer análises de suas próprias histórias, essa proposta contou com participação significativa dos(as) estudantes.

Ao longo do processo de desenvolvimento dessa atividade, conduzi uma mediação pedagógica com uma discente autista negra que apresentava dificuldades de interação com os colegas de sala e de acompanhamento das atividades. A estudante não conseguia acompanhar as aulas no mesmo ritmo que os demais participantes, e com isso, solicitava-me com frequência, para que eu pudesse acompanhá-la. Nesse processo de mediação, observei a sua produção e constatei que a sua capacidade de compreensão se revelava nos seus desenhos.

Quando trabalhei o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, e parte da obra *Olhos D’água*, a referida estudante criou desenhos para mostrar o que tinha entendido, era sua forma de demonstrar suas aprendizagens e contribuição às atividades propostas, os demais estudantes criaram um vídeo com os desenhos dela para apresentação no sarau literário da escola.

A experiência compartilhada se constituiu em um aprendizado que levarei para a minha vida profissional, especialmente porque a turma abraçou a forma de aprender da estudante e cada colega ficou com uma tarefa para a execução do vídeo, que daria vida aos desenhos dela que, inclusive, monitorou tudo e opinou no processo de finalização das vozes dos personagens, além do cenário proposto por seus colegas de turma, rompendo assim barreiras da sua invisibilidade.

Apesar de estar muito preocupada com o seu aprendizado e saber respeitar regras e limites, a referida estudante era ignorada por seus colegas, sendo vista como “diferente”, o seu sofrimento era grande por conta da rejeição bastante elevada, este processo de rejeição mudou depois desse trabalho em equipe, notei que os(as) colegas passaram a pedir a sua opinião a respeito dos trabalhos

solicitados para turma. No dia da apresentação do referido trabalho, a estudante sentou-se na primeira fila do auditório, e não só a nossa grande desenhista estava ansiosa como também os outros estudantes que construíram o vídeo para a apresentação no sarau que foi um sucesso. Vários educadores questionaram se os desenhos foram feitos pela própria estudante. Isso ressalta a importância de incluir os(as) estudantes com deficiência nas aulas e nos projetos propostos e que cada professor (a) procure conhecer de modo mais profundo cada estudante.

Por meio das ações construídas com essa estudante pude refletir o quanto os(as) estudantes negros(as) com deficiência estão segregados(as) em suas casas e na sala de aula. Contudo, eles são capazes de interpretar os textos propostos pelos(as) professores(as), sendo importante que educadores, familiares e/ou responsáveis tomemos decisões acerca da luta pela efetiva inclusão, buscando uma escola de qualidade, ao invés de fazer parte da cultura social do silenciamento e do preconceito que violenta esse estudante.

De modo geral, a avaliação das atividades da experiência pedagógica compartilhada ocorreu processualmente por meio de diferentes dinâmicas, observei o engajamento de todos(as) estudantes, os desafios vividos e os pontos fortes, por meio de critérios como: envolvimento da equipe, frequência e participação nas atividades propostas, convivência com a estudante Mônica, desenvolvimento da capacidade de compreensão do(a) estudante, solução de problemas surgidos no decorrer do projeto, aspectos positivos do projeto e objetivos atingidos. Desse modo, fui percebendo como os(as) estudantes compreenderam os conteúdos, como se envolveram em cada etapa e como os objetivos foram sendo alcançados. No caso específico da estudante Mônica, seus desenhos foram caminhos para compreender seu processo de apropriação dos conteúdos e sua aprendizagem. Além disso, cada equipe recebeu uma ficha, em que os(as) estudantes realizaram seu processo de autoavaliação.

Em relação ao nosso processo, uma das principais dificuldades era a ausência de exemplares das obras na escola, e isso é reflexo

dos nossos governantes não terem assumido o devido compromisso com a importância da presença da literatura negra na escola. Para minimizar o impacto dessas ausências e garantir a realização do trabalho em sala de aula, desde que comecei a adotar as escritoras como apoio em meu trabalho, comprei as obras. Para essa experiência, em especial, comprei o livro *Olhos D'Água*.

Na semana seguinte à conclusão do projeto, os(as) professores(as) relataram para a coordenação pedagógica que o desafio de incluir os(as) estudantes com deficiência ainda é um grande entrave, pois, se encontram sem o devido preparo para trabalhar em sala de aula. Além disso, relataram várias experiências vivenciadas, principalmente pela falta de recursos e de apoio do corpo docente das demais escolas que, apesar de terem estudantes com deficiência, ainda não estão preparados para recebê-los. Como resultado, desse cenário, os(as) estudantes acabam ficando invisibilizados e excluídos no fundo da sala, como a estudante ficava. Acredito que se as escolas desenvolvessem estratégias para incluir esse público, considerando o universo escolar e as necessidades do corpo docente, as condições de aprendizagens poderiam alcançar os objetivos pretendidos.

Com esse trabalho, a estudante saiu da invisibilidade tanto para turma como da comunidade escolar, e meu trabalho que antes era visto com lamentações e sem significado para a grade curricular da escola. A minha sensação de dever cumprido foi gratificante, tendo em vista que realizei ações pedagógicas para incluí-la no processo de aprendizagem, e tive a certeza que depois da apresentação do sarau as metodologias seriam diferentes. Como professora, aprendi sobre a importância socioeducativa da ação pedagógica, no sentido de contribuir para que nós, educadores da escola, consideremos as diferentes formas de aprender para a promoção da inclusão e da cidadania e possamos compreender que pessoas com deficiência possuem um modo próprio e único de ver o mundo e com isso, precisam de ajuda e acolhimento, com o intuito de expressarem os seus potenciais e assim, avançarem nos seus processos educativos.

Ancestralidades africanas: tecendo memórias, pertencimento e identidade de estudantes negros/as surdos/as em fazeres cênicos

Rosenilde Oliveira Pereira

Eu sou o sonho da vida de alguém!
certamente muito já foi dito sobre isso
e outras tantas vezes já se ouviu.
mas... não sou eu essas vozes.
Eu! Sou o sonho da vida de alguém.
avó, avô, mãe,
pai, irmãs, irmãos, filho, sobrinhas e sobrinhos.
sou o que foi e o que virá
encontro do rio com o mar, sou esse entre-lugar
o antes e o devir presentificado
corporificada, banhada por eles
Sigo meu curso que é deles
rio, riacho, represa, lago, lagoa, maré
evaporo
deságuo
sinuosa, transbordo, atravesso, rompo, infiltro
Existência que irrompe
feitura do sonho delas, deles. Sou e Existo
para além do visível

(Rosenilde Oliveira Pereira)

Hotep, a cada pessoa que chega nessa roda!²

Peço licença a cada ancestral mais velho e mais novo; a você que me dedica esse momento de encontro e de escuta, permitindo que compartilhe um pouco das tramas que me trouxeram até aqui, cidade de Salvador-Bahia e aqui, nessa roda-rede de encantaria

² “Hotep” é uma palavra originária do Kemet (antigo Egito), que exprime um estado de paz e pode ser utilizada como evocação simbolizando “Esteja em paz!”.

chamada “Documentação Narrativa de Experiências e Saberes Pedagógicos Afrocêntricos”, no ano de 2023, a convite da irmã Taisa Ferreira, que conheci através das redes sociais, em um movimento virtual chamado “Roda de Conexões”, no período pandêmico. Esse foi o convite para uma conversa no sentido de narrar e entrelaçar proposições pedagógicas afrocêntricas, presentes na prática docente de irmãs e irmãos que atuam na Educação Básica, na capital do estado.

Convido-os do ponto de onde nos encontramos, para tomar um lugar à sombra desse baobá. Adianto que nossa conversa tomará o curso das memórias e nesse caminhar, seguiremos algumas flechas como guia e provocação tais como: quais memórias/saberes ancestrais te trouxeram até aqui? Que experiências com os saberes afrocêntricos você traz na sua trajetória docente?

Cada flecha-pergunta acima colocada, tal qual vento, foi buscar nas experiências de vida e de docência, os sabores, os cheiros, os movimentos, as texturas, as cores, os batuques, as histórias, os sentidos, os afagos, levando e trazendo das memórias incorporadas aquilo que o corpo guarda e reverbera. Dito isso, agora já acomodadas (os) sob a sombra dessa árvore, deixem que eu me apresente!

Sou uma mulher preta nascida e criada no território quilombola de Acupe no Recôncavo Baiano, terceira de cinco filhos(as) de Merice de Jesus Oliveira e Zurel Costa de Oliveira, também nascida (o) e criada (o) nesse mesmo distrito. Filha e neta de marisqueiras e feirantes que se tornou docente-pesquisadora, minha constituição identitária foi/é forjada através de narrativas de minha avó materna, Eloisia Pereira de Jesus, de meu pai e de minha mãe que não tiveram oportunidade de estudar e com as histórias contadas sobre suas experiências de vida marcadas pelo desejo não alcançado de frequentar o colégio, nos ensinou da necessidade de valorizarmos a escola.

Na comunidade, além de estudar, brincar e participar da dinâmica de trabalhos da família, participava das expressões artísticas próprias do local. Fazia parte do grupo de Teatro de rua, organizado

por uma mais velha conterrânea; “observava” o samba de roda de raiz que conheci ainda criança com minha mãe; corria atrás das caretas que ainda hoje percorrem as ruas de Acupe aos domingos de julho; espiava de canto as aparições do Nego Fugido, seus movimentos ritmados pelo som dos atabaques; aproveitava das muitas festas de Terreiro que havia à época, bem como da banda de *reggae* da comunidade, que tinha forte participação em eventos festivos do local.

Na dinâmica da comunidade, provamos, saboreamos, degustamos, experienciamos os saberes e fazeres que vão nos constituir pessoas. Essa base me fez mãe de um jovem negro de dezessete anos chamado João, e me constitui ainda esposa, arte-educadora, professora ouvinte de jovens surdas e surdos, atriz de Teatro de rua e docente-pesquisadora.

Todas essas vozes e os modos de vida de minha família e comunidade, somadas ao esforço das mãos pretas de cada um, cada uma (destaco aqui a pessoa de minha avó materna, Eloisia Pereira de Jesus), apoiaram meu desejo de seguir com os estudos e reverberaram em mim como vento, me movendo para estudar em uma universidade. Assim, viajo para cursar licenciatura em Teatro na UFBA, em 1999.

Pretendo partilhar com vocês, nessa conversa, os caminhos que me conduziram à perspectiva pedagógica que hoje tem dado sentido à minha vivência enquanto docente de Teatro: o paradigma da Afrocentricidade. Minha formação em Teatro foi marcada pela autoria e agência centrada no ocidente, basicamente. Os chamados clássicos do Teatro com seus nomes difíceis de aprender a escrever e suas teorias estavam baseadas nas experiências desses autores, de seu grupo e território. Por sua vez, a busca no campo das questões raciais, uma caminhada investigativa iniciada a mais de uma década, até conhecer a perspectiva afrocêntrica, em 2020, contribuiu para rever meus processos, resignificando meu percurso, e entendendo por que não me sentia encaixada nas teorias predominantes no fazer pedagógico em Teatro ou ainda, porque eu observava minhas turmas na rede pública municipal, e sentia neles uma dificuldade de

estabelecer diálogos e processos de autoria, a partir dessas teorias, com seu contexto familiar, territorial, cultural, escolar.

Através da Afrocentricidade, passei a compreender melhor como os processos criativos propostos para os(as) estudantes poderiam proporcionar maior envolvimento do grupo quando partíamos de expressões artísticas e culturais do campo vivencial delas e deles, como o maculelê, a capoeira, o samba de roda, a corporalidade das danças afro, suas materialidades, corporalidades etc. Foi por meio de práticas alinhadas com os princípios da Afrocentricidade, que pude perceber o grupo entrar em um estado de conexão com os elementos dispostos em sala; se um atabaque era exposto no centro da roda, era perceptível a curiosidade, o desejo de batucar e esse batuque geralmente reverberava na turma, que se expressava através de movimentos variados.

Mas, senhoras e senhores, me permitam pontuar como esse movimento Sankofa através da pedagogia do Teatro, se inicia em minha caminhada docente!

A Escola de Teatro da UFBA-ETUFBA possibilitou conhecimentos relevantes para minha formação docente e não só isso, a faculdade me proporcionou experiências prazerosas e marcantes como pisar pela primeira vez em um Teatro, para assistir a um espetáculo do Bando de Teatro Olodum. Não saberia aqui irmão e irmã, traduzir o quão impactante foi ver em cena tantas referências Africanas: os ritmos, a dança, os movimentos, as materialidades cênicas, a corporalidade, a pintura, as pessoas, tudo era negro e me embeveceu pelos sentidos e poros e fez morada em minha memória.

O impacto desse primeiro contato com uma poética, uma estética africana em cena teve tanta força, que fortaleceu o pensamento inquietante que tinha na época com relação à potência de nossas manifestações artísticas para escola.

Fui convocada no concurso da Prefeitura Municipal de Salvador onde já atuava como contratada e assim, dei continuidade ao meu percurso de investigação de forma autônoma, quando descubro Abdias do Nascimento e o TEN - Teatro Experimental do

Negro³. Descobri também Mário Gusmão, nascido em Cachoeira, primeiro ator negro formado pela ETUFBA e dessa forma fui reunindo as sinalizações deixadas no caminho por meus e minhas ancestrais.

Nessas travessias... fui tramando saberes e fazeres de minha comunidade, aos conhecimentos acadêmicos, aos modos, as práticas e percepções artísticas negro-africanas e aos poucos, mapeando seus caminhos ancestrais. Desse ponto de nossa conversa, chegamos ao momento em que faço uso desses saberes e fazeres como materialidades mobilizadoras de processos criativos na sala de aula e devo alertá-los(as), que foram anos difíceis de muita insegurança, regados pelo desejo de contribuir para que algo de bom germinasse.

Dessa forma, tem sido anos de muitas tentativas, acertos e refazimentos. Para orientar minha caminhada e me trazer fôlego, fui guiada por algumas flechas lançadas por minhas e meus ancestrais, através de cursos ministrados por pessoas pretas comprometidas com a percepção de uma educação pública que se baseia no afeto e no protagonismo para crianças e jovens pretos e pretas. Nesse sentido, aprendi e aprendo muito com professoras e professores como Zelinda Barros, Maria Nazaré Mota de Lima, Mestre Nego Bispo, Gabriel Swahili, Gustavo Melo, Onisajé, Stênio Soares, Evani Tavares, Alexandra Dumas, Kattiúscia Ribeiro, Aza Njeri dentre outras (os), em cursos como Quilombos na história e cultura afro-brasileira - UFRB; Estudos em Teatro Negro - UFBA; Ubuntu - Estudos em Base Africana - UFBA; Introdução à Filosofia Africana - UFRJ; África e diáspora - caminhos pluriversais, Roda de Conexões – movimento

³ O TEN foi um grupo de Teatro, que nesse cenário diaspórico, encenou peças de protagonismo do povo negro, denunciando as questões que envolviam a negritude nesse território e anunciando a potência de nossa cultura, nossos saberes, nossa espiritualidade, nossa estética. Criado por Abdias do Nascimento, “em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana [...]. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

através das redes sociais, proposto pela irmã Taisa Ferreira, dentre outras rodas virtuais e presenciais.

A essa confluência de saberes e fazeres costurados a minha docência, chamei em minha pesquisa de mestrado de sinalizações afrodiáspóricas que me conduziram para caminhos ancestrais. É nesse movimento que tenho ensinado e aprendido; nele eu faço, continuo, escuto, refaço, reflito, pauso, desfaço, começo outra vez. Mas, é somente em 2020, que tenho acesso a alguns cursos on-line produzidos pela AI- Afrocentricidade Internacional - Divisão Brasil, coordenada pelo professor Gabriel Swahili, que vou conhecer a perspectiva pedagógica da Afrocentricidade. Em contato com o paradigma da Afrocentricidade, muita coisa foi sendo ressignificada para mim e possibilitou pensar as proposições pedagógicas com mais segurança, elaborando melhor as materialidades utilizadas, as ideias, as abordagens, os referenciais teóricos, as literaturas, buscando até aqui, formas de tramar Afrocentricidade, suas bases, princípios, possibilidades em uma nova perspectiva de currículo de Teatro.

Nesse caminhar, permaneço tramando os fios que enredam minha prática, orientada por essas experiências de vida, que descobri entrelaçadas em minhas maneiras de ensinar e aprender, mas dessa vez, em confluência com conhecimentos acadêmicos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a autoria, a agência, o protagonismo histórico, a autodeterminação, o autoconceito positivo de crianças e jovens negros(as). Esses saberes, tenho enredado em um contexto de educação de crianças e jovens surdas e surdos, em uma escola bilíngue para surdos(as), em que atuo a 14 anos, a AESOS.

A AESOS é uma ONG criada desde 2000, que mantém em suas dependências uma escola, o CESS – Centro Educacional Sons no Silêncio. O CESS atende crianças e jovens surdas e surdos de Salvador e região metropolitana como Boca do Rio, Pernambués, Cajazeira, Valéria, Lauro de Freitas, Santo Amaro da Purificação, Simões Filho, Lauro de Freitas dentre outras, e mantém um convênio de Cooperação Técnica com a Prefeitura de Salvador, pois infelizmente, Salvador não tem uma escola pública bilíngue para

atender as especificidades linguísticas, culturais e de aprendizagem de crianças e jovens com essa deficiência. Ao chegar no CESS – Centro Educacional Sons no Silêncio, me dediquei a aprender a língua utilizada pelas pessoas surdas sinalizantes, a Libras – Língua Brasileira de Sinais. Ao mesmo tempo, fui conhecendo melhor as turmas, observando, criando um laço de carinho e confiança com os(as) estudantes.

Nesse percurso, fui percebendo que embora a quase totalidade da escola fosse de estudantes negros e negras, havia uma resistência muito comum, em afirmar seu pertencimento racial. Mesmo aquelas e aqueles estudantes de pele retinta se definiam a partir de termos do tipo: sou chocolate, sou moreno(a), sou mais ou menos branco(a), sou amarelo(a)... Esse comportamento, denunciava para mim um deslocamento histórico-cultural produzido a partir de referências negativas sobre seu próprio pertencimento, comprometendo sua autoidentificação positiva com o grupo racial a que pertencem.

Quando no espaço do fazer teatral, colocados(as) diante de materialidades cênicas de herança Africana, suas expressões eram de desconforto e faziam de forma quase sigilosa sinais⁴, que associavam os elementos expostos a termos negativos.

No sentido de recriar as imagens borradas de África em nosso imaginário consciente, entendi que precisava enredar os(as) estudantes em uma relação identitária positiva com suas origens e por isso resolvi evocar para as aulas nossa ancestralidade, de uma perspectiva narrativa de dentro. Assim, meu fazer teatral em sala vai saborear de elementos e de experiências que ganham sentido, quando analisados pela perspectiva afrocêntrica de educação; elementos incorporados que povoam nosso imaginário, deixados por aqueles e aquelas que trazem em sua melanina, os marcadores de onde viemos.

⁴ As pessoas surdas sinalizantes, fazem parte de uma comunidade surda, que devido a uma deficiência sensorial, os impossibilita de ouvir e dificulta o desenvolvimento da fala oralizada; em razão dessa limitação, jovens surdas e surdos sinalizantes se comunicam por meio de sinais, através da Libras que é uma língua sinalizada, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002).

Desse modo, levei como propositura para as turmas, um processo cênico criativo, intitulado “Ancestralidades”, cujas textualidades postas em cena seriam tecidas, costuradas, criadas, a partir de memórias de cada estudante. Elaborei como caminho de partida para nosso ciclo inicial, um questionário semiestruturado e convidei uma profissional tradutora intérprete de Libras, uma mulher preta, para interpretar esse movimento de “escuta”. A ideia era saber um pouco de cada uma, cada um, a idade, onde morava, a relação com a família, com quem vivia, saber suas histórias de vida, o que gostavam de fazer, me aproximar deles, delas e perceber suas ligaduras familiares. Nessa proposição pedagógica muitas memórias foram compartilhadas.

As (os) estudantes trouxeram para essa roda, sentimentos bons e ruins, experiências vividas em seus lares, bairros e na relação com a cidade. Estudantes surdos(as) e pessoas surdas de modo geral, têm uma história de barreira de comunicação muito forte. O Estado brasileiro até 2002 não reconhecia a Libras enquanto língua e com isso a acessibilidade/inclusão dessas pessoas no convívio social era duramente negado, seja no acesso ao conhecimento, à informação ou mesmo a atendimento em um hospital, banco, farmácia dentre outros.

Com relação ao questionário semiestruturado, a maioria da turma colocou que não tinha a figura paterna no lar (são constantes os casos de pais que abandonam as esposas ao saberem da deficiência da criança); um jovem falou da falta de carinho do pai para com ele e contou que ficava observando o tratamento dado a crianças negras iguais a ele e a outras não-negras; uma jovem falou que não gostava de sua cor forte; outra que sua família não a entendia⁵; fizeram relatos sobre a dificuldade na comunicação com a família que não dominava a Libras; e trouxeram também narrativas sobre a figura da avó ou do avô em episódios de carinho

⁵ Cerca de noventa e cinco por cento das famílias de surdos e surdas são ouvintes e muitas dessas famílias não sabem Libras. Por conta disso, muitas crianças e jovens surdas e surdos privadas (os) de trocas comunicacionais, demonstram atraso em sua aprendizagem.

e de conflito com as mães, que assumem o cuidado dos filhos surdos e das filhas surdas.

Após um momento de reflexão sobre as narrativas de cada estudante colocadas em nosso primeiro encontro, entendi que era necessário focar em restabelecer ligações afetivas positivas entre “Quem sou Eu?” e “De onde venho: família-povo e território?” Vou degustando essas narrativas por alguns dias, até ir pensando, anotando, definindo a proposição seguinte.

Na sala ampla que utilizamos para as aulas de Teatro, havia uma parede com espelho; definimos o espaço de jogo, que é geralmente o ambiente na sala de aula, em que o grupo entende que quando presente nesse espaço, estaremos experimentando corporalmente os movimentos, as expressões, os deslocamentos, os ritmos e as materialidades postas em sala através de respostas criativas. Antes de adentrar essa sala ampla, convidamos o grupo a tirar os sapatos, deixá-los do lado de fora, e se sentar em roda no chão; nós todos evitamos o uso das cadeiras e fazemos isso em comum acordo através de regras de convivência estabelecidas em nossos primeiros encontros.

Quando todos(as) chegaram, um exercício de respiração foi feito no sentido de que o grupo voltasse sua atenção para a proposta, estimulando um estado de presença, de prontidão. Depois cada estudante por vez foi convidado (a) se colocar de pé diante do espelho, mirando sua própria imagem; o(a) estudante era convidado a observar seu corpo, suas expressões, suas formas, características, tentando percebê-las mais de perto, podendo sentir seus contornos com o tato. Nesse exercício, a turma era provocada a falar da imagem observada no espelho; foi possível identificar que o grupo não falava de forma fidedigna de suas características fenotípicas. Muitos(as) estudantes descreveram traços como cabelo, nariz, cor, dentre outros, como se estivessem falando de outra pessoa.

Após mirar sua própria imagem no espelho, voltamos para o círculo e agora de pé, cada estudante seria vendado (a) e colocado (a) de frente a algum ou alguma colega a quem tentaria identificar

tocando seu rosto, cabelo, ombro e braços (esses são jogos com regras utilizados nas aulas de Teatro e as regras são explicadas antes do grupo iniciar sua experiência no espaço de jogo). Nesse ciclo, o(a) colega vendado(a) através do tato, tentava identificar a textura do cabelo, a forma do nariz, da sobrancelha, dos lábios etc. Encerrado o tempo definido antecipadamente, era retirada a venda do(a) estudante e esse(a) precisava fazer o sinal⁶ do colega que acredita ter tocado.

No início quem era tocado demonstrava certa tensão, parecia envergonhada(a); quem tocava demonstrava muito cuidado (essa foi uma das orientações dadas por mim); alguns/mas riam ao serem tocadas (os) e ao tocar também; sinalizavam em Libras que já sabiam quem era, que conheceu pelo cabelo, pelo brinco, ou ainda pelo tamanho. Esses momentos de riso, de descontração compartilhado iam nutrindo nas turmas um sentimento de bem-estar e de confiança que contribuiu muito para o andamento da proposta.

No instante seguinte, reunidos(as) em roda no chão, cada estudante tinha a oportunidade de sinalizar e descrever a imagem que visualizou no espelho: “Quem sou eu?” Foi a pergunta geradora. Aqui o (a) estudante teria que descrever-se e contar para os(as) colegas, sobre o parente com quem mais se parecia; se a mãe, o pai, o avô ou avó...

Cada estudante foi provocado a fazer um retrato através de desenho do parente com quem disse se parecer e apresentar para a turma. A maioria trouxe um desenho da mãe. Aqui começamos a problematizar de modo coletivo, as respostas dadas no encontro anterior sobre a imagem de si. As imagens das mães ficaram expostas em sala durante um tempo, e podíamos sempre voltar a

⁶ Cada pessoa surda e ouvinte que passa a fazer parte da comunidade surda, recebe um sinal em libras a partir do qual será conhecida por aqueles(as) que compõem a comunidade. Esse ato de criar um sinal para uma pessoa, ou seja, de batizar quem chega com um sinal em libras na comunidade surda, é como receber um nome. Entre pessoas surdas você será conhecido (a) pelo sinal recebido, mais do que por seu nome na língua portuguesa.

elas nessa relação que o próprio ou a própria estudante fazia com essa pessoa e questionando as relações que a turma percebia. A turma ia sendo questionada sobre as semelhanças no fenótipo do parente, do colega e fazendo relações.

Ao final da atividade, foi a vez de eu me apresentar para o grupo: falei de meu cabelo crespo, de minha pele negra, de meu nariz redondo, de meus lábios grossos, de meu olho puxado herança de minha mãe, pai, avó, avô, bisavó, bisavô e assim por diante. Nesse momento brinquei com eles e elas dizendo que minha boca era igual a de minha mãe, meu cabelo de meu pai, minha cor de minha avó, meu nariz de meu avô, meu olho de minha bisavó. A turma riu e entrou na brincadeira relacionando seu fenótipo com outros parentes, até mesmo com a figura de um pai com quem não convivia muito. Aqui pude notar que a turma estava entendendo que havia um cordão umbilical familiar, que nos conecta, que nos localiza enquanto pessoa, que nos liga, nos irmana.

Assim, considere relevante no ciclo seguinte, trazer para a roda imagens e histórias de mais velhos e mais velhas que formam esse cordão umbilical que nos liga a um grupo maior chamado povo e conseqüentemente a um território-mãe. Trouxemos nesse encontro como referências, as imagens e a história de Abdias do Nascimento, do Teatro Experimental do Negro, de Ruth de Souza, de Léa Garcia, de Zumbi dos Palmares, de Tia Ciata, de Besouro, do Nego Fugido, do Bando de Teatro Olodum, do bloco Ilê Ayê, do Maculelê, da capoeira... Utilizei vídeos, imagens, entrevistas, e aulas expositivas.

Esse foi um momento difícil da proposição, porque como nossa sociedade é de maioria ouvinte, as produções artísticas nessa época com acessibilidade em Libras eram poucas, assim, crianças e jovens surdas e surdos, não dispunham de repertório do campo artístico e/ou teatral. Sem falar que na língua de sinais também não havia um glossário de sinais que facilitasse o ensino desses conhecimentos.

Mobilizados(as) pela história e pelas imagens de irmãos e irmãs mais velhos e mais velhas dos(as) quais parte das turmas

nunca tinham visto falar, eu levei para a roda, no ciclo seguinte, indumentárias de blocos afros e da capoeira, tecidos para turbante, colares, brincos, que o grupo iria utilizar para criar cenicamente. Aqui realizamos exercícios e jogos teatrais⁷ tais como: objeto e ação (o jogo original é imagem e ação mas, como queria que a turma experimentasse os elementos que dispus em sala, adequiei a proposta); partitura corporal individual e depois em duplas até em grupos também; fisicalizando um objeto; andança livre; andança dirigida; andança com obstáculo; para criar as cenas e algumas narrativas, utilizei o jogo imagem e ação (nesse jogo eu oferecia para a turma uma espacialidade por exemplo, o quilombo e aí, um/uma estudante por vez tinha que ocupar o espaço de jogo, expressando corporalmente esse território de forma cooperativa para que no momento que cada grupo criasse sua imagem corporal do território quilombo, fosse uma imagem que o espectador compreendesse nessa imagem, um todo coerente).

Esse ciclo foi o que durou mais aulas; ao final da criação de células cênicas, um grupo apresentava o que criou, o outro assistia, comentava, dava sugestões e quando as células cênicas criadas estavam bacanas, a gente partia para a costura daquilo que cada grupo produziu junto.

Para completar nosso cordão umbilical, convidamos o grupo a nos responder cenicamente à pergunta “De onde viemos?” Como estímulo, trouxemos aqui imagens das belezas e riquezas de África: os elementos físicos, espirituais, artísticos e culturais que são o fio de ligadura e de pertencimento a um povo berço da humanidade, nossa riqueza ancestral.

⁷ Os jogos teatrais utilizados passavam por adequações para o contexto de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. Por exemplo, se o jogo tinha um ritmo que era marcado por uma música, eu adequava a proposta utilizando para marcar esse ritmo um elemento visual como palmas no alto da cabeça, batendo dois bastões de maculelê ou ainda acendendo e apagando a luz da sala. Sempre buscando esse aspecto importante na educação de crianças e jovens surdas e surdos, que é a visualidade.

Após falarmos de África trouxemos para o espaço de jogo o atabaque, as máscaras africanas, o pandeiro; produzimos também bastões de maculelê com cabos de vassoura. Cada estudante trouxe um cabo de vassoura solicitado à família e em sala de aula, medimos os cabos, dividimos ao meio utilizando uma serra, e cada estudante pesquisou como iria pintar seus bastões utilizando pincel e tinta guache. Cada cena criada teve como materialidade geradora da criação, elementos que defini a época como afrorreferenciados; esses elementos estavam relacionados às proposições criativas elaboradas para cada encontro/aula, com duração de 2h/a de cinquenta minutos, ou seja, 1 hora e 30 minutos; assim fomos criando as cenas, por exemplo, experimentando livremente os bastões de maculelê.

O grupo chegava em sala e percebia os bastões dispostos em sala formando um círculo e rapidamente se posicionava de frente para os bastões que ele/ela produziu; pegavam e já experimentava movimentos, deslocamentos pelo espaço, interagindo com alguém, e assim eu ia observando e provocando a turma, sinalizando algumas consignas tipo: agora vamos experimentar movimentos rasteiros, mais lentos, mais rápidos, deslocamento pelo espaço, parados(as) etc.

Desse modo, fomos compondo a partir das proposições cênico-pedagógicas, nos ciclos de aula durante o ano letivo dos anos de 2013, 2014 e 2015. Comecei estabelecendo “Ancestralidades” como tema gerador, organizando o processo em ciclos: 1. Quem sou eu? 2. De onde venho: família-povo; 3. De onde venho: território. Os ciclos foram organizados a partir do número de aulas e cada aula se desenvolveu a partir de três momentos: 1. abertura ou aquecimento; 2. experimentando o espaço de jogo; 3. avaliação coletiva da proposição. No momento experimentando o espaço de jogo, sempre deixava um tempo maior de aula, para que a turma pudesse experimentar o jogo, o exercício, os elementos de cena ao máximo, criar interagindo com seu próprio corpo, com colegas, com o espaço, trabalhando ainda nesse momento com alguns jogos para tentar potencializar suas ações.

Como acontecimento cênico, as turmas unidas criaram desde 2013, o espetáculo “Ancestralidades” que foi apresentado no IV

Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, na UNEB e em outros espaços escolares e acadêmicos. “Ancestralidades” também compôs através de fotos, uma das exposições do V Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo no Rio de Janeiro (2015). “Ancestralidade” aconteceu com novas proposições pedagógicas nos anos seguintes e seguiu sendo apresentado e discutido em eventos acadêmicos em 2016, 2017 e 2018.

As experiências cênicas criativas, que compuseram esse processo, foram planejadas para acontecer ao longo de nosso ano letivo. Iniciamos cada novo círculo pedagógico com um período de atividades, rodas, jogos e exercícios, estabelecidos com o objetivo de construir um vínculo afetivo com as turmas, onde elaboramos regras para uma convivência respeitosa e um pacto de confiança coletiva. Passado esse momento, que aconteceu em março e abril, demos início às proposições pedagógicas organizadas em três ciclos que, considerando o calendário escolar, foi composto de seis semanas para cada ciclo.

À medida que as experiências foram acontecendo, percebia nas turmas uma expressão de prazer em participar das aulas. a) eles(as) passaram a ser visivelmente assíduos(as) e participativos(as); b) o processo foi pensado para se dar de forma colaborativa e o envolvimento com as proposições cênicas aconteceu de modo que despertou a curiosidade das famílias que buscavam a escola para entender o que estava fazendo seu filho, sua filha, solicitar ajuda para encontrar materiais, figurinos, adereços etc.; c) na escola, colegas professoras e professores, comentavam a mudança de postura de estudantes na forma de se colocar, no compartilhamento de conhecimentos, envolvendo questões raciais, envolvendo o continente Africano, na postura atenta e curiosa. Mas, a mudança mais impactante para a escola, foi observar meninos e meninas passando a usar uma estética afro nos cabelos antes alisados, nos adereços, nas vestimentas, no discurso de orgulho por reconhecer-se parte de um povo com uma história de potência.

Ao fim desse processo construído com muita alegria, posso dizer que nós estávamos igualmente radiantes. A reação das

pessoas presentes, os discursos de elogio, foi tão impactante para eles e elas, que em nossa roda de avaliação dos processos, rememoravam as experiências narrando momentos que lhes marcaram. Desde então, venho insistindo em pensar o currículo de Teatro em convergência com os modos de ser e fazer daquelas e daqueles que ocupam a escola pública, usando como fonte de conhecimento, as manifestações artísticas criadas por nossos(as) ancestrais africanos e africanas do continente e da diáspora. Esse tem sido meu movimento de busca por conexões e saberes.

Assim peço licença para passar adiante a palavra para outra irmã, outro irmão nessa roda, pontuando que me preocupei em responder de forma coerente, mas também de forma poética as provocações lançadas pela irmã Taísa durante nossa roda formativa. Admito que tanto na proposição cênico-criativa quanto nessa roda agradável de partilha, não dei conta de esgotar tudo que desejei, nem de trazer todas as respostas. Agora, antes que tenhamos que deixar esse território de compartilhamento de saberes, interrompendo esse nosso espaço/tempo afetivo, me permitam falar da gratidão a toda ancestralidade, que reunindo um horizonte de coisas e acontecimentos, me permitiu beber dessa fonte chamada Documentação Narrativa de Experiências e Saberes Pedagógicos Afrocêtricos, necessária como fôlego diante da vida ordinária!

Gratidão a minha avó, Eloisia Pereira de Jesus, que ao soprar em meus ouvidos seu desejo de ler, moveu meu espírito até aqui; gratidão a cada pessoa que nessa roda partilhou a energia necessária para encantar a ciranda; gratidão à Taísa Ferreira por compartilhar conosco sabedoria, doçura e comprometimento. Que esse círculo se expanda até o infinito de nossa imaginação. Sugiro por hora, um até breve, com o compromisso de seguirmos enredando novas narrativas, adoçadas pela escuta, pelo olhar atento, pelo tempo e o afeto dedicados a ler essas memórias trazidas no vento.

Até já!

INFÂNCIAS PRETAS E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS



Pedagoginga: laços afetivos, brincadeiras e aprendizagem na Educação Infantil

Ana Paula Santos da Paz

Iniciar esta reflexão é tanto simples quanto complexo, pois memórias pessoais permeiam minha prática docente o tempo todo. São lembranças, tanto positivas quanto negativas, que me conduziram até este momento presente. Lidar com essas memórias não tem sido fácil, embora eu tenha conseguido resolver alguns desses processos ao longo da minha jornada.

Sou Ana Paula, filha de Aurélio e Maria das Graças, neta de Maria Paula e Anita, duas mulheres pretas e matriarcas de suas famílias, que me ensinaram a resistir neste mundo tão desafiador. Com 38 anos, sou mãe do pequeno Akanni Ayo, pedagoga e professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador¹. A perda de meu pai quando eu tinha apenas 9 anos, talvez tenha marcado uma mudança significativa em minha vida, pois após esse evento, certas questões tornaram-se muito presentes e impactantes para mim.

Minha jornada como estudante foi profundamente marcada pelo racismo. Desde os primeiros anos da Educação Básica, quando estudava em uma escola no Município de Tucano, no interior da Bahia, até minha chegada a Salvador e minha entrada em uma escola particular de grande porte. Minha experiência como estudante em uma escola privada em Salvador foi extremamente negativa. Fui confrontada com experiências racistas, falta de visibilidade, e frequentemente silenciada. Eu me encontrava buscando escapar de quem eu era, da minha cor, buscando

¹ Pouco antes da publicação desse livro, fui convocada para assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação da Bahia e deixei de atuar como professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador

respostas na branquitude, que nunca chegariam, mas que eram minha única referência na época.

Em 2003, concluí o Ensino Médio e, no ano seguinte, iniciei o curso de Educação Física, mas logo descobri minha verdadeira paixão: a Pedagogia. Embora reconheça que este campo de estudo é um verdadeiro campo de batalha, continuo apaixonada pelas inúmeras possibilidades que a Pedagogia oferece. Em 2006, ingressei no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, porém, devido à distância do campus para Salvador, precisei reconsiderar minha escolha. Assim, em 2008, ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde finalmente concluí a graduação em Pedagogia. Esse momento foi um divisor de águas em minha vida, pois foi lá que comecei a compreender meu poder como mulher negra e produtora de conhecimento. Como pedagoga, percebi que minha missão era proporcionar uma educação diferente daquela que eu tive, uma educação onde o racismo não estivesse tão arraigado, apesar de reconhecer que nossa estrutura educacional é intrinsecamente racista.

Durante minha graduação, dediquei-me a compreender melhor a educação para as relações étnico-raciais, um passo fundamental para minha jornada futura. Nesse processo de descoberta pessoal e profissional, minha percepção de mundo foi se transformando, agregando valores e experiências que seriam fundamentais para o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. Na universidade, encontrei colegas e professores que me inspiraram e apoiaram no processo de reconhecimento da minha identidade negra e na adoção de práticas voltadas para crianças pretas. Comecei a me envolver em leituras e pesquisas e a modificar minha abordagem educativa, priorizando ações centradas na cultura africana (embora, na época ainda não conhecesse o conceito de Afrocentricidade), tornando minha prática mais inclusiva e permitindo que as crianças pretas se vissem representadas no processo educacional.

As adversidades que enfrentei ao longo da minha trajetória educacional me motivaram a introduzir novas experiências para as

crianças que ensino. Utilizando a pedagogia como ferramenta, busco proporcionar vivências em que o afeto, a aceitação e o conhecimento da nossa cultura sejam elementos centrais. Mesmo antes de conseguir nomear essa abordagem, já estava comprometida em garantir que as crianças encontrassem suas próprias ideias e referências como ponto de partida para o aprendizado. Assim, como uma formiguinha incansável, trazia para o ambiente escolar a beleza, as brincadeiras e valorizava as histórias de vida, as características e as experiências das crianças e suas famílias.

O afeto se constitui como a principal forma de conexão em minhas práticas, pois percebo que, assim como eu, muitas crianças pretas no ambiente escolar são frequentemente negligenciadas e não recebem a mesma atenção que as crianças não pretas. A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de todas as crianças, independentemente da cor da pele. No entanto, é essencial reconhecer a importância de incorporar afeto e sensibilidade cultural no processo educacional, especialmente para crianças pretas.

Ao criar um ambiente que valoriza e respeita suas identidades, aspirações e experiências, estabelecemos bases sólidas para um aprendizado significativo. Para mim, isso tem sido um elemento crucial no desenvolvimento das minhas práticas. A educação aliada ao afeto proporciona um espaço onde as crianças pretas se sentem capacitadas, reconhecidas e apoiadas. Destacar a diversidade na sala de aula, promover a representatividade nos materiais didáticos e cultivar relações de confiança entre educadores e alunos são aspectos vitais. Dessa forma, não apenas transmitimos conhecimento, mas também nutrimos o crescimento emocional e intelectual dos(as) estudantes, contribuindo para uma formação integral.

Partindo desse entendimento, tenho me dedicado a desenvolver práticas pedagógicas que visam o melhor desenvolvimento de cada criança. Desde os primeiros passos da minha carreira, mesmo antes de ter contato com a educação afrocêntrica, sempre busquei valorizar a beleza e a riqueza da nossa

cultura, desmistificando a visão estereotipada da África como sinônimo de miséria e pobreza. Utilizando recursos como literatura infantil, brincadeiras, culinária e curiosidades, o continente africano sempre esteve presente nos meus planejamentos.

Mas, foi em 2019, através do Curso de Extensão “Educação de Base Africana”, do Programa UBUNTU, na Universidade Federal da Bahia, que tive meu primeiro contato com a Afrocentricidade e todas as suas perspectivas educacionais. Fiquei encantada ao perceber que já estava seguindo um caminho que fazia sentido para as crianças com as quais eu trabalhava. Ter acesso à literatura especializada e conhecer pessoas que ampliaram minha visão foi fundamental para solidificar minha compreensão nessa abordagem. O Ubuntu surgiu como um novo marco na minha prática educativa. A educação afrocêntrica, ao se juntar ao alicerce que eu já possuía, tornou-se uma fonte contínua de estudo e aprendizado sobre a cultura africana e afrodiaspórica como elemento central do processo educacional. Com essa nova perspectiva, pude reconhecer, valorizar e integrar os conhecimentos, histórias e contribuições das comunidades africanas e afrodiaspóricas de maneira autêntica e positiva em minha prática pedagógica.

A partir das influências vivenciadas durante minha formação no Programa UBUNTU, comecei a valorizar ainda mais a diversidade dentro das comunidades pretas, reconhecendo a multiplicidade de culturas, línguas e tradições e buscando maneiras de integrar esses elementos ao meu trabalho na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, procuro trazer esses aspectos para as crianças. Esse momento de transformação me impulsionou a estudar e pesquisar mais sobre a educação afrocêntrica, realizando novos cursos e buscando conhecimento que me foi negado pela educação eurocêntrica presente no currículo brasileiro.

Minha prática pedagógica começou a ser baseada no questionamento do que está estabelecido, procurando integrar materiais didáticos que destacam de maneira precisa e equitativa as histórias, conquistas e contribuições dos africanos para a

sociedade. No dia a dia, busco combater os estereótipos negativos e a perpetuação de preconceitos, promovendo uma representação positiva e equilibrada e adotando práticas que visam proporcionar às crianças uma imagem positiva de si mesmas.

Quando comecei a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Salvador como professora contratada pelo Regime Especial de Direito Administrativo, tive uma experiência única, pois a escola em que fui designada valorizava de forma notável a infância e a cultura local. Nessa instituição, vivenciei muitas experiências positivas e pude testemunhar o respeito dado às crianças pretas, o que me motivou ainda mais a implementar ideias que valorizassem essas infâncias. Meu primeiro ano foi de aprendizado e adaptação à rede, compreendendo o que era possível ou não fazer, entendendo os diferentes sujeitos da escola, suas subjetividades e singularidades.

A comunidade da escola está localizada no Subúrbio Ferroviário, cercada pela praia e próxima à antiga linha do trem. A maioria dos pais e mães sobreviviam da pesca, mariscos e trabalho informal. As crianças traziam contribuições ricas de suas casas, o que me permitiu explorar brincadeiras e mostrar o quão belas eram suas vivências. Tivemos trocas singulares. Nessa escola, aprendi o papel de professora pesquisadora, que observa, pesquisa, questiona, investiga, reflete, problematiza e produz conhecimento junto com seus educandos, respeitando as vivências individuais de cada um. É lindo ver essa transformação, eu, uma criança que não foi ouvida na escola, agora proporcionando um espaço de escuta e acolhimento. Passei três anos nessa instituição, com crianças majoritariamente pretas, e consegui trazer a história do nosso povo, literatura afro e indígena, brincadeiras e uma nova percepção de mundo.

Assim, as experiências provenientes do contato com a educação afrocêntrica me impulsionam a criar ambientes educacionais que não apenas ensinam, mas também inspiram e capacitam os sujeitos a se tornarem cidadãos críticos, culturalmente competentes e socialmente conscientes. Estou motivada a incorporar esses elementos cada vez mais em minha prática,

utilizando jogos, brincadeiras e elementos próximos à infância. Minha prática docente é enriquecida, assim como minha vida pessoal, pois a pesquisa me proporciona mais conhecimento sobre meus ancestrais, sobre a África e sobre tudo que me rodeia, algo que está vivo em minha família.

Desta forma, para ilustrar um pouco dessa jornada, gostaria de compartilhar uma experiência pedagógica afrocêntrica que desenvolvi por meio de brincadeiras indígenas e africanas com turmas do Grupo 04 e Grupo 05 da Educação Infantil. Em ambas as turmas, foram explorados os campos de experiência delineados pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com foco na consciência fonológica e nas vivências das crianças e dos adultos envolvidos. Escolhi destacar essa experiência porque as crianças traziam um rico repertório de brincadeiras, e a escola proporcionava espaços onde elas tinham liberdade para ser, brincar, agir e pensar, o que demarca um importante potencial pedagógico.

Dessa forma, selecionei brincadeiras indígenas e brincadeiras africanas para trabalhar ao longo do ano letivo. A motivação por trás da realização dessas sequências didáticas foi resgatar as brincadeiras que as crianças já conheciam, apresentar novas brincadeiras e explorar a cultura envolvida em cada uma delas, permitindo assim uma abordagem da cultura indígena e africana a partir dessa perspectiva. Para executá-las, primeiramente conduzi uma pesquisa sobre as brincadeiras, os povos, o contexto local e as conexões entre cada cultura e a nossa. Isso me permitiu criar os vínculos necessários para que as crianças compreendessem o contexto e estabelecessem as devidas conexões. As sequências serviram como base para os planejamentos e atividades, visando que as crianças alcançassem as habilidades esperadas para o período. O brincar é a essência da criança, ela aprende brincando, e com o brincar ela aprimora sua percepção de mundo, desta maneira, o brincar foi a forma que achei de trazer os elementos da cultura africana para empoderar e elevar autoestima dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente, ao montar a sequência, elegi alguns países do continente africano e fui elegendo algumas brincadeiras. Ao

escrever a proposta me recordo de ter selecionado aspectos culturais, dados e curiosidades sobre cada território, dessa forma aliava essas informações ao que iria ser desenvolvido (atividades de linguagem, corpo e movimento, raciocínio lógico e demais áreas). As crianças foram descobrindo, aprendendo e vivenciando essas experiências.

Nesta experiência, exploramos a origem das brincadeiras, curiosidades sobre o povo de origem e como se apresentavam na atualidade. Iniciamos a sequência didática com brincadeiras indígenas, brincamos de “Arranca Mandioca”, brincadeira originária do povo Guarani, situado nas regiões entre Espírito Santo e São Paulo. Antes do brincar propriamente dito, estudamos sobre o povo Guarani, conhecemos sobre sua cultura, alimentação; passeamos pelos territórios através de mapas, com auxílio de vídeos, e da *internet*; conversamos sobre a brincadeira e suas regras, prosseguindo para a brincadeira propriamente dita.

Com os países do continente africano, fizemos o mesmo processo, escolha do país, levantamento de informações, escolha da brincadeira e ampliação de repertório sobre cada país, povo e brincadeiras. Levei para sala algumas brincadeiras de Angola, tais como “Garrafinha”, “Saltar a corda”, “Metete e tira”, “Pula na montanha”, “Jogo da Macaca”. Pelo nome da brincadeira fizemos uma eleição, as crianças escolheram as que queriam conhecer mais profundamente, posteriormente trouxe informações do país, curiosidades, conversamos sobre as semelhanças com o Brasil. Tais momentos se constituíram em uma troca riquíssima, pois as crianças trouxeram relatos muito importantes com suas percepções sobre a relação entre países africanos e Brasil. E assim, foi transcorrendo com as outras brincadeiras, as quais eram localizadas no tempo, espaço, conversamos e depois brincávamos.

Essa foi uma experiência incrivelmente enriquecedora, pois não apenas tivemos a oportunidade de aprender novas brincadeiras, mas também de desfrutar das que já faziam parte do nosso dia a dia, e conectá-las aos nossos ancestrais. Além disso, aprendemos mais sobre o continente africano, reforçando suas influências culturais, ao mesmo

tempo em que as crianças desenvolveram habilidades fundamentais para seu estágio de escolaridade. Durante as atividades, destaquei para as crianças a vastidão e diversidade cultural da África, um continente composto por muitos países e tradições únicas. Da mesma forma, apresentei a riqueza cultural dos povos originários. Dessa maneira, juntos, produzimos conhecimento, nos divertimos e exploramos diversos aspectos culturais, garantindo ao mesmo tempo o alcance das habilidades necessárias para o grupo no período em questão, foi notável o envolvimento das crianças no próprio processo de aprendizagem.

Por se tratar de um continente tão vasto, não pude explorar tanto quanto gostaria durante o tempo disponível. No entanto, mesmo com esse limite, a experiência foi singular e de aprendizado significativo. Encontrei alguns desafios, especialmente em relação aos recursos disponíveis, como por exemplo, a qualidade das impressões de imagens, o acesso à internet e outras barreiras do ponto de vista estrutural e das condições materiais da instituição.

Apesar desses obstáculos, recebi apoio da coordenação e de alguns colegas, que colaboraram e trocaram ideias de maneira bastante útil. Além disso, pude contar com o suporte para trazer uma convidada e realizar uma roda de confecção de bonecas Abayomis com as crianças. Embora tenha havido alguns contratempos, conseguimos superá-los e realizar muitas atividades gratificantes.

Ao refletir sobre o que realizei, percebo que foi uma experiência extremamente enriquecedora e de suma importância, tanto para mim quanto para as crianças. A abordagem afrocêntrica não apenas beneficia os(as) estudantes, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa para todos.

Pensando nos benefícios dessa experiência, visualizo que as crianças tiveram a oportunidade de se conectar com um conhecimento mais profundo sobre nossa história, indo além dos estereótipos que a sociedade frequentemente nos impõe. De modo que a experiência foi igualmente significativa para mim, pois, como pesquisadora, despertou em mim o desejo de explorar uma

narrativa que foi sistematicamente negada pelo sistema de ensino colonial e eurocêntrico.

Ao buscar entender mais sobre a história do legado africano, mesmo que por meio de brincadeiras, minhas pesquisas me proporcionaram uma série de *insights* e informações que anteriormente desconhecia por completo. Aprofundar-me nesse conhecimento foi uma jornada reveladora, que me aproximou de minhas raízes ancestrais e trouxe à tona uma compreensão mais profunda de diversos aspectos que permeiam minha identidade.

Ao adentrar no universo da educação afrocêntrica, minha prática docente expandiu-se de maneira significativa. Percebi que diante de mim se descortinava um vasto horizonte de possibilidades, capaz de enriquecer uma educação mais inclusiva e sensível às diversas culturas que contribuíram para a construção da identidade das crianças pretas. Essa nova visão trouxe uma nova profundidade e vivacidade ao meu trabalho, permitindo-me trilhar um caminho pedagógico que busca desafiar os padrões coloniais e eurocêntricos, enquanto promove a valorização e o respeito pela rica diversidade cultural que compõe nossa sociedade.

Atualmente, vejo-me como uma formiguinha, avançando aos poucos para além das fronteiras da minha sala de aula. Meu objetivo é contagiar meus colegas e a equipe gestora, mostrando-lhes a beleza e a importância de conectar as crianças com suas próprias histórias. Estou determinada a romper com a reprodução e romantização de uma educação colonial. Embora saiba que não posso mudar tudo de uma vez, acredito firmemente que posso inspirar mudanças, demonstrando que é possível construir uma prática pedagógica mais inclusiva e respeitosa com as culturas locais e a diversidade.

Infâncias de lá e de cá: itinerários por uma infância consciente

Luana Vidal dos Santos Borges

Sou registrada Luana Vidal dos Santos Borges, nascida em Salvador-BA, no bairro do Nordeste de Amaralina, venho de uma família de comerciantes, tendo a minha mãe, Maria Luiza, exercido concomitantemente a docência em creches estaduais durante boa parte da minha infância, sendo este meu primeiro contato com o que mais tarde seria meu campo de atuação profissional, política e acadêmica.

Com uma trajetória que já se somam dezoito anos dedicados à Educação Infantil, coloco-me como sujeito com atuação política e acadêmica em defesa da melhoria das condições de trabalho deste segmento. Pedagoga formada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tenho uma trajetória formativa muito ligada a esta Universidade, pois também nessa instituição fiz o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, a Especialização em Currículo de Formação Científica Tecnológica e Cultural, a Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades e, no momento, estou cursando o Doutorado em Educação e Contemporaneidade.

Durante a graduação, comecei a frequentar as reuniões do Núcleo de Estudos AfroUneb Salvador (NEAFROUNEBSSA), a decisão de fazer parte deste núcleo foi um divisor de águas em minha caminhada, permaneci no núcleo entre 2005 e 2008, ano em que conclui a graduação. Mesmo sendo uma mulher negra, nascida e criada em um bairro da periferia de Salvador, foi a partir do NEAFROUNEBSSA, que pude fazer maiores reflexões sobre a dinâmica racial do país e consequentemente o impacto do mesmo nos processos educativos. É lógico que alguém que tem o meu fenótipo, uma mulher negra retinta, é confrontado diariamente com as dinâmicas raciais desta cidade, mas até ter contato com os estudos

étnico-raciais, eu tinha uma visão muito comprometida pelo imaginário brasileiro, e era também cheia de contradições, porque eu sou filha de uma mulher que sempre demarcou o lugar da negritude em nossas vidas, ao mesmo tempo eu convivía em espaços educacionais, que tinham uma outra linha de entendimento sobre a questão racial. Então, durante muito tempo eu vivi imersa nessas contradições, não que, hoje, eu não viva imersa em outras, a vida é cheia de contradições. E tudo bem com isso!!!

O que eu quero evidenciar é que a existência do NEAFRO UNEB SSA possibilitou que eu compreendesse melhor as dinâmicas em que estava inserida e também influenciou fortemente a minha construção enquanto profissional. Sem dúvidas, eu seria outra profissional caso não tivesse vivido a experiência dentro do núcleo de estudos. Durante o tempo que permaneci no núcleo, desenvolvemos uma série de ações no Departamento de Educação do Campus I, articulando educação e relações étnico-raciais.

Em 2017, junto com outros(as) profissionais de educação, criamos o Curso de Extensão Ubuntu - Educação em Base Africana, vinculado ao Programa de Estudos em Base Africana da UFBA, coordenado pelo Prof. Dr. Gabriel Swahili. O curso é destinado prioritariamente a professores(as) das redes municipais e estadual de ensino da rede municipal e estadual de ensino, e utiliza como referencial teórico uma literatura de base africana e afrodiáspórica, no intuito de refletir os processos educacionais, a partir de bases teóricas centradas em África, tentando sempre articular tais reflexões com as vivências e práticas dos(as) profissionais. O curso funciona de modo semipresencial e utilizamos como base metodológica a sala de aula invertida, colocando na prática a mesma importância da teoria, assim valorizando o trabalho pedagógico desenvolvido por esses professores. Esta experiência tem proporcionado vários momentos de aprofundamento sobre o debate das questões étnico-raciais no Brasil, em especial Salvador e sua articulação com a educação, a partir também de autores africanos.

Embora a experiência no Ubuntu seja recente, meu primeiro contato com o paradigma da Afrocentricidade é bem anterior, ainda em 2008, a partir de fóruns da antiga rede social *Orkut* e em seguida por meio de publicações de irmãos e irmãs ativistas de Salvador e de outros estados. Eu tenho dificuldade em definir como a Afrocentricidade é inserida no meu cotidiano enquanto docente e coordenadora, porque eu entendo que eu vivo a Afrocentricidade, mesmo antes de conhecer o paradigma e hoje depois de bons anos de estudos ainda mais. Então, todas as minhas escolhas de vida são a partir do meu entendimento de mundo, o que inclui as escolhas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que escrevia esse relato, meu marido estava lendo um livro infantil e depois da leitura comentamos o quanto a perspectiva deste livro era ocidentalizada, mesmo com personagens pretos e autor preto. Então, todos os meus sentidos são guiados por uma perspectiva de vida africana, todas as minhas escolhas são orientadas por essa forma de ser e estar no *aiyé*. Logo, as minhas escolhas pedagógicas também!

Agora é evidente que quanto mais eu estudo mais sofisticada a minha prática se torna e mais próxima do que os meus ancestrais me ensinam diariamente. Eu sempre fui uma educadora muito crítica, e pago um preço altíssimo por isso, ter uma perspectiva afrocêntrica ao pensar as práticas, torna tudo ainda mais complexo. Não é algo linear, simples... É um espaço de eterna disputa e confrontos com uma realidade pedagógica castradora e limitante, um currículo pensado e operado para castrar as subjetividades pretas. Volto já, já a falar sobre isso... Deixa só eu retomar como início minha trajetória docente.

Iniciei minha trajetória na docência, em 2005, em uma escola particular. Foi uma passagem breve... Em 2008, comecei a trabalhar no Lar Joana Angélica, instituição ligada aos movimentos sociais, com muitos projetos para a primeira infância e que possuía uma escola comunitária no bairro de Valéria. Nos quatro anos seguintes, fui responsável pela coordenação pedagógica da escola comunitária gerida pela instituição e pela coordenação dos outros projetos voltados a primeira infância, o Chinelo de Couro, projeto

de valorização dos saberes populares no bairro de Valéria, a partir das produções das crianças; e o Passando a Limpo que tinha como objetivo formação de educadoras e construção de materiais didáticos tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais. Inicialmente, o interesse era uma formação interna para as educadoras da instituição, mas a repercussão do projeto foi tão positiva, entre as escolas comunitárias, que estendemos para educadores de outras instituições e estudantes universitários, majoritariamente do curso de Pedagogia.

Gostaria de destacar os estudos de Ana Célia Silva, Eliane Cavalleiro e Narcimária Luz, como base para a construção do projeto, neste primeiro ano. Esta instituição já tinha uma preocupação muito grande com os processos educacionais de crianças e adolescentes de Valéria; assim como acontece com muitas escolas comunitárias, o acesso a discussões acadêmicas é tardio. Assim, trazer pesquisadoras tão importantes para refletir a educação soteropolitana, em especial, na primeira infância, impactou positivamente e marcou a trajetória institucional, fazendo com que a partir daquele ano o programa de formação institucional, fosse permanente, existindo até hoje. Além do livro didático, utilizamos o levantamento feito na minha monografia de graduação, de livros que traziam o negro de forma positiva. Montamos ainda uma biblioteca infantil, com livros de protagonismo majoritariamente negro e indígena. Até 2012, permaneci no projeto que manteve a abordagem na formação de profissionais da Educação Infantil e construção de material didático-pedagógico.

Além dos trabalhos nos movimentos sociais, faço parte há pouco mais de doze anos do quadro efetivo de professores e coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação Municipal de Salvador, sempre atuando com a Educação Infantil. Atualmente, trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Anival Razoni Figueiredo, acumulando as funções de Professora e Coordenadora Pedagógica, em turnos opostos. A instituição atende, em tempo

integral, crianças de 2 a 5 anos, oriundas dos bairros de Dom Avelar, Castelo Branco, Jardim Cajazeiras e Vila Canária.

Idealizei e coordeno dentro do CMEI um projeto chamado Projeto Bahia com Gosto de África, nele são propostas ações que permitam às crianças um desenvolvimento saudável e o fortalecimento da sua autoimagem buscando também a partir de referências africanas pensar as infâncias desses sujeitos. Além de potencializar reflexões sobre as diferenças, intencionando a compreensão de que as diferenças não devem se transformar em desigualdades. O projeto visa ainda fortalecer as infâncias no bairro de Dom Avelar, valorizando as produções desses sujeitos. Com uma base teórica-metodológica inicialmente inspirada nos estudos das relações étnico-raciais e da infância, e nos últimos anos voltando também o nosso olhar para as possibilidades que a infância em afro-perspectiva nos apresenta.

A pretensão do projeto é caminhar junto com as crianças tendo na dimensão lúdica um grande aliado, valorizando a criatividade, os valores e a sabedoria, evidenciando importantes valores africanos e afro-brasileiros que identificamos na dinâmica da instituição. No projeto, há uma compreensão quanto a diferença como elemento fundamental para entendermos como os sujeitos constroem a sua identidade. Através do exercício da minha profissão, tento levar para a instituição uma perspectiva de educação cidadã, que garanta às crianças uma formação que incorpore suas histórias de vida e experiências nos processos educativos. A minha inserção na Rede Municipal de Ensino de Salvador coloca-me o tempo inteiro diante de questões que violam o direito pleno da criança negra de Salvador a uma educação pública de qualidade. Além desse projeto, já idealizei e executei outros projetos tendo as infâncias como ponto de partida, destaco os projetos “Zeferina” e “Ayo Dele: Alegria da casa” que foram realizados na Escola Municipal Adilson Galo.

O projeto “Ayo Dele: Alegria da casa”, nasce da minha inquietação a respeito da presença da Educação Infantil em escolas em que a prioridade são as turmas de Ensino Fundamental, ou seja,

instituições em que tudo é pensado a partir das necessidades do Ensino Fundamental. Partindo dessa inquietação idealizei este projeto, no sentido de provocar a instituição e mostrar que a Educação Infantil é muito mais que uma turma para garantir números. A Educação Infantil é viva e precisa ser vista e considerada em todas as decisões escolares. Essas questões aliadas ao meu entendimento e posicionamento, de que não é possível fazer educação em Salvador, uma cidade, majoritariamente negra, sem a centralidade da questão racial, dão origem a ideia base deste projeto.

De modo geral, a primeira infância ainda é uma etapa pouco entendida pelos adultos e às crianças acabam sendo impostas uma ideia de infância a partir das referências dos adultos, dos adolescentes, das religiões, da escola etc. A sua natureza complexa evidentemente contribui para que alguns equívocos aconteçam no processo do entendimento deste fenômeno, que embora seja universal - pois todos nós passamos por esta etapa - e nenhum de nós vive da mesma forma. Pensar ainda esse processo dentro de um contexto racial majoritariamente negro e em uma sociedade sabidamente racista aumenta essa complexidade e em alguma medida dificulta em muito nosso trabalho.

O projeto tentava escrever a partir das experiências infantis e da escuta sensível como a infância, em especial as infâncias negras, que se apresentam no cotidiano destes sujeitos. Considerando as experiências familiares, escolares, as relações interpessoais dentre outras referências trazidas pelas crianças no decorrer do projeto. Para isso, no primeiro semestre foram coletados dados que permitissem construir um projeto sobre e com as crianças onde a diferença/diversidade e a infância fossem o centro das nossas práticas e do nosso olhar. Tinha como principal objetivo neste projeto entender como cada uma das crianças, majoritariamente negras, vivenciavam e expressavam suas infâncias e construir um portfólio onde cada criança relatasse o que era esta infância no Conjunto Pirajá 1. O projeto tinha inicialmente três caminhos a serem percorridos:

- Conhecer histórias de vida das crianças do grupo 5 A;
- Explorar os mundos infantis presentes no espaço escolar;
- Proporcionar um ambiente onde as crianças possam expressar e construir uma ideia coletiva sobre o que seria infância e socializar com os outros sujeitos que compõem a Unidade Escolar.

É importante salientar que o projeto tem uma perspectiva afrocêntrica, então os materiais, as referências que são buscadas para pensar as ações são a partir desta concepção, mas a temática geradora do projeto são as infâncias e se tratando de uma comunidade negra estamos falando necessariamente em um projeto sobre infâncias negras.

O projeto foi desenvolvido ao longo de onze semanas, por meio de propostas que foram sistematizadas da seguinte forma: a) apresentação e diálogo com crianças para aperfeiçoamento do projeto, realização de chuvas de ideia para construção do entendimento do que seria infância e de como seria uma criança do Conjunto Pirajá 1; b) ações com foco na construção de autorretrato apresentação para crianças do desenho feito na Sanfona Evolutiva e discussão sobre as características físicas das crianças e como elas se percebem e percebem os(as) colegas; c) entrevista com perguntas construídas coletivamente com integrante da família com foco na realização de investigação sobre a infância; d) construção de painel composto por imagens de famílias negras e diálogo para descobrirmos como são e quem faz parte da família de cada criança, além de entender como as mesmas enxergam suas famílias; e) seleção e interação com brincadeiras conhecidas pelas crianças para interação, estudo sobre origem das brincadeiras, pesquisas sobre brincadeiras africanas; f) oficina de artes visuais; g) oficina de mosaicos e construção de obras de artes.

É importante ressaltar que o envolvimento da família desempenha um papel fundamental em qualquer abordagem pedagógica escolar, e quando se trata de uma abordagem fundamentada em princípios afrocêntricos, essa participação se torna ainda mais vital. A família é uma das instituições mais

atacadas em nossa comunidade, e a escola, infelizmente, muitas vezes, se torna uma armadilha para nossas famílias, marginalizando e criminalizando as famílias negras sob o pretexto de disfunção familiar. Portanto, reconhecer o valor das famílias negras na vida de nossas crianças é essencial no contexto pedagógico da Educação Infantil.

Por conseguinte, a proposta era que as crianças pudessem ter suas brincadeiras valorizadas, muitas das quais têm raízes na cultura africana, e ao mesmo tempo, tivessem a oportunidade de conhecer outras formas de brincar que se diferenciam das suas atividades cotidianas. Além disso, era importante que percebessem que uma mesma brincadeira pode ser encontrada em diferentes lugares, com variações sutis.

A oficina de artes visuais tinha como propósito permitir que as crianças retratassem o Conjunto Pirajá, a partir de suas próprias referências, enquanto exploravam uma nova técnica artística. Para essa atividade, planejamos trazer um artista para conduzir a oficina com as crianças. No entanto, essa etapa nos reservou grandes surpresas. Como sabemos, projetos pedagógicos são flexíveis e sujeitos a mudanças ao longo do percurso, e foi exatamente o que aconteceu conosco. Inicialmente, planejamos uma exposição sobre o bairro, mas ao longo do projeto, percebemos que as histórias ganharam destaque no interesse das crianças.

Reconhecendo o protagonismo infantil e sua capacidade de atribuir significado ao realizado, decidimos mudar o foco. Assim, em vez de uma exposição sobre o bairro e suas infâncias, optamos por construir uma exposição centrada nos personagens infantis das obras que mais cativaram as crianças.

Através do projeto, foram construídos coletivamente novos significados sobre a negritude. Chegado o momento de compartilhar com toda a comunidade o que alcançamos ao longo do ano de 2013, embora enfrentássemos muitos desafios para realizar o projeto, para as crianças o maior desafio foi a responsabilidade das crianças escolherem a técnica que usaríamos. Foram apresentados alguns artistas aos pequenos, e a preferência

deles foi por Bel Borba. O entusiasmo era evidente durante a apresentação dos mosaicos, e muitas crianças conseguiam identificar as obras em vários passeios que costumavam fazer pelo centro ou pela orla da cidade.

Essa atividade foi organizada em quatro etapas. Na primeira, as crianças montaram os quadros usando a técnica de mosaicos. Inicialmente, criaram uma textura no fundo dos quadros, utilizando suas duas cores favoritas. Depois que o fundo secou, as crianças desenharam os elementos das histórias que escolheram. Para isso, utilizamos materiais básicos como emborrachado, cola de isopor e lantejoulas. Cada criança, após concluir o desenho a lápis, começava a construir o mosaico, usando os pequenos quadrados de emborrachado que haviam cortado. Uma vez que o quadro estava pronto, adicionamos uma etiqueta na lateral com um resumo da história, elaborado individualmente por cada criança.

Figura 01 – Registro feito ao longo do projeto



Fonte: Acervo pessoal

Figura 02 – Registro do encerramento do projeto



Fonte: Acervo pessoal

Através da arte, buscamos entender como as crianças haviam se apropriado dos conceitos trabalhados no projeto, nas escolhas dos livros, nas argumentações, na explicação sobre a sua obra. O momento da escolha dos livros foi interessantíssimo, as crianças precisavam escolher os livros que iriam inspirar suas obras e não poderiam existir livros repetidos. Juntos, eles decidiram quem ficaria com cada história utilizando alguns critérios como quem soubesse contar a mesma e quem se parecia mais com os personagens.

“Bintou era uma menina que queria ter tranças, mas só adulto usa tranças, ela tinha que usar seus 4 birotos com os passarinhos.” Gracie Kelly, 6 anos.

“Luana é igual a nossa pró. Ela tinha uma capoeira mágica, que levava ela pra uma fazenda, onde tinha muitas crianças que queriam sair da escravidão.” Maria Samira, 6 anos.

“Eu quero a história de Flor, aquela menina que guardou as palmas e que quando chegou em casa chorou” Saulo, 6 anos.

Essas são algumas argumentações trazidas pelas crianças ao longo da roda interativa que objetivava a escolha dessas obras. As crianças dialogam o tempo inteiro durante as atividades e não foi diferente na construção das suas obras, durante os diálogos no processo de construção das histórias as crianças partilhavam suas expectativas em relação à “obra” de arte, opinaram nas escolhas dos colegas e principalmente revisitaram aspectos marcantes das histórias, facilitando assim que eu conseguisse perceber como eles conseguiram se empoderar dos temas trabalhados nas histórias e partilhar isso oralmente com as outras crianças.

Mensurar os resultados de qualquer projeto em que a dimensão racial tem centralidade em um contexto de educação municipal é desafiante e complexo, já que é sempre resultado de uma iniciativa isolada e que não converge com os valores e princípios institucionais da Secretaria Municipal de Educação, pouco atenta e dedicada a questão racial, mesmo sendo uma cidade como Salvador. Ainda assim, neste projeto, em específico entendo que o principal resultado a curto prazo foi a possibilidade de as crianças reconhecerem-se de forma positiva a partir dos personagens negros dos livros, e ainda valorizar a comunidade do Conjunto Pirajá enquanto um território que constrói outras experiências para além da violência. A longo e médio prazo espero que o projeto tenha plantado sementes nas crianças de referências positivas da população preta e de seus territórios, de modo que as mesmas consigam reconhecer e desafiar o racismo em todas as suas formas, e a trabalhar ativamente para construir um mundo mais inclusivo e equitativo e não sejam submetidas a situações que violência racial.

Enquanto educadora afrocentrada a realização deste projeto me trouxe grande satisfação, possibilitando pôr em prática em um contexto de escola pública muitos saberes que foram construídos ao longo de anos. Foi possível também articular diversas áreas do conhecimento na realização deste projeto, como literatura, artes, conhecimento histórico, história de vida, história local, entendendo que a raça também transversaliza várias áreas do conhecimento que podem e devem fazer parte das experiências na Educação Infantil. Por fim, a escuta das crianças, em especial das crianças negras, se mostrou essencial para a realização e êxito do projeto e uma habilidade que pude aperfeiçoar, a partir da experiência do projeto.

Como todo projeto percebo que reverberou na instituição, tivemos a oportunidade de apresentar uma outra perspectiva de ação pedagógica em que crianças e adultos puderam aprender a valorizar a história africana não apenas como um capítulo distante do passado, mas como uma narrativa viva que molda o presente e inspira o futuro.

A escola convive com um grande paradoxo. Ao mesmo tempo que propaga no seu discurso a diversidade, a mesma tem enfrentado dificuldades em pôr em prática este elemento. Já que a tentativa de homogeneizar os sujeitos e as práticas vão totalmente no sentido oposto do discurso da diversidade. As crianças são preparadas desde a primeira infância para corresponder a um ideal de adulto, cidadão, brasileiro, cristão e branco que, muitas vezes, não tem relação nenhuma, ou pouca relação com o grupo étnico ao qual as mesmas fazem parte.

Logo, pensar práticas a partir de um paradigma afrocêntrico, desempenha um papel vital na promoção de práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis na Educação Infantil. Valorizar e incorporar a Afrocentricidade significa reconhecer a importância das culturas africanas e afro-brasileiras na formação da identidade das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao incorporar elementos da Afrocentricidade nas práticas pedagógicas, proporcionamos às crianças uma visão mais rica e autêntica do mundo, promovendo a autoestima, a valorização da

diversidade e o respeito às contribuições históricas e culturais dessas comunidades. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente, onde cada criança pode se ver representada e valorizada em sua integralidade.

A experiência na rede é de uma complexidade única. Já tive experiências em escola comunitária, escola particular, em outras redes, mas a rede municipal de Salvador carrega uma complexidade que entendo como resultado das mazelas do racismo em uma cidade tão preta, o que torna o trabalho ainda mais desafiador. Eu tenho sempre uma sensação de incompletude em tudo que realizo aqui na rede; por mais que eu faça, a sensação é que estamos sempre enxugando gelo. Você faz, o órgão central desfaz... E é assim em relação a todos os projetos que já realizei ao longo desses anos, sinto que toco e consigo promover mudanças, mas é tudo muito lento.

Atualmente na minha escola, as imagens que decoram as paredes não são apenas de crianças brancas e eu sei que isso é resultado do trabalho de formiguinha que venho realizando; as professoras já escolhem espontaneamente livros com personagens negros para trabalhar com as crianças; não preciso mais fazer uma revolução para elas entenderem que as crianças não devem sair com cocar na cabeça no dia dos povos indígenas, dentre outras mudanças que percebo ao longo deste tempo. Ainda assim, diante da urgência em garantir uma educação verdadeiramente de qualidade para nossas crianças, considero tudo muito lento e difícil de ser realizado e sentido.

Agradeço demais a oportunidade de relembrar todas essas histórias, foi um processo extremamente prazeroso e inspirador. Às vezes, buscamos fora de nós inspiração para continuarmos nossa batalha diariamente, mas a oportunidade de revisitar essas histórias me reenergizou e me reinspirou. Modupé, Taisa e toda equipe. Essa é um pouco da minha caminhada e da história que venho construindo enquanto profissional da primeira infância. E você, como tem feito seu trabalho em sala de aula?

PROJETOS PEDAGÓGICOS E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS



Caminhos afrocêntricos na escola: a experiência do Julho das Pretinhas

Aline Barreto Meneses

Eu sou mãe de Andressa Barreto de Meneses Bastos, de 21 anos, estudante de Direito. Sou uma mulher negra, nasci em 1974, no bairro Liberdade, mesmo ano e bairro de nascimento do bloco Ilê Ayê. Esse bloco carnavalesco é o primeiro bloco afro do Brasil e há 50 anos tem construído ações de fortalecimento da identidade e do legado africano na sociedade. Essa pequena coincidência, na verdade, tem uma grande importância na minha vida e marcou minha identidade de maneira que só comecei a entender mais tarde.

Por influência e suporte de minha tia Antonina Maurício do Carmo, uma mulher com grande conhecimento e sabedoria, socióloga, professora e gestora da Rede Estadual de Ensino da Bahia, e do incentivo de outra tia, Ada Barreto, ingressei no curso de Magistério. Foi um momento de mudança significativa na minha vida, uma vez que, me separei das minhas amigas do Ensino Fundamental com as quais compartilhava sonhos e expectativas profissionais na área da Educação desde a infância e adolescência. Foi um momento de ruptura, um tempo de aprendizagem e adaptação, onde tive que construir e estabelecer novas amizades, e navegar por novas dinâmicas sociais, enquanto me preparava para a minha jornada na Educação.

Antes de adentrar nas reflexões sobre as memórias pedagógicas, quero compartilhar um fato que ocorreu comigo e que de certa forma me fez despertar para as questões étnico-raciais. O ano era 1991, ao final da manhã de um dia muito quente de verão, do mês de dezembro, saímos eu, minha irmã e uma colega. Estudávamos no Colégio Divino Mestre, localizado no bairro de Santo Antônio Além do Carmo, situado no Centro Histórico de Salvador, estávamos celebrando a conclusão do curso de

Magistério e fomos ao antigo Shopping Iguatemi, atualmente denominado Shopping da Bahia.

A celebração era na hamburgueria mais famosa da época, ao chegar realizamos pedidos idênticos e na mesma comanda e nos deparamos com uma atendente, jovem branca, que ao organizar os itens comprados fez uma diferenciação na hora da entrega colocando o meu pedido e de minha colega de pele negra retinta dentro de um saco para viagem e o pedido da minha irmã com pele clara em uma bandeja.

Ao observar essa diferenciação, para nós ficou explícito o desejo da funcionária, de que eu e minha colega não continuássemos na loja. Neste momento, tive um misto de sentimentos: tristeza, constrangimento e, sobretudo, indignação. Tais sentimentos me impulsionaram a reportar a situação ao gerente, que ao chegar, logo retirou os alimentos do saco para viagem e os colocou na bandeja, comprovando a minha impressão quanto ao comportamento da funcionária.

Foi após esse episódio foi que me atentei para as questões raciais, começando a compreender o pensamento afirmado por Neuza Santos Souza em seu livro *Torna-se negro*, quando diz que "a violência racista do branco exerce, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro". Nesse momento, percebi-me como uma mulher negra, fiquei durante dias muito inquieta entre dúvidas, incertezas, questionamentos, pensando o tempo todo em contatar meu tio Albérico Paiva.

Meu tio era minha grande referência em relação a questões raciais porque participava do movimento negro e era membro da Irmandade do Rosário dos Pretos. Para minha trajetória, a Igreja do Rosário dos Pretos, se constituiu como uma referência de aquilombamento, uma vez que, me oportunizou participar de várias ações de resistência e memória ancestral da luta contra o apagamento da cultura afrodiáspórica e africana na cidade, e aprender sobre questões da escravização, além de participar de eventos e celebrações relevantes.

O diálogo com meu tio me proporcionou conversas importantes sobre racismo, as quais eram contraditoriamente leves. Meu tio possuía uma maneira incrível de discorrer sobre o tema, ele falava de forma tão habilidosa, ressignificando a dureza e as aflições da temática para um resgate ancestral, provavelmente para não me trazer mais prejuízos emocionais. Até o seu falecimento no ano de 2003, posso afirmar que ele foi a pessoa que me apresentou questões de valorização da cultura negra de forma mais didática e acessível.

Com certeza, após o episódio sofrido e das conversas e orientações do meu tio, minha consciência de pertencimento racial foi sendo consolidada e ao longo da minha trajetória profissional fui buscando caminhos para realizar atividades afrocêntricas. Tarefa nada fácil pois, é necessário inventar, elaborar e usar de muita criatividade devido aos recursos materiais e livros com foco nesse campo de estudo, somente ficaram mais disponíveis, após a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

Entre no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, no ano de 1993, aos 18 anos e revisitando minhas memórias para construção dessa narrativa, me encontro com lembranças dolorosas e ao mesmo tempo amorosas, isso porque ao mergulhar nas memórias, trazemos lembranças sobre vivências, sentimentos e emoções, e a escrita exerce essa sensação terapêutica, ajudando a processar, entender e refletir sobre essas experiências pessoais e profissionais que se interrelacionam. Na época da graduação, a minha turma era constituída por poucos negros e naturalmente fomos nos aproximando por identificação estética, a universidade tratava-se de um ambiente novo e majoritariamente branco, e percebemos que precisávamos nos unir, nos fortalecer para enfrentar situações diversas. Conversamos muito sobre nossas condições sociais e econômicas e esta articulação foi muito significativa para minha formação.

A escrita me faz lembrar vivências, sentimentos e sensações, por meio das quais percebo que saímos do sentimento vinculado apenas às violências para pensar nossa localização como protagonista, partimos aqui de narrativas potentes que

empoderaram para uma reflexão sobre possibilidades e ações permeadas em vivências e atitudes baseadas na mobilização e valorização da Afrocentricidade na educação. Ao longo da minha jornada acadêmica e profissional fui me interessando por leituras de livros produzidos por autores(as) negros(as) que naturalmente foram me trazendo um letramento racial, e esse processo de aprendizagem me trouxeram para um lugar de mais conhecimento e atuação engajada com o tema. É a minha realidade como mulher negra e como professora que tem me conduzido até a Afrocentricidade.

A primeira ação significativa na minha jornada profissional com perspectiva étnico-racial, foi no Liceu de Artes e Ofício da Bahia, quando ainda exercia a função de estagiária-educadora e atuava com atividades de Língua Portuguesa, de Integração Social e de Empreendedorismo Juvenil com os aprendizes da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Nessa instituição, a coordenadora me dava autonomia para criar e desenvolver ações pedagógicas pertinentes aos componentes ministrados. Dentre as atividades, tive a oportunidade de construir ações com foco na nossa cultura, explorando a dinâmica das relações étnico-raciais entre Brasil-Bahia-Angola, busquei informações e apoio na Casa da Angola, organizamos palestras, exposições e apresentações musicais e de capoeira, exposição de arte, finalizamos com a degustação de um delicioso mugunzá, enfatizando itens específicos de nossa culinária, por fim realizamos uma Feira das Nações, envolvendo referências culturais e históricas dos nossos países.

Ingressei como professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador no ano de 2004, e desde esse momento trabalho como professora na Escola Tomaz Gonzaga, que atualmente, funciona com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e possui aproximadamente 400 estudantes, estando localizada em Pernambués, bairro de Salvador que apresenta o quantitativo de 53.580 moradores(as) que se declararam pretas e pardas, ou seja, 82,5% de pessoas negras, em um número total de 64.983 moradores,

de acordo com o Censo de 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em 2007, a gestora me indicou para atuar como vice-diretora, e essa nova função permitiu a elaboração de um projeto de aprendizagem baseada no resgate da memória ancestral na área da tradição afrodiaspórica, no trabalho com questões de autoidentificação e percepções de imagem, já que estávamos em um bairro de grande presença negra e, desse modo, a identificação surgiria com mais autenticidade.

O objetivo deste projeto consistia em desenvolver uma atividade que conduzisse as crianças a construir conhecimento de si mesmas, e desse modo contribuir com a ação educativa do corpo docente, fomentando diálogos e análises sobre questões políticas, geográficas e sociais de alguns países do continente africano, e dessa forma a cada semana uma dupla de professoras socializava um texto sobre questões políticas, geográficas, sociais, além de ofertar aos grupos, um alimento da culinária do país em destaque.

Ao longo do ano letivo, íamos realizando pesquisas, à medida que estudávamos sobre a África e suas tradições. Nessa perspectiva, foram elaboradas produções que demonstraram como os(as) estudantes estavam conhecendo e reconhecendo elementos da identidade africana, como língua, vegetação, vestuário e culinária. A culminância deste trabalho consistiu em apresentações poéticas, apresentações musicais e atividades interativas em salas temáticas divididas por países africanos. Essa culminância realizou-se ao final do ano, sendo aberta a comunidade do bairro, as famílias, e a coordenação pedagógica da Gerência Regional da Secretaria de Educação Municipal. Tal projeto fez com que a escola fosse convidada pela Gerência Regional para realizar apresentações artísticas em atividades realizadas em outras unidades e na Mostra Pedagógica da Regional Cabula.

Ao longo dos anos, nos deparamos com algumas mudanças na rede municipal e na escola, o que interferiu no panorama da elaboração e articulação de atividades baseadas no fortalecimento das questões étnico-raciais na escola. Todavia, continuei com

algumas ações individuais na tentativa de manter uma prática educativa que estivesse orientada por um currículo que valorizasse as existências negras. Em 2018, como gestora, retomei o trabalho voltado para valorização e promoção da cultura negra na escola, articulando as questões étnico-raciais com um projeto de aquisição da leitura e escrita, em que trabalhamos a leitura e a interpretação de obras literárias com foco na conscientização racial.

Durante meus anos de atuação profissional, vivenciei diversas experiências enriquecedoras, mas gostaria de destacar uma em particular nesta narrativa: a experiência realizada em parceria com minha colega, Adriana Espírito Santo, denominada "Julho das Pretinhas". Observando o impacto positivo de atividades desse tipo em nossas salas de aula, sentimos o desejo de estender essas práticas para beneficiar também outras crianças da escola. Originalmente, o Julho das Pretas refere-se a uma ação com foco político e de agenda conjunta e propositiva com organizações e movimento de mulheres negras do Brasil, voltada para o fortalecimento das mulheres negras nas diversas esferas da sociedade, tendo sido criada em 2013, pelo Odara – Instituto da Mulher Negra.

Demos início à implementação de ações educativas inspiradas na iniciativa do Instituto Odara, dedicando-nos à celebração e ao empoderamento de nossos estudantes. O “Julho das Pretinhas” foi desenvolvido com o propósito de gerar conhecimento e fortalecer a autoestima, especialmente em um contexto onde o reconhecimento da beleza foi historicamente negado, buscando ressaltar o protagonismo e a centralidade das crianças negras. Com esse objetivo em mente, propusemos a realização do evento para que todas as crianças da escola pudessem aprimorar suas habilidades e participar de uma experiência enriquecedora voltada para a conscientização cultural e o fortalecimento da autoestima.

Durante o processo de planejamento, apresentamos a ideia aos membros do corpo docente. Infelizmente, com exceção de uma professora readaptada, a maioria não demonstrou interesse em contribuir com a execução do projeto. Diante dessa falta de

engajamento por parte da maioria do corpo docente, enfrentei junto com a colega parceira um grande desafio na realização do evento, por termos que organizar todos os movimentos necessários para operacionalização do evento com apoio apenas de uma professora e de algumas funcionárias. A transição da concepção para a execução exigiu atenção a muitos detalhes e muitos processos de cuidados, desde decoração, alimentação, contato com jurados, com parceiros locais, com convidados(as). As professoras, em sua maioria, limitaram-se a fornecer uma lista com os nomes dos(as) estudantes interessados(as) em participar do desfile e a conduzi-los às salas das atividades.

Para concretizar nossa proposta, desenvolvemos um cronograma com uma variedade de ações, incluindo contação de histórias, rodas de conversa sobre a história e a relevância do movimento negro, oficina e um desfile de beleza negra. O objetivo principal dessas atividades foi estimular as crianças a desenvolver processos de reflexão e a ampliar a percepção de si mesmas e de seus colegas.

No primeiro dia, promovemos uma contação de história e uma roda de conversa sobre a história e a importância do movimento negro, incentivando uma escuta ativa e aberta para questionamentos sobre diferentes conceitos relacionados às questões raciais e, assim, esclarecemos dúvidas relacionadas a palavras, expressões e posturas que devem ser evitadas, bem como situações de inseguranças, dúvidas e medos. Com essa ação percebi que muitos conflitos vinculados à questão racial faziam parte do cotidiano dos(as) estudantes, e que a atividade permitiu que se sentissem confortáveis e com confiança para compartilhar e para refletir coletivamente sobre várias situações vividas, por ser uma oportunidade dada pela escola para escuta. Esse movimento de escuta abriu as portas para uma maior relação de confiança e de segurança por parte das crianças.

No segundo dia, convidamos uma trançista para realizar uma oficina sobre os diferentes tipos de cabelos, penteados afros e técnicas de trançado. Essa atividade teve um grande impacto entre

os(as) estudantes, e notamos uma resposta muito positiva à experiência, com evidente interesse e engajamento por parte deles(as). Ficamos impressionados(as) com a variedade de penteados elaborados pelas crianças, bem como, com as discussões sobre seus diferentes tipos de cabelo, incluindo a classificação dos seus respectivos fios. Essas interações demonstraram uma valorização mais profunda de sua identidade racial e uma maior conexão com suas características individuais.

No terceiro dia, organizamos um desfile da beleza negra, que contou com uma participação surpreendente e uma grande adesão, com quarenta e quatro estudantes inscritos(as). Além disso, outros(as) estudantes acompanharam o desfile, contribuindo com aplausos e torcida para os(as) candidatos, e participaram da eleição de um menino e uma menina por turno. O número de participantes superou minhas expectativas, especialmente considerando que essa era uma ação nova na escola. Analisando as memórias, acredito que o envolvimento dos(as) estudantes, pode ter sido influenciado pelas atividades realizadas nos dias anteriores.

Cabe destacar que, antes da realização do desfile, fizemos um ensaio com os(as) estudantes inscritos(as), dando dicas de postura e posicionamento para fotos. Combinamos que o figurino e o penteado seriam livres, sendo definido por cada família. Algumas crianças adotaram vestimentas com característica étnica africana. O momento do desfile em si, foi marcado por muita animação, tanto por parte das crianças que desfilaram quanto por parte das crianças que estavam na plateia. As crianças da plateia vibraram muito, fizeram torcidas, foram extremamente participativas. Por sua vez, as crianças que estavam desfilando demonstraram-se muito confiantes e altivas, com uma postura corporal diferente das que estávamos acostumadas a ver no cotidiano da escola, percebemos que as crianças sentiam-se especiais e protagonistas, talvez pela primeira vez na vida.

Para a premiação do desfile, estabelecemos parcerias com patrocinadores locais, que forneceram kits de produtos para cabelos crespos, além disso a avó de um estudante confeccionou as

faixas. A composição do júri contou com a presença de oito personalidades negras da comunidade, que atuam e trabalham com a pauta racial, garantindo uma avaliação diversificada e representativa, além dos(as) estudantes da escola.

Destaco ainda em relação ao desfile, a participação da jurada Dalila Santos de Oliveira, Deusa do Ébano (2023)¹, dançarina e coreógrafa, moradora do bairro. A sua apresentação de dança contou com muita comoção por parte das crianças, e identificação ao conhecerem uma celebridade que era nascida e moradora do bairro.

Além disso, foi interessante observar o desejo demonstrado por algumas crianças brancas em participar do desfile de beleza negra. Nessa ocasião, conversamos com as crianças explicando a proposta e o propósito da atividade, dialogamos sobre fenótipo e classificações raça-cor e sobre a importância da valorização da beleza negra frente a realidade social. Percebendo que as crianças compreenderam o propósito da atividade, mas acolhendo o interesse em participar de um desfile, sugerimos como proposta de valorização da diversidade fenotípica presente na escola, a realização de um outro desfile de beleza com todos(as) que quisessem participar, como parte da programação do Dia das Crianças.

A família de uma das crianças compareceu à escola e procurou a gestão escolar para expressar sua insatisfação pelo fato de sua filha não poder participar do Desfile da Beleza Negra. Essa reação inesperada trouxe um elemento externo não planejado para o evento. Optamos por esclarecer o objetivo da ação, visando conscientizar a família sobre a importância e objetivo do evento e suas diretrizes. Mas aprendemos que, por questões diversas, esse estranhamento pode acontecer e, portanto, decidimos considerar essa questão para abordagens futuras com as famílias, resguardando o direito das crianças negras em relação ao Desfile da Beleza Negra e garantindo a construção de outros espaços que incluam as demais crianças.

¹ Título da vencedora do concurso para eleição da rainha do bloco afro Ilê Aiyê realizado durante a Noite da Beleza Negra, desde o ano de 1979.

A atual gestora da unidade escolar instituiu o "Julho das Pretinhas", como uma atividade permanente no calendário pedagógico da escola, reconhecendo a importância fundamental de proporcionar aos(as) estudantes a oportunidade de aprender sobre a cultura africana e afrodiáspórica, bem como propôs que no processo de reformulação do projeto político pedagógico da escola, as questões raciais estejam mais fortemente presentes. Acredito que tais aspectos demonstram a importância dessa iniciativa para a escola, apesar de ainda termos desafios quanto à participação plena do corpo docente.

Para o ano vigente, já iniciamos os planejamentos do projeto, e escolhemos homenagear os 50 anos do Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, pretendemos realizar uma semana de programação diversificada incluindo uma visita à sede do bloco no Curuzu. Contudo, como apontado apesar da atividade ter bons frutos e compor o calendário pedagógico da escola, a adesão para sua realização ainda está concentrada apenas em mim e na colega Adriana. Por isso, estamos tentando construir processos de sensibilização e estratégias para que mais docentes percebam a importância do projeto e fortaleçam a sua realização, entre essas, a estruturação de um coral de docentes para apresentar músicas do bloco no evento.

Como educadora, sigo comprometida em trazer a Afrocentricidade para a escola, porque acredito que seja essencial formarmos pessoas potentes, fortalecidas e valorizadas em sua identidade e consciência de si, quero seguir desenvolvendo uma abordagem educativa que promova a valorização da identidade negra desde a infância, contribuindo para uma educação mais inclusiva, diversificada e respeitosa com a pluralidade cultural do Brasil. Destaco que essa experiência me ensinou que cada vez mais tenho que estudar, me atualizar, me conectar com grupos que compreendem a educação dentro da mesma perspectiva, uma vez que, tal modo de educar faz parte de mim.

Sigo desejando aprimorar cada vez mais meu conhecimento sobre o paradigma da Afrocentricidade, realizar mais leituras, estar

inserida em atividades e espaços coletivos para me fortalecer e dar mais força a minha ação educativa. Percebo que essa atividade promoveu uma maior consciência entre as crianças sobre quem são e sobre sua cultura e história, mobilizando maior aceitação dos seus cabelos, posturas mais altivas e confiantes, a presença de momentos de afeto, em que uma criança cuida do cabelo da outra, mais demonstrações de cuidado e de admiração uns pelos outros. Tais aspectos me levam a compreender que estávamos passando uma mensagem de que existe beleza no corpo negro, existe afeto, existe querer bem no corpo negro.

Eu sou eu! Mas quem somos nós?
A identidade do povo negro como prática afrocêntrica na
Educação de Jovens e Adultos

Diogo Santana Fonseca

Sou um homem preto! Orgulho-me de ser preto, de ter nascido, crescido e ter sido formado por uma família preta, marcada por uma série de lutas e superações – como a maioria dos nossos; sou ativista pela causa da negritude, por meio do poder legitimado da palavra, buscando promover práticas afrocêntricas em minhas aulas e nos ambientes em que realizo minhas práticas de letramento, com o intuito de transformar o cenário da educação brasileira, em prol de uma sociedade mais justa e equitativa, com melhores oportunidades para o nosso povo.

Minhas reflexões partem aqui de uma grande inquietude pessoal e profissional, que me remete a uma memória longínqua e, concomitantemente, tão próxima deste tempo. Assim sendo, revisitar as influências que me construíram enquanto professor preto é encontrar comigo mesmo, revendo os passos do caminho, questionando a mim mesmo sobre o meu destino. Ao fazer menção a essas influências, reflito muito sobre os textos que entrecruzaram o meu caminho. E, então, já consigo, inicialmente, questionar a minha história, no que tange à ausência dos personagens negros nas narrativas que me foram apresentadas, ainda na infância.

Nas minhas primeiras recordações, o cacarejo do galo a despertar a vizinhança e o cheiro do café que invadia meu quarto não foram tão marcantes quanto a voz de minha mãe, que cantarolava para me acordar, com um cafuné que não pretendia desgrudar do meu couro cabeludo. Neste momento em que escrevo essas palavras, fecho os olhos e posso sentir o seu canto persistente a me afagar e a me fazer despertar com tranquilidade, com leveza e – por que não? – com muita aprendizagem. A voz da minha mãe

era um elemento empoderador de si mesma – enquanto mãe, dona-de-casa, mulher negra identificada com a cultura negra de matriz africana –, mas também emanava poder a quem a escutava, como a mim e a meu irmão, principalmente.

Afirmo, então, que, desde cedo, estive exposto à musicalidade, traço marcante da nossa ancestralidade. E digo mais: cada contato musical, sem dúvida, era uma espécie de evento de letramento – inclusive racial - que eu vivenciava. Por exemplo, a leitura dos encartes dos discos em vinil trazia toda uma contribuição para conferir sentido ao que, naquele momento, eu vivenciava. Logicamente, eu não realizava uma leitura decodificadora, uma vez que eu ainda não havia desenvolvido habilidades de (re)conhecimento da escrita alfabética.

Entretanto, Mainha o fazia por mim, acompanhando as letras das canções com o seu afinado cantarolar, enquanto eu me deliciava com as cores, formas, *layouts* e fotografias dos cantores e grupos, que vinham impressos naqueles encartes. Como não perceber a diferença entre a expressão facial do mestre Gilberto Gil nas capas dos LP “Refavela” e “Realce”? No primeiro, havia uma expressão de seriedade, de revolta e de enfrentamento; no segundo, a fotografia da capa revelava um sorriso que transbordava alegria, realização e vivacidade.

Em outras palavras, ambas capas transpareciam as marcas evidenciadas na letra das canções que davam nome a cada disco. E todos esses sentidos eram-me apresentados também pelas linguagens gestuais e vocais de minha mãe, ao cantarolar aquelas canções. Sim, foi ao lado dela que realizei as minhas primeiras experiências no campo do letramento. Não que o meu pai não tenha sido importante; mas, devido ao fato de ele não estar em casa durante o decorrer do dia - porque trabalhava fora de casa -, era minha mãe quem se dedicava cotidianamente à minha formação. Por isso, a presença de Mainha é extremamente crucial na constituição dos meus processos de alfabetização e letramento. E, neste ponto da leitura desta carta, vocês devem estar se perguntando: Mas quem é essa “Mainha”?

Mainha (Ana Maria Santana Fonseca) é uma mulher negra, formada no Ensino Médio pelo então 2º grau científico, no qual cursou Secretariado. Após o estudo básico, ela fez o curso Técnico em Enfermagem, mas, devido ao nascimento e crescimento dos dois filhos - eu e meu irmão caçula -, abandonou a carreira para se dedicar integralmente à nossa formação. Ela abdicou dos seus sonhos – assim como tantas outras mulheres negras – para auxiliar na realização dos nossos; e, só depois de termos concluído o Ensino Médio, ela buscou a realização pessoal, tornando-se pedagoga. Fechando mais uma vez os olhos, posso visualizar essa pequena mulher – em estatura – transformar-se em um grande farol a iluminar o meu caminho rumo ao mundo das palavras e das letras.

Quanto ao meu pai, Temístocles Reis Saldanha Fonseca, ele era – e ainda o é – professor de Artes Marciais, mais precisamente de Karatê. Sempre foi um destaque no cenário esportivo baiano e brasileiro, pois era um dos mais graduados, chegando a ser diretor técnico da federação baiana desse esporte. Eu escutava seus estudantes chamarem-no de “Mestre”. Aquilo me fascinava! “Ele era o melhor!”, eu pensava. Era um exemplo a ser seguido. E, cá com meus botões, hoje, eu reflito: Ser Mestre é ter uma grande responsabilidade. Não se é Mestre por acaso. É preciso caminhar.

Sou professor de Língua Portuguesa e de Redação das redes pública e particular de Salvador, licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Gramática e Texto, também pós-graduado em Coordenação Pedagógica e, recentemente mestre em Letras (Proletras/UFBA), tendo me dedicado à pesquisa acerca, onde dedico-me à pesquisa acerca da possibilidade de criação de um material didático pensado na, com e para a EJA, no chão da minha escola, a Municipal Visconde de Cairu, proposto a partir de uma pedagogia afrocêntrica.

Meu primeiro contato com o conceito de Afrocentricidade foi há pouco mais de um ano, quando assisti a um vídeo na *internet* que o apresentava e discutia tal terminologia. Um tempo depois, a convite da amiga Renilza Ramos, ingressei no Curso de Extensão

“Documentação Narrativa de Experiências e Saberes Pedagógicos e Afrocêntricos”, por meio do qual, consegui ter um acesso mais específico a discussões e formações que descortinaram tal conceito, fazendo com que eu percebesse o poder transformador dessa teoria e a constatação de que algumas experiências pedagógicas realizadas em sala de aula por mim já contemplavam a perspectiva de colocar o negro e a África como centros do discurso, e não mais como margem.

Eu me aproximei ainda mais da Afrocentricidade, a partir do momento em que refleti sobre a minha própria história e sobre a história da minha família, notando que a valorização da nossa ancestralidade é quase nunca experimentada nas salas de aula, o que impossibilita a criança, o adolescente, o jovem e, por conseguinte, o adulto de romperem com a colonialidade do poder, do ser e do saber que impera na nossa sociedade. Eu, como homem preto, professor de língua portuguesa (ciente de que Língua é Poder!), cidadão, formador de opinião, sinto-me na obrigação de contribuir, por meio do meu ofício, para a prática da educação em perspectiva étnico-racial. Assim, poder ver, ler e analisar o mundo através do prisma do povo negro africano e afrodiaspórico era uma experiência extremamente potente.

Trabalho na Escola Municipal Visconde de Cairu, desde 2013, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com estudantes na faixa etária entre 15 e 70 anos, variando de ano em ano a cada turma. Quando, em 2013, fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, após ser aprovado em concurso público prestado em 2010, para assumir o cargo de Professor de Língua Portuguesa, nesta escola, ampliei meu leque de olhares, pois agora, além das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com as quais já estava acostumado a trabalhar, e nessa escola passei a conhecer a realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Imaturidade, medo, insegurança... Mas, as cartas estavam postas à mesa. Eu nunca fui de me esquivar diante de novos desafios. Quantos sentimentos envolvidos diante do novo! Isso era

mais que o oceano. Era um universo totalmente desconhecido em que a disputa de poder, de interesses, de posicionamentos ideológicos e políticos estavam presentes. Foi um grande choque perceber aquela realidade. Não há investimento em leitura na escola pública? Por que uma escola como aquela não possuía sequer uma biblioteca ou uma sala de leitura? Para além da leitura, havia a questão da carência de recursos didáticos, do desconforto das cadeiras (adequadas para estudantes adolescentes, não para homens e mulheres adultos, corpulentos), da falta de projetos específicos para o público jovem e adultos, da ausência de fardamento, de nutrição específica. Enfim, uma série de lacunas foram abertas e assim se mantiveram por anos a fio.

No cotidiano escolar, eu busco realizar práticas afrocêntricas, por meio de sequências didáticas - que partem da leitura de textos de gêneros diversos e seguem por meio de outras diversas ações pedagógicas - preparadas para atingir o objetivo de valorizar as vivências pautadas no cotidiano dos(as) estudantes negros(as) como referenciais culturais e nascentes epistemológicas centrais da discussão do currículo escolar de língua portuguesa. Desse modo, é necessário viver a escola como um lugar, por excelência, para se combater o racismo estrutural no Brasil, ao passo que passamos (re)conhecer fundamentos científicos, sociais e culturais da nossa ancestralidade. Esse é o pensamento que permeia minha prática docente afrocêntrica! Vejo-a como uma ferramenta capaz de preparar e dar munição à comunidade escolar para combaterem ao racismo e à discriminação racial tão frequentes e corriqueiros no cotidiano da nossa sociedade, a fim de que possamos juntos colaborarmos para a vivência de uma sociedade mais equitativa para todos os cidadãos.

Ademais, eu faço a seguinte reflexão: a grande arma da colonialidade sempre foi o apagamento, primeiramente o do indígena; depois, o do negro. Assim, ocorrem, desde 1500, diversos apagamentos: linguísticos, religiosos, históricos, artísticos, científicos e culturais desses povos, por parte da “educação” advinda do colonizador europeu. Dessa forma, penso que, ao gerar

contato direto entre os(as) estudantes e as nossas referências multi e pluriculturais afrodiaspóricas, contextualizando-as geográfica, histórica e politicamente, centralizando os textos e discussões em concepções que contrapõem a visão eurocêntrica, oportunizo as minhas turmas a conhecerem o mundo e seus conceitos, ciências e história, sob uma perspectiva do mundo africano.

Em minha percepção, é essencial que os(as) estudantes tenham acesso aos conhecimentos construídos a partir de outras perspectivas, diferentes das narrativas contadas pelos colonizadores. Assim, é extremamente interessante e transformador conhecer, por exemplo, os movimentos de enfrentamento do século XX como resposta ao colonialismo e ao racismo, entender as distorções históricas realizadas pelos europeus, compreender marcas históricas, modificar a visão estereotipada do africano como homem rústico e selvagem e, mais do que tudo, pontuar a extrema relevância da África para a formação histórica do Brasil, incluindo os aspectos relacionados às heranças linguísticas e suas influências nas variedades encontrada neste país.

Por se tratar de um público adulto, os(as) estudantes da EJA já possuem mais maturidade para compreenderem os processos escolares e envolverem-se nos projetos desenvolvidos na escola. Embora já cheguem um tanto cansados - devido à lida diária no trabalho -, normalmente estão dispostos e topam tudo o que nós professores propomos para tornar as aulas mais dinâmicas: dança, música, teatro, roda de conversa, jogos etc. Outro aspecto positivo é o fato de muitos terem filhos na própria escola, os quais são ou foram nossos estudantes no diurno, o que cria um vínculo de carinho, cuidado e atenção para conosco (os professores). Entretanto, por ser uma escola localizada na Boa Vista de Brotas - uma localidade que fica entre o Engenho Velho de Brotas e Cosme de Farias - ocorrem muitas interferências na realização das aulas do período noturno, uma vez que, se trata de uma região de conflitos entre facções do tráfico de drogas.

Assim, muitas são as vezes em que uma parte dos(as) estudantes passa um tempo sem frequentar a escola, devido à

ocorrência de tiroteios entre as facções, toques-de-recolher impostos pelos traficantes, invasões da Polícia Militar, dentre outros. Outras vezes, somos obrigados, enquanto escola, a liberarmos os(as) estudantes com uma hora de antecedência em relação ao horário final da aula, porque a região da escola - embora seja em rua direta - fica muito deserta à noite. Então, a violência urbana é um dos desafios que mais impactam as atividades educacionais na nossa escola. Porém, para mim, nada supera o descaso dos governantes com essa modalidade de ensino, principalmente no que se refere ao material didático. A ausência de livros e de outros recursos didáticos é tão grande que se tornou o centro da discussão da minha dissertação de mestrado, concluída recentemente.

O projeto de pesquisa que elaborei parte do seguinte questionamento: quais as configurações de um material didático que atenda às demandas dos sujeitos jovens e adultos negros, matriculados na EJA, consoante à perspectiva da pedagogia afrocêntrica? Considero, assim, a pedagogia afrocêntrica como um ponto de partida para a ideia multicultural, como atitudes descolonizadoras e, ao mesmo tempo, como modos de inserção das histórias e culturas africanas (e até indígenas) no currículo escolar, explorando o potencial dos dispositivos das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a fim de propiciar a vivência da valorização das narrativas de protagonismo negro e indígena no Brasil.

Tal questionamento parte da percepção de que as minhas turmas de EJA não recebiam material didático há dez anos, e que o livro recebido em 2014, não apresentava características identitárias deste público-alvo adulto, negro e, majoritariamente feminino; em outras palavras, o livro distribuído, muitas vezes, traz uma série de erros relacionados a conteúdos e a estereótipos que corroboram para a manutenção de uma sociedade racista, sem levar em conta a diversidade identitária e cultural dos(as) estudantes dessa modalidade de ensino. Quanto aos objetivos específicos da minha pesquisa, destaco a necessidade de construir coletivamente atividades que fomentem práticas de produção do próprio discurso, por meio das narrativas negras construídas a partir dos relatos de

memórias, para que os sujeitos(as) tenham espaços de fala, além de refletir acerca das condicionantes que influenciaram as trajetórias de negação de seus saberes e de seu lugar no mundo, por meio de um acervo textual e de práticas didáticas propostos por meio de uma abordagem afrocêntrica; ou seja, é preciso que o professor promova práticas docentes que partam do conhecimento dos meios de agir, de saber, de pensar e de ser oriundos do mundo africano, das vivências cotidianas afrodiaspóricas que nos constituem enquanto sujeitos(as) negros(as).

Dessa forma, os textos, as imagens, os livros e filmes sugeridos e até mesmo os questionamentos apresentados em um livro didático precisam reconhecer tais aspectos socioculturais e econômicos pertinentes à realidade dos(as) estudantes, realizando escolhas que realmente sirvam para colaborar com a formação de sujeitos(as) preparados(as) para o combate ao racismo na nossa sociedade, em suas práticas cotidianas de letramento. Portanto, defendo a ideia de que nossas práticas devem partir das atividades corriqueiras experimentadas na rotina dos(as) estudantes – ocupação, afazeres domésticos, lazer, estudo, encontros familiares etc. –, buscando nelas um fio condutor que gere o reconhecimento das vivências e costumes africanos e afrodiaspóricos.

Como professor-pesquisador inquieto, recentemente participei do Curso de Formação Docente para Relações Étnico-raciais, buscando aprofundar meus estudos sobre a efetivação da Lei nº 10.639/03. Essa lei serviu como base para minha pesquisa no mestrado. A experiência do curso aguçou meu olhar para práticas pedagógicas que reconhecem a África e o Brasil africano como centros epistemológicos. Isso inclui abordagens que dialogam com manifestações culturais como o Negro Fugido, o Congado e a Benzedura, enxergando o negro como sujeito e agente de sua própria história, epistemologias e futuro. Desde então, tenho estudado as contribuições desse universo e tenho buscado incorporá-las em minhas práticas pedagógicas. Isso inclui o uso de exemplos, exibição de vídeos, solicitação e socialização de

pesquisas, entre outras estratégias, para promover uma educação mais inclusiva e representativa.

Uma das experiências mais fascinantes e inesquecíveis que tive com os(as) estudantes da EJA foi o Projeto Identidade, experiência que narro aqui, devido ao destacado potencial formativo no que tange à discussão da Afrocentricidade e ao interesse despertado em meus/minhas colegas do Curso de Extensão “Documentação Narrativa de Experiências e Saberes Pedagógicos Afrocêntricos”. Além disso, foi um projeto que, apesar de ser desenvolvido em apenas três turmas, alcançou os(as) demais estudantes do turno.

O projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2019, nas três unidades letivas, com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (TAP 4 e TAP 5) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. As turmas eram constituídas por estudantes de idade entre 15 e 60 anos, sendo a maioria esmagadora (cerca de 80%) do gênero feminino e da etnia negra. Quanto aos aspectos socioeconômicos, era de maioria proletária que cumpria as mais diversas ocupações, trabalhavam em bancos, padarias, lojas, escritórios, residências, concessionárias, oficinas e feiras. Eram estudantes que estavam na escola porque perderam o ritmo de estudo no tempo regular ou porque não tiveram oportunidade de estudar em idade regular; estudantes que queriam apenas ampliar seu conhecimento ou mostrar à família o certificado de escolaridade.

Durante as aulas, percebia que essa diversidade relacionada aos objetivos individuais atrapalhava um pouco o desenrolar das atividades, uma vez que cada um (a) queria apenas ser contemplado em suas finalidades pessoais. Havia muita discussão, muita briga, porque um não reconhecia a importância do outro enquanto sujeito de direitos e de desejos pessoais. Enfim, cada um (a) pensava somente em si mesmo (a). Propus, então, aos(as) colegas professores(as) uma intervenção a partir desse contexto, a fim de amenizar a situação de hostilidade nas salas e de evidenciar a possibilidade de múltiplas aprendizagens a partir do outro e de

si mesmo. Assim, era a heterogeneidade sendo vista como um fato, e não como um problema.

Nessa realidade marcada pela diversidade, desenvolvi o “Projeto Identidade”, que compartilhei com meus/minhas colegas docentes. Eles(as) o receberam com entusiasmo e decidiram apoiá-lo, incorporando algumas práticas ao longo do período letivo. Como professor de língua portuguesa, comecei a questionar os(as) estudantes sobre suas rotinas e sugeri a leitura de textos relacionados às suas experiências profissionais individuais. Esse exercício os(as) levou a compartilharem suas vivências em sala de aula, proporcionando uma rica troca de experiências sobre suas realidades cotidianas e o contexto social em que vivemos. Nesse processo, percebi a vivência de dois princípios fundamentais da Afrocentricidade: a conscientização e a agência. Essas etapas iniciais demonstraram o potencial do projeto em promover uma educação mais inclusiva e empoderadora.

A conscientização, como aspecto que guia os indivíduos na compreensão das opressões que enfrentam, foi cultivada por meio da socialização dos desafios enfrentados pelos(as) estudantes em seus ambientes de trabalho diários, em rodas de conversa. A partir dessas discussões, decidi visitar o local de trabalho de cada estudante. Organizei duas visitas semanais, durante o turno vespertino, aproveitando minha disponibilidade de horário no contra turno. Durante essas visitas, os(as) estudantes compartilharam suas responsabilidades profissionais e seus relacionamentos com colegas e superiores. Tive a oportunidade de observar de que maneira o trabalho dos(as) estudantes era valorizado por seus/suas colegas e supervisores(as).

Durante as visitas, gravamos vídeos e entrevistas com os(as) próprios(as) estudantes. Após concluirmos todas as visitas, compartilhamos a experiência, observando as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades linguísticas no cotidiano de cada estudante. Destaco as experiências de uma estudante que trabalhava como feirante, o que nos levou a discutir a história das feiras livres de Salvador, a presença da cultura negra

nesse ambiente e as diferentes variedades linguísticas utilizadas entre os feirantes e os clientes.

Além disso, apresentamos outros exemplos significativos, como o de um funcionário de uma concessionária responsável pela limpeza dos veículos. Nesse caso, comparamos os diferentes níveis de formalidade exigidos em diversas situações comunicativas, bem como a importância da escrita na produção e leitura de documentos formais, como requerimentos, atas de reunião e e-mails.

Outro exemplo marcante foi a experiência de um estudante capoeirista, que se tornou mestre de capoeira após superar o envolvimento com a violência urbana, incluindo seu afastamento do tráfico de drogas. Através de sua vivência, discutimos em sala de aula diversos aspectos da capoeira, incluindo seu histórico, a proibição, sua ascensão e até mesmo questões de apropriação cultural. Exploramos também a expressão corporal, as linguagens verbal e não verbal, o vocabulário específico da capoeira e os levantes revolucionários do povo negro na Bahia.

Dessa forma, cada estudante percebeu os atravessamentos comuns que lhes atingiam e aos(as) seus(as) vários(as) colegas. Durante a realização do “Projeto Identidade”, por exemplo, solicitei uma pesquisa sobre as manifestações culturais ocorridas no bairro de Brotas. Na aula seguinte, a turma apresentou, dentre várias manifestações, uma que pertencia ao âmbito artístico-cultural: o Samba Junino. Questionei aos(as) estudantes se já haviam participado de um evento de Samba Junino, quais as origens desse gênero musical e dessas festividades, por que essa manifestação ocorria, como o bairro se movimentava estruturalmente para abarcar esses eventos, quais os impactos positivos e negativos desses eventos, quais artistas participavam desse movimento, quais letras de música pertencentes a esse gênero, eles conheciam, quais temas as canções retratavam, como eram dançadas as coreografias (individualmente, em dupla, em casal, em grupo, em roda...), quais memórias eram construídas pensando do Samba Junino etc.

A partir daí, vários encontros (aulas) foram planejados, partindo desses conhecimentos dos(as) estudantes, dessas

vivências afrocêntricas: a origem do Samba nas rodas de candomblé, as narrativas de Ifá, a história do bairro de Brotas, a proibição do samba, da capoeira e do candomblé na década de 40 e no período da ditadura militar no Brasil, o machismo e o sexismo presentes nas letras das canções, o cotidiano do povo negro, a economia do bairro, a variação linguística, a poesia, a musicalidade (rima, métrica), as influências africanas (como as semelhanças com o Kuduro, dançado em Angola), e afrodiaspóricas (a exemplo da Umbigada) e as práticas de produção textual orais e escritas. Foram aulas extremamente motivadoras, com alto índice de participação e envolvimento das turmas, de altíssimo rendimento e construção de conhecimento. Pesquisamos muito, escutamos pessoas mais velhas, analisamos textos escritos, fotos, matérias de jornal (notícias, reportagens, anúncios etc.), compartilhamos memórias, discutimos temas do cotidiano, refletimos sobre a língua portuguesa, as influências das línguas africanas (principalmente do Yorubá, do Fon e do Kimbundo), e os níveis de formalidade, produzimos textos escritos e orais e até sambamos em roda, escutando as músicas do Samba Junino. Isso, sem dúvida, foi um exemplo de pedagogia afrocêntrica.

Diante de tantas experiências, produzi um documentário que registrou cada etapa do projeto, que fora exibido para toda a escola no dia de sua culminância, no pátio central. No final, os(as) estudantes produziram textos de gêneros diversos – como relatos de memória e poemas em cordel – relatando as experiências de vida dos(as) colegas e as suas próprias vivências, seus letramentos e diversas aprendizagens, os quais foram compartilhados pela turma, impressos e distribuídos aos estudantes das demais turmas, professores(as), familiares e colegas de trabalho dos(as) estudantes envolvidos(as) no projeto. Essa etapa configurou o desenvolvimento de outro aspecto da Afrocentricidade: agência, quando os(as) estudantes perceberam as vias possíveis de libertação dos seus desafios a partir da capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.

Portanto, enquanto docente, percebo o quanto é necessário que o (a) estudante, por meio da conscientização, deixe a posição de dependência para posicionar-se como agente de transformação para si mesmo e para os seus. E foi o que ocorreu com o Projeto Identidade: um verdadeiro mergulho na construção de uma identidade pessoal e comunitária, que valorizou a união e a busca pelo bem-estar social coletivo, o que se configurava como uma prática afrocêntrica, subsidiada pela filosofia UBUNTU. Os relatos orais dos(as) estudantes comprovaram isso. Eles(as) diziam reconhecer, na experiência do outro, várias formas de aprendizagem e de pertencimento ao território, já que todos(as) moravam e trabalhavam naquela circunvizinhança.

Esta foi uma experiência compartilhada com todo o corpo docente e discente da escola, embora as etapas supracitadas tenham sido desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, com o objetivo de perceber as diversas práticas de letramentos existentes no cotidiano dos(as) estudantes. Outros(as) docentes realizaram atividades relacionadas às suas respectivas disciplinas, mas não estavam relacionadas a essa filosofia. Eu percebi, após a realização desse projeto, que o professor de Língua Portuguesa precisa se inteirar do cotidiano dos(as) seus(as) estudantes como possíveis práticas de letramento fora do ambiente escolar e como material repleto de significados para se discutir os vários fatos linguísticos. Para além das questões didáticas relacionadas ao ensino da língua materna, essa foi uma prática afrocêntrica, a qual impulsionou a valorização da nossa ancestralidade africana, por meio da construção identitária pessoal e coletiva.

Todas essas experiências vividas no projeto promoveram reflexões acerca do autorreconhecimento enquanto sujeitos(as) negros(as) e da valorização dos costumes do seu próprio povo. Esperava-se, dessa forma, que tais práticas fortalecessem esses sujeitos – por meio da construção desses conhecimentos – no enfrentamento do racismo que estrutura a nossa sociedade, reconquistando uma identidade positiva acerca de si e dos seus. O “Projeto Identidade”, enquanto prática que partia de uma

pedagogia afrocêntrica, buscava apresentar o povo negro como fonte, como centro e como alvo do conhecimento, a fim de se construir uma perspectiva identitária individual e coletiva de pertencimento àquela comunidade/território, contribuindo também para o combate ao preconceito e a erradicação de todas as formas de discriminação, fortalecendo os sujeitos estudantes para o enfrentamento do racismo nas várias instâncias da sociedade e para a construção de uma sociedade mais equitativa em que se valorize a igualdade das relações étnico-raciais.

Vale ressaltar que, enquanto docente dessa disciplina, tenho ciência de que a gramática normativa e a literatura são apresentadas, quase sempre, sob um viés eurocêntrico, baseado na formação deixada pelos jesuítas desde a chegada dos colonizadores. Assim, procuro desenvolver práticas linguísticas que valorizem a diversidade linguística manifestada nas variações do Português Brasileiro e Africano, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a norma culta como um instrumento auxiliar necessário para se acessar a ambientes que exigem maior formalidade nas relações cotidianas, principalmente no que tange ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

Dessa maneira, oriento os(as) estudantes a compreenderem o quanto há de preconceito linguístico, social e racial na propagação da ideia de que a norma padrão é a norma baseada nos fenômenos linguísticos realizados pelo colonizador, em detrimento da imensa diversidade linguística apresentada pelo povo brasileiro. E isso tem sido vivenciado nas turmas da EJA, notoriamente evidenciado no compartilhamento do “Projeto Identidade”, o qual valorizou os contextos profissionais dos(as) estudantes e as práticas de letramentos ocorridas dentro e fora do ambiente escolar, além de se articular com os aspectos linguísticos supracitados nas situações de interação comunicativa nos diversos níveis de registro de linguagem, mais formais e/ou menos formais, por meio de linguagem verbal e/ou não verbal, percebendo as diversas contribuições linguísticas vivenciadas na comunidade/território em que nos encontrávamos.

Portanto, para mim, discutir essa temática é extremamente relevante para a elaboração de práticas educativas realizadas na EJA que valorizem a cultura afro-brasileira e africana, apresentando, em sua matriz, uma concepção de educação e de ensino da língua materna pautada em dimensões sociais, históricas, éticas, estéticas e, sobretudo, políticas. Nessa perspectiva, como professor que leciona há dez anos em turmas cuja maioria – cerca de 90% das turmas – é formada por sujeitos declarados negros, percebo, portanto, a importância de uma ressignificação do ensino brasileiro, a começar pelo material didático, de modo a apresentar o/a negro/a como um/a ator/iz político/a fundamental para a construção dessa sociedade, e não mais apenas como aquela figura do/a “escravo/a passivo/a ou fujão/ona”, tão repetida pelos livros didáticos. Além disso, cabe ressaltar que as histórias do povo negro – contadas pelo próprio povo negro – contribuirão para o processo de autoafirmação, de tomada da rédea da palavra, de levante contra a opressão do sistema, à medida que vão construindo uma nova História de si, para si e para os seus.

A vivência do “Projeto Identidade”, realizado com as minhas turmas de EJA, na Escola Municipal Visconde de Cairu, propiciou, para além do desenvolvimento das já citadas habilidades e percepções dos diversos letramentos dos(as) estudantes, uma redescoberta também do meu ser professor, que hoje se sente capaz de reforçar a possibilidade de novas experiências afrocêntricas nas nossas escolas, já que tais práticas permitem-nos construir um olhar sobre si mesmo - enquanto sujeitos pretos - ao passo que orientamos e suscitamos diversas reflexões e construções epistemológicas individuais e coletivas com, nas e para os(as) nossos(as) estudantes das turmas em que estamos inseridos, fortalecendo e valorizando as nossas vivências ancestrais africanas e afrodiaspóricas, constituindo-nos como centro das construções epistemológicas que nos formam enquanto sujeitos. A escola, por sua vez, também colheu frutos desse projeto, além de perceber a melhoria do bem-estar social na relação entre os(as) estudantes do noturno, houve também uma valorização maior do espaço escolar,

devido à compreensão de pertencimento a esse espaço e à noção de que a escola, além de ser um local, passava a ser também um instrumento de construção de conhecimento, a partir daquela perspectiva de ensino.

Hoje, eu me encontro em um lugar de transformação em que o presente já é passado após a intensa e esperada Defesa no Mestrado Profissional em Letras, sentindo-me mais capacitado para um melhor exercício da docência de língua portuguesa, sedento por ampliar o debate em torno da educação em perspectiva étnico-racial e contribuir significativamente para a elaboração de práticas pedagógicas afrocêntricas e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, de sobremaneira, no espaço territorial em que me encontro para a prática docente.

Por fim, agradeço a oportunidade de escrever sobre mim e sobre minha práxis pedagógica, postulando que experiências como esta – a de produzir a escrita de narrativas de formação – contribuem significativamente para a construção de um cenário educacional mais crítico e reflexivo, já que assinala uma configuração formadora capaz de fazer o professor assumir o lugar não somente de docente, como também de pesquisador, pondo em prática uma atitude investigativa sob sua própria práxis pedagógica.

**Projeto literatura comentada:
relatos de uma experiência pedagógica afrocêntrica
com jovens negros**

Eliecilda da Conceição Souza

Meu nome é Eliecilda da Conceição Souza, sou pedagoga, tenho 45 anos e sou mãe de uma linda menina. Há 12 anos, trabalho na Rede Municipal de Ensino de Salvador, mas sou oriunda do interior do estado, de uma cidadezinha chamada Taperoá. Iniciei minha trajetória profissional nos movimentos sociais, concentrando meus esforços no movimento de luta pela terra, no apoio a mulheres em situação de prostituição e na promoção da educação ambiental e popular.

Essas experiências moldaram meu compromisso ético com as crianças negras, pois sempre estive imersa na realidade em que vivem, entendendo meu papel político a partir da perspectiva que ocupo hoje: a coordenação pedagógica. Permita-me fazer um breve resumo dessas vivências até chegar à experiência que compartilho hoje, pretendo não ser cansativa!

Em 2012, passei a atuar como servidora pública na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Ao adentrar o universo da educação “formal” passei a questionar-me em relação a minha prática profissional, pois trabalhava com uma abordagem pontual das questões étnico-raciais. Em 2017, tive a oportunidade de realizar o Curso de História da África e dos Africanos, ministrado pela professora Eliane Boa Morte, que naquele período era coordenadora do Núcleo de Relações Étnico Raciais (NUPER) da Secretaria Municipal de Salvador.

Após a realização deste curso, um mundo novo se abriu, uma abordagem que jamais ouvira falar a respeito das culturas e dos povos africanos estavam ali sendo instigadas, refletidas, comprovadas. O que fazer com todas essas informações? Como

impulsionar um processo formativo e uma educação que tenha por base as culturas africanas, já que estou numa comunidade majoritariamente de descendentes de povos africanos? Lembro-me que, neste período, eu já fazia questão de colocar jogos africanos no intervalo escolar para que as crianças pudessem jogar e conhecer (o mais apreciado era Shisima), incentivava a leitura de contos e trabalho de valorização a partir da estética negra.

Posteriormente à experiência formativa com foco na História de África, novos caminhos formativos surgiram e, no ano de 2018, tive contato pela primeira vez com os estudos da Afrocentricidade, por meio do Curso de Extensão “Ubuntu, Filosofia em Base Africana”, oferecido pelo UBUNTU - Programa de Estudos em Base Africana, tendo a coordenação do professor Gabriel Swahili, na Universidade Federal da Bahia. Momento em que conheci Taisa Ferreira e muitas outras colegas que desenvolviam um trabalho fantástico na rede pública. Ao participar dessas ações formativas pude perceber a gama de conhecimentos que, mesmo durante anos de estudos, desconhecia.

A partir dessas duas experiências formativas, fui conduzida a rever o caminho que estava trilhando. Dei-me conta de muitas produções e de caminhos tão potentes que me fizeram repensar o que estava ofertando acerca do campo de estudos das questões étnico-raciais, aos(as) estudantes e minha atuação com professoras e professores. A experiência do encontro com a Afrocentricidade me deixou inquieta, com muitas perguntas, tive que entrar em um processo de buscar referências, de ler, estudar e principalmente, querer viver mais para aprofundar-me em tantos conhecimentos. Apesar da abordagem fazer parte de meu cotidiano, nunca me considerei afrocêntrica, pois percebo que envolve muitos outros aspectos, contudo, posso dizer que tenho uma prática educativa que se inspira e orienta, a partir desta perspectiva.

Pensando nas minhas memórias pedagógicas, com foco nas questões étnico-raciais, recordo-me que em 2019, realizamos na Escola Municipal General Labatut - instituição onde eu trabalhava, - um projeto para abordar a educação étnico-racial durante todo o

ano. O projeto era intitulado “Países Africanos de Língua Portuguesa”. Ao mesmo tempo em que começamos a desenvolver esse projeto, envolvi-me na pesquisa de doutorado da professora Eliane Boa Morte e, em uma das reuniões com a equipe escolar, ao falarmos do projeto fomos questionadas por ela sobre a motivação do tema e porque utilizamos como marcador, a colonização. Eu fiquei desconcertada, pois achava que já tinha avançado um tantinho, mas percebi que havia (há) muito desconhecimento sobre África. Outro divisor de águas!

Partindo da reflexão e da formação, reformulamos coletivamente o projeto e estudamos um pouco sobre a História da África e dos(as) africanos(as), focando nosso projeto em povos africanos que hoje habitam dois territórios que foram colonizados pelos portugueses. Por ciclo de aprendizagem, escolhemos com as professoras, os eixos de investigação a serem pesquisados e selecionamos dois povos: o Povo Ovimbundu e o Povo Zulu. Esse foi um momento rico, pois me coloquei em movimento de investigar em diretórios de pesquisa, de buscar livros, visitar a Casa de Angola, ir ao Centro de Estudos Africanos e Orientais (CEAO), para coletar informações. Foi maravilhoso empreender esse giro pedagógico, mas também foi o momento que tive a certeza que nem todo mundo está disposto a se movimentar de tal maneira, e que apesar das dificuldades, hoje conseguimos ter acesso a mais informações que no passado. Desse modo, passei a ser mais criteriosa e pensar no caminho de planejar qualquer atividade que fosse ministrar com os(as) estudantes.

Hoje, me considero uma pessoa mais inquieta, que pensa sobre a abordagem mais adequada ao tratar da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A partir de então, senti a necessidade de aprofundar e fiz o Mestrado Profissional dentro do campo de estudos da educação étnico-racial. A escolha deste campo se conecta a minha própria história de vida, enquanto mulher e mãe negra, oriunda de família negra, educadora, coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador e que percebe a necessidade de avançar na construção de um currículo

que trabalhe de fato, e não pontualmente, a identidade étnico-racial dos(as) educandos(as). O meu caminho tem sido pautado por buscar conhecimentos a respeito de África em todas as minhas ações. Sempre me pergunto, como isso ou aquilo é conhecido em África? Como abordar/trazer o conhecimento africano no que estou realizando?

Um passo à frente e você não estará mais no mesmo lugar
(Chico Sciencé).

No período de junho a dezembro de 2022, tive a honra de ser convidada para assumir o papel de coordenadora-formadora no Centro de Formação para Educação das Relações Étnico-raciais Ananse Ntontan - CENFRAN. Este projeto pioneiro foi concebido com o propósito de garantir a efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, entre outras iniciativas, ocorrendo sua inauguração em junho de 2022.

Esse convite representou não apenas uma oportunidade única, mas também a chance de fazer história na cidade de Salvador, em uma rede eminentemente negra, atuando também na efetivação da política pública. Neste breve relato, gostaria de compartilhar minha experiência nos encontros formativos realizados com os(as) estudantes da Escola Municipal 15 de Outubro. A escolha por tal experiência deve-se ao impacto provocado na unidade escolar e também nos(as) estudantes em relação a acreditar em si e na capacidade criadora e criativa que possuímos ainda que em condições adversas.

O que ouvi e vi dos(as) estudantes...

Em minha chegada ao CENFRAN, na maioria das vezes, os relatos referentes aos(as) estudantes tinham relação com o mau comportamento, indisciplina e permanência nos corredores, tendo a gestão que intervir. O certo é que deparei-me com estudantes não

alfabetizados(as), que chegaram aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda deslocados(as), por conta de todo o processo de pandemia; deparei-me com estudantes da regularização de fluxo que vivenciavam diversas questões, dentre elas a dificuldade de pensar limites em sua atuação, talvez porque tenham aprendido desde cedo a se “virar”, a dar conta de sua vida sozinhos(as), mas também encontrei estudantes ávidos(as) e desejosos(as) por aprender e estudar. No geral, o que os(as) estudantes desejavam era uma estrutura escolar estimulante (a escola funciona em um antigo galpão), que seja reveladora da importância dada a todas as pessoas que lá trabalham e estudam.

Observando esse cenário, embora inicialmente não houvesse a perspectiva em realizar um trabalho formativo com os(as) estudantes, a partir das discussões sobre a realidade da escola e com a convivência com os(as) estudantes, decidimos propor a realização de ações educativas com o corpo discente, uma vez que percebemos, que não havia sentido desenvolver processos formativos com gestoras, professoras e demais profissionais sem tecer uma reflexão com os(as) estudantes no centro do trabalho pedagógico.

Encontros formativos com estudantes

Considero que uma das ações mais interessantes ocorridas no Centro de Formação para Educação das Relações Étnico-Raciais Ananse Ntontan (CENFRAN) foi o projeto “Leitura Comentada”, desenvolvido com todos os(as) estudantes que compunham as 10 turmas da Escola Municipal 15 de Outubro, localizada na Rua do Calafate e que abriga o Centro de Formação.

O Projeto “Literatura Comentada” surge da colaboração entre o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), CENFRAN, Gerência Regional São Caetano e Escola Municipal 15 de Outubro. Seu objetivo consistia em enriquecer as discussões com os(as) estudantes sobre questões étnico-raciais, por meio da análise de três obras literárias, cuidadosamente

selecionadas por professoras da escola: *O Perigo de uma História Única*; *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada* e *Mandela: O Africano de Todas as Cores* (este último escolhido com base na literatura adotada pelo Programa de Regularização de Fluxo).

Foram realizados momentos de leitura, reflexões e diálogos em torno da literatura escolhida e das questões étnico-raciais, entendendo o contexto e as histórias que afetam diretamente na formação dos(as) estudantes. Assim, toda a comunidade escolar em parceria com o CENFRAN realizou ações formativas e rodas de conversas nas turmas dos Anos Finais (6º ao 9º Anos e Regularização de Fluxo), subsidiados pelas leituras dos títulos previamente selecionados. As ações desenvolvidas foram as seguintes:

- a) Leitura dos livros selecionados tendo a mediação dos(as) docentes;
- b) Rodas de conversas e discussão das questões étnico-raciais após trechos ou capítulos lidos, mediadas pela equipe do CENFRAN;
- c) Desenvolvimento de atividades relacionadas às discussões das leituras em sala de aula, mediadas pelos(as) professores(as) de todos os componentes curriculares;
- d) Apresentação dos(as) estudantes, a partir de uma linguagem artística escolhida pela turma, no Seminário realizado em 18/11/22 na Escolab (professoras/estudantes/CENFRAN.)

Entre as atividades do CENFRAN, estive diretamente envolvida na organização das rodas de conversa com os(as) estudantes, colaborando com a equipe para desenvolver estratégias de sensibilização. Inicialmente, apresentamos a proposta de trabalho e, a cada encontro, planejamos algo diferente para despertar o interesse e criar expectativa para as próximas atividades, visando garantir o envolvimento e a participação dos(as) estudantes.

Com carinho e dedicação, buscamos cuidar de todos os detalhes, desde a disposição das cadeiras até a preparação de esteiras no chão com almofadas produzidas pela escola. Além disso, incluímos elementos como filmes, músicas e brindes, como balas e pirulitos, para tornar os encontros mais atrativos e acolhedores.

Nosso trabalho com os(as) estudantes tinha como objetivo estimular a discussão sobre questões étnico-raciais como uma forma de fortalecer a autoestima e dar visibilidade à literatura produzida por autores e personalidades negras.

Lembro-me vividamente da nossa primeira conversa, quando compartilhamos com os(as) estudantes a proposta de trabalho, os dias de encontro e os livros que seriam discutidos. Também mencionamos que o encerramento do projeto seria em um espaço externo, fora da comunidade, e que iríamos de ônibus para passar um dia inteiro trocando experiências e apresentando nossos trabalhos e talentos. Apesar da empolgação inicial, alguns (mas) estudantes expressaram dúvidas sobre a viabilidade do projeto. É verdade que, naquele momento, não tínhamos garantias concretas de nada além das rodas de conversa. No entanto, como sonhar não custa nada, ousamos sonhar com a possibilidade de mostrar que era possível fazer algo diferente com os(as) estudantes.

Como em todo planejamento, enfrentamos desafios que exigiram adaptações ao longo do caminho. Nem sempre as datas programadas eram possíveis, mas conseguimos realizar os encontros com todas as 10 turmas da unidade escolar entre setembro e dezembro. Ficamos muito satisfeitos com a participação e o envolvimento dos(as) estudantes, com algumas turmas demonstrando um entusiasmo e participação especialmente marcantes.

Em alguns momentos, enfrentamos dificuldades com a falta de equipamentos adequados, pois o CENFRAN não dispunha de caixas de som, *datashow*, cabos de áudio e vídeo. No entanto, graças à parceria com a escola, conseguimos superar esses obstáculos e realizar encontros produtivos. E, mais uma vez, ficou evidente o poder da

música como elemento cultural mobilizador, tocando fundo e sensibilizando os(as) estudantes de maneira única.

Para cada ano de escolaridade, desenvolvemos uma abordagem de trabalho específica, levando em consideração a literatura escolhida para cada grupo. A organização de todo esse trabalho envolveu o NUPER, representado por Eliane Boa Morte, responsável pela coordenação naquele momento, e a equipe do CENFRAN, composta por mim, Valcineide Almeida e Gilson Santana, encarregados de motivar e subsidiar os(as) estudantes na leitura dos livros selecionados. Além disso, contamos com a colaboração essencial da equipe escolar, incluindo professoras e gestoras, que mediaram as leituras dos livros e contribuíram para pensar em possibilidades de produção artística, além de viabilizar toda a estrutura e funcionamento dos espaços.

A equipe do NUPER/CENFRAN também desempenhou um papel importante ao intermediar com a Gerência Regional de São Caetano e a Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação, garantindo que todas as necessidades fossem atendidas e que o planejamento ocorresse de forma eficiente. Para organizar os encontros com os(as) estudantes, dialogamos com as professoras e decidimos aproveitar os horários vagos e utilizar o período da disciplina de Cultura Baiana. Essa estratégia permitiu otimizar o tempo disponível e garantir a participação dos(as) estudantes nas atividades propostas.

Na nossa equipe, estabelecemos um diálogo profundo com a literatura, explorando questões étnico-raciais, sobre o contexto africano e a realidade dos(as) estudantes. Por exemplo, no livro *O Perigo de uma História Única*, discutimos a importância da diversidade e o perigo do desconhecimento de culturas e povos, especialmente o povo Igbo e suas línguas. Com o livro sobre Mandela, abordamos temas como o racismo, as violências sofridas e o colonialismo, além de destacarmos a vida de Mandela a partir da perspectiva do povo Xhosa.

A partir dessas leituras, introduzimos a ampliação de repertório sobre o continente africano, explorando sua diversidade

e compartilhando alguns elementos e curiosidades sobre os povos e países, como os Igbo na Nigéria e os Xhosa, Ndebele e Zulu na África do Sul. Essa abordagem permitiu ampliar o conhecimento dos(as) estudantes sobre a África e desconstruir estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva do continente e de suas culturas.

Um dos pontos muito interessantes, desse trabalho, foi a apresentação sobre aspectos da história e cultura de alguns povos africanos, como Povo Ndenbele, Xhosa, Zulu e Igbo. Ao mesmo tempo que apresentamos a diversidade cultural do continente africano, as línguas, as formas de organização social, havia a perplexidade, o estranhamento e o encantamento diante do desconhecido.

Ao trabalharmos com o livro *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada*, exploramos diversos aspectos da formação da sociedade brasileira, incluindo a origem das favelas, os sonhos individuais de cada pessoa e o papel fundamental das mulheres negras em nossa cidade. Além disso, estudamos a trajetória da autora Carolina Maria de Jesus, proporcionando aos(as) estudantes uma compreensão mais profunda da realidade das favelas e das experiências das mulheres negras na sociedade.

Em um dos encontros, discutimos o papel das mulheres na organização e manutenção da vida familiar e comunitária, observando como muitas famílias são sustentadas no passado e no presente por vendedoras de mingau, baianas de acarajé, cabeleireiras, vendedoras de doces, entre outras profissões. Foi um momento significativo, pois pela primeira vez os(as) estudantes começaram a abordar os aspectos religiosos da família, relacionados às religiões de matriz africana, enriquecendo ainda mais a discussão sobre a diversidade cultural e as tradições ancestrais.

Dialogamos sobre a história e sonhos de Carolina Maria de Jesus, provocando também os(as) estudantes a pensarem nos seus sonhos. Deparamo-nos então, com a falta de sonho e de perspectiva da maioria dos(as) estudantes de algumas turmas. Uma aluna chegou a dizer “não tenho tempo de sonhar”, e outros disseram

“não tenho sonhos”. Algo muito alarmante, se pensarmos que eles estão na idade de sonhar e de imaginar muitas situações de futuro que podem projetar. Mais uma vez, percebemos que a dura realidade vivida pelos(as) jovens negros(as) destrói as possibilidades de sonhar. Mas alguns(mas) estudantes apresentaram sonhos que aparentam fugir da realidade, como por exemplo, querer ser jogador de futebol famoso, mas com 16 anos não treinam, nem fazem parte de uma escola de futebol. Como mediar a realidade concreta e os sonhos sem cair em ilusões, como aquelas do discurso “você pode ser tudo o que quiser”?

Um estudante relatou que o sonho era ser “um bom mecânico”. De início, podemos cair na armadilha de minimizar esse sonho, pois estamos em uma sociedade que simplesmente valora o que está na academia, mas esse estudante está tão ciente dos seus planos que ao questioná-lo sobre o que precisaria para realizar esse sonho afirmou: “professora minimamente o mecânico tem um carro e preciso saber de tudo do carro”. Diante da falta de perspectiva de muitos jovens e do olhar dele me emociono, pois enquanto muitos sequer nutriam o sonho de terminar o Ensino Médio, esse estudante tinha perspectiva de vida e devemos nutrir e manter, devemos arar essa terra fértil, para que não percam disposição e passem a vislumbrar possibilidades de construção de um projeto de vida.

Em um dos encontros em que falávamos a respeito do perigo de histórias que nos ensinaram como verdade, como exemplo, a inferioridade e demonização das pessoas negras. Os(as) estudantes trouxeram algumas questões de cunho religioso e uma estudante levantou uma discussão tão profunda, de quem está questionando verdades absolutas que lhe foram apresentadas pela família, pela igreja, tais como: O que é a verdade? Como saber se estou seguindo o caminho certo? Esse encontro foi de pura filosofia. O mais bonito foi que os(as) próprios(as) colegas foram tecendo comentários e uma estudante pontuou: “seu coração vai dizer”.

À medida que as discussões eram realizadas, avançamos na construção do que seria apresentado no dia 18 de dezembro. O

NUPER-CENFRAN pensou na estrutura do Seminário e na logística - deslocamento dos(as) estudantes, liberação da família, lanche e almoço. Enfim, graças à parceria com a Escolab - Alto de Coutos que cedeu pauta no teatro e organizou a preparação do almoço para os(as) estudantes e profissionais. A Gerência Regional, São Caetano e Secretaria conseguiram viabilizar transporte, água e lanche.

O Seminário “Sementes da Ancestralidade” foi realizado em parceria com a Escolab - Subúrbio 360. Todos os(as) estudantes deslocaram-se de ônibus até o local, onde permaneceram durante todo dia em uma intensa programação. Foi um dia festivo, alegre, com uma participação ativa de todos(as) estudantes. Interessante notar que, tão pouco foi ofertado perante o universo de conhecimento existente, e como sempre eles(as) demonstram a grande capacidade criativa, artística e cultural que possuem e possuímos como povo.

Aqui, reitero que muito mais do que dar respostas, esse trabalho é sobre possibilitar aos(as) estudantes duvidar, refletir, questionar. Creio que o tema de cultivar sonhos, de despertar esperanças na juventude, ajudando-os a construir um Projeto de Vida, seja uma ação que deve ser incentivada nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Lembro-me de Mateus, um estudante do 8º ano que ao ouvir a música “A vida é um desafio”, de Racionais, ficou empolgadíssimo e disse “essa música bateu certa professora”. Um estudante inteligente, educado, ávido, mas que pouco tempo depois apareceu assassinado de forma muito trágica. Foi um momento muito triste na escola, já era final do ano quando soubemos do desfecho. Como o ocorrido foi próximo ao término do ano letivo, a unidade escolar acompanhou a família e realizou um momento de homenagem ao estudante, foi preciso ouvir as histórias principalmente dos amigos(as), mas também houve silêncio.

É incrível ver como a leitura e as reflexões proporcionadas pelo livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* foram capazes de inspirar uma estudante a expressar suas emoções e experiências por meio da música-poesia “Triste Realidade”. É especialmente

tocante saber que essa estudante havia passado por um período de depressão, e ver como ela conseguiu transformar suas vivências em uma forma de arte tão poderosa.

A apresentação da música pelos(as) colegas da turma, se configurou em um momento muito emocionante e significativo para todos(as). A emoção compartilhada entre a estudante e seus colegas mostra o poder da arte e da expressão criativa como uma forma de cura e conexão entre as pessoas. Esse é um exemplo inspirador de como a literatura e a arte podem ser ferramentas poderosas para a expressão e o empoderamento pessoal, além de promover a empatia e a compreensão entre os indivíduos. É importante celebrar e apoiar essas formas de expressão, pois elas têm o potencial de transformar vidas e comunidades.

O Projeto chegou ao seu término em dezembro de 2022, com perspectivas de continuidade que infelizmente não se concretizaram. No entanto, da experiência vivida, fica a certeza inabalável da capacidade criativa e resiliente dos(as) estudantes. Também confirmamos a necessidade premente de oferecer mais oportunidades e experiências diversas, mesmo que estejam dentro da estrutura convencional da sala de aula.

Entendo que a conexão com a Afrocentricidade dá-se nessa experiência mediante a construção de processos da agência dos(as) estudantes, colocando-os(as) no centro do processo, ouvindo suas narrativas, seus interesses, suas queixas e estabelecendo conexão com suas vidas. Foram os(as) estudantes que fizeram o trabalho acontecer. Percorrendo um caminho em que poucos(as) acreditavam ser possível e deparando-se com as produções, com a participação, engajamento e desejo dos(as) estudantes, foi revelador de que mais vale acreditar. Na maioria das vezes, a gente só precisa ter alguém que acredite na gente e nos ajude a acender nosso Sol. Colocar os(as) jovens negros(as) no centro do debate e da construção, despertar o potencial criativo, incentivar e acreditar na força, e na capacidade dos(as) jovens, é uma experiência de fortalecimento da juventude negra.

Costumo refletir que, embora tenha sido dado tão pouco, os(as) estudantes aproveitaram ao máximo cada momento. O movimento impulsionado pelo CENFRAN mobilizou toda a escola, fortalecendo a confiança nos(as) estudantes e na gestão. Mesmo hoje, quando visito a instituição, eles(as) me recebem com carinho, chamando-me de "tia" ou "pró" do CENFRAN, questionando quando retornarei e se haverá mais encontros, inclusive perguntando pelo pirulito. Alguns trocam abraços, compartilham sorrisos e relatam suas experiências. Esse vínculo revela não apenas como fui afetada, mas também como impactamos as vidas dos(as) estudantes, mesmo com recursos limitados.

Recentemente, uma funcionária afirmou que eu alegrava a escola, evidenciando como os(as) estudantes se dirigem a mim com entusiasmo. Por trás desse vínculo, há aprendizados valiosos, alguns percebidos pelos(as) colegas de trabalho e outros por mim mesma. Destaco, especialmente, o respeito nas relações entre os(as) estudantes e os(as) professores(as) envolvidos(as) no processo. Mais significativo ainda foi ver os(as) estudantes reconhecendo suas conquistas: participaram dos encontros, apresentaram trabalhos, leram trechos do livro, criaram músicas, poesias, subiram no palco, ouviram e aplaudiram as apresentações dos(as) colegas e se surpreenderam com o talento uns /umas dos(as) outros(as), assim como a gestão da unidade. Mesmo diante das dúvidas, eles(as) acreditaram em si mesmos(as) e uns nos outros, desafiando as expectativas limitadas.

A experiência vivida e sentida

Percorrer esse caminho fazendo memória revela aprendizados e ganhos que tem sido atuar na Rede Municipal de Ensino de Salvador e, ao mesmo tempo, a preciosidade de encontrar pessoas que me ajudaram e ajudam a fazer um caminho de reflexão e ação.

Considerar tudo o que antecede a minha caminhada, é reconhecer primeiramente que me nutro do conhecimento e das reflexões de muitas outras pessoas e, no que diz respeito à educação para as relações

étnico-raciais, percebo que vamos aprofundando elementos que já foram vistos, abordados, refletidos. Portanto, não estou inventando a roda, mas favorecendo que esse movimento continue a ser realizado. Reconheço que “nossos passos vêm de longe”.

Reflico a respeito do trabalho e vou me modificando, vou me refazendo, vendo novas formas de enxergar o que antes não via. E isso me torna uma pessoa que educa e é educada a partir do sentir, da experiência e das ações que tem que vir carregadas de significados, preenchendo de sentido pra mim e para os(as) estudantes. Diria que meu modo de educar promoveu na escola afeto, aproximação, empatia e uma presença de compromisso e crença em nós mesmos(as).

Educação em perspectiva afrocêntrica: o uso da literatura preta para construção da aprendizagem e do letramento identitário

Gracileide dos Santos Lobo

Consciência negra é a educação do olhar e ampliação dos conhecimentos pela fundamentação teórica. É ter espírito aberto e senso crítico nas leituras do mundo...
(Rosa Margarida de Carvalho Rocha).

Sou professora, pedagoga formada pela Faculdade de Educação Pio Décimo, no ano de 2000, na cidade de Aracajú, Sergipe. Atualmente, estou lotada na Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy, próximo ao Conjunto Arvoredo, no bairro de Tancredo Neves, onde tenho uma carga horária de 40 horas semanais. Atuo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano, estando na mesma unidade escolar desde 2004, ano em que ingressei na Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio de Concurso Público.

Como professora, penso a educação, não somente como meio de aquisição do conhecimento, mas para além disso, como oportunidade de formação cidadã do (a) educando (a), com participação atuante na comunidade onde está inserido, a compreensão de seus deveres e direitos, a percepção de uma organização social e racial que o exclui, e a luta necessária para a mudança de paradigmas. Em minha atuação, utilizo situações do próprio cotidiano escolar para realizar reflexões, a exemplo da estrutura inadequada da escola, o número excessivo de estudantes por turmas, a falta de material, a dificuldade de usufruirmos de aulas passeios, a ausência de acesso qualitativo às tecnologias, o desconforto de salas de aula quentes, com ventiladores barulhentos,

a quantidade de livros e projetos impostos pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, os quais são inviáveis à realidade da comunidade escolar, a aprovação automática dentro dos Ciclos¹, a má remuneração do professor, a não substituição imediata deste, quando o mesmo sai de licença, a sobrecarga de trabalho do docente.

Preciso também, mencionar que ao tratarmos de uma unidade escolar pública, existem fatores sociais que implicam na aprendizagem de alguns (mas) estudantes(as) e que fogem completamente ao domínio do(a) educador(a), independente do caminho didático escolhido. pelo mesmo. Minha ação educativa tem, entre outras coisas, abordado sobre as condições que influenciam na qualidade da aprendizagem, e são pautas para a reflexão de um projeto político, nem sempre silencioso, que inviabiliza uma educação de qualidade para os(as) filhos(as) da periferia, compreendo que das funções mais importantes da ação docente consiste em conduzir o olhar do (a) educando (a) para com as leituras que atravessam a vida escolar e social.

Não consigo identificar o momento específico em que me tornei consciente da minha negritude. Minha família não me proporcionou uma educação que abordasse questões raciais, mas de alguma forma, sempre manifestei desconfortos e questionamentos que incomodavam tanto a minha família quanto os espaços educacionais, o que me rotulava como uma pessoa "problemática". Acredito que esse sentimento sempre esteve presente, e essa consciência se reflete na minha prática pedagógica. Ao observar a postura de muitos(as) estudantes pretos(as), com o andar hesitante, cabeça baixa, falta de confiança em si mesmos, tom de voz e recusa em participar das aulas, despertou em mim, o exame mais sensível aos meus planejamentos, detectando sem demora, que esses comportamentos eram reflexos de uma história de opressão e inferiorização impostas ao negro ao longo do tempo, quase naturalizadas.

¹ Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Salvador são organizados em dois ciclos: I - 1º ao 3º ano; II - 4º e 5º ano.

No calendário escolar, as datas comemorativas sempre me incomodaram devido à falta de propostas que analisassem a simbologia perversa e desumana por trás delas. Muitas vezes, essas celebrações ignoram as implicações sociais, econômicas, culturais e étnicas de um processo histórico que perpetua estereótipos que aviltam a mulher, o negro e o indígena, retratados de forma caricata em atividades escolares.

Eu busco e trago para a sala de aula contextos que não são discutidos nos livros didáticos, mas meu trabalho é limitado a um grupo de crianças devido à minha postura crítica. Na escola, intervenho sempre que há manifestações racistas entre os(as) estudantes, sejam elas de cunho cultural, racial ou religioso. Geralmente, abordo percepções equivocadas em rodas de conversa na sala de aula por meio de textos, visando provocar discussões reflexivas. Estou sempre aberta ao debate e às demandas relacionadas às questões étnico-raciais.

Perceber que os(as) estudantes, muitas vezes, desconhecem suas origens e absorvem inconscientemente conceitos e padrões que não os(as) representam, sem compreender plenamente o contexto social racista em que estão inseridos, são motivos mais do que suficientes para uma mudança de um pensamento colonial eurocêntrico para uma abordagem afrocêntrica. No início, alguns(mas) estudantes podem rejeitar essa mudança, o que é natural ao refletirem sobre si mesmos(as) e sobre os outros(as), buscando se libertar de influências que não lhes pertencem. No entanto, por meio de um diálogo constante, essa resistência pode ser superada, abrindo espaço para uma escuta mais atenta e um entendimento mútuo.

Não deixo de usar os livros didáticos, escolhidos na escola, pois participo desse momento. Eles servem de pontes para a discussão e para desconstrução de um pensamento único, que desconsidera a pluralidade. Tudo é um processo. Eu não tento convencer os(as) estudantes de absolutamente nada, eu quero reflexão, formulando e reformulando seus conceitos não a partir de mim, mas deles(as) mesmos(as). O trabalho de desmistificar uma

imagem cristalizada, imposta por séculos, associando o negro a inferioridade e subalternidade e a demonização das religiões de matriz africana, requer tato, ao dizer para o outro que determinados fatos não são como nos apresentam. Alguns(mas) desses(as) meninos e meninas, apesar da pouca idade, trazem em si, concepções distorcidas.

O despertar para uma prática docente com uma perspectiva preta não foi imediato ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Salvador, e eu nem mesmo denominava meu modesto trabalho pedagógico como afrocêntrico. Cheguei a esta unidade escolar em julho de 2004, onde já havia um projeto literário em andamento chamado “Grandes Autores”, com Monteiro Lobato como autor central. O que me chamou a atenção foi a ausência de autores(as) negros(as).

No ano seguinte, tive certa autonomia para desenvolver minha abordagem de trabalho, mas também enfrentei olhares desconfiados e não fui bem recebida ao trazer uma linguagem diferente, questionadora e transgressora para um ambiente padrão. Ouvia comentários como "Traga seu caderno de planejamento!", "Por que você vai falar sobre isso?", "Você está aqui para alfabetizar", mas seguia com meu trabalho, não para desafiar, mas porque acreditava no processo de minha ação pedagógica.

Sempre gostei de trabalhar com histórias, enfocando as perspectivas negra e indígena de maneira diferente, mas era algo pontual, não integrado ao meu planejamento geral. De um texto literário, eu explorava junto às crianças saberes e costumes, tudo muito limitado, findado aquele momento, mecanicamente voltava para as práticas educacionais predeterminadas por um contexto político-social.

Após participar das oficinas do projeto “A Cor da Cultura”, em Salvador, em 2007, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, despertei com mais intensidade para as questões étnico-raciais e as discussões em torno da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a inclusão da cultura africana e afro-brasileira nas áreas do conhecimento. Percebi então que o conhecimento negro

precisava ser a base do meu trabalho em sala de aula, embora não tivesse a experiência que tenho hoje, comecei a sentir que minha prática como professora tinha mais significado. Desde então, tenho buscado participar de todas as formações, colóquios sobre cultura africana, afro-brasileira e, mais tarde, encontros sobre cultura afro-indígena, buscando aprender cada vez mais para trazer conhecimento efetivo para os(as) estudantes.

Em um movimento de fazer e refazer, pensando uma construção pedagógica significativa, caminhava junto com os(as) estudantes aprendendo a aprender. Então, senti a necessidade de melhorar ainda mais a minha prática e, em 2009, dei início a minha Especialização em História da África e Cultura Afro-Brasileira e Baiana, na Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia. Concomitante à Especialização, participei de vários outros cursos promovidos pela Secretaria de Educação de Salvador, voltados para as discussões étnico-raciais. Infelizmente, a participação era pequena, se considerarmos o quantitativo de professores(as) da Rede Municipal de Ensino. Estar como estudante, delineando um saber não vivenciado no período de minha escolarização, foi precioso. Precisava sistematizar os conhecimentos a respeito da história de África, a organização social de alguns grupos étnicos do continente, principalmente dos povos, trazidos para o Brasil, a multiplicidade linguística, cultural, o processo de colonização do continente, os encadeamentos da diáspora, foram informações que enriqueceram de sobremaneira a minha prática pedagógica.

Esse processo despertou em mim o desejo de trabalhar com uma turma do 1º ano, pois entendi que nessa fase as crianças estão sempre mais receptivas a novas experiências. Posteriormente, acompanhei essa turma até a conclusão do 5º ano, permitindo-me observar o crescimento desses(as) estudantes em um contexto pedagógico afrocêntrico. Alfabetizar nessa perspectiva, utilizando literaturas e gêneros textuais centrados na experiência africana e afrodiáspórica, foi fundamental, pois pude testemunhar o amadurecimento, o empoderamento e a conscientização desses(as) estudantes.

Na maioria dos momentos, os desafios a serem encarados, não eram com os(as) estudantes(as), mas sim com alguns responsáveis que ficavam temerosos com a minha prática, por relacionarem tudo relativo ao negro à religião. Houveram famílias que compareceram à escola para entender o que eu estava realmente ensinando aos(as) seus(as) filhos(as), e era durante as reuniões pedagógicas que eu explicava de forma didática, a importância política das crianças possuírem uma identidade própria, valorizando a estética negra, seus cabelos e sua cor.

Para que as famílias pudessem entender a importância do trabalho em curso, mostrava os trabalhos de crianças negras, de cabelos crespos, sem identificá-las, que se representavam como brancas, com cabelos lisos, as quais ao serem questionadas sobre sua cor, diziam ser brancas. Frente a isso, buscava conduzir com tranquilidade o diálogo frente às inquietações das famílias nos encontros bimestrais, apresentando os avanços das crianças por meio de trabalhos desenvolvidos, pela certeza dos resultados na formação alfabetizadora dos(as) estudantes(as), como no processo identitário dos(as) mesmos(as). Eu explicava aos pais as consequências da auto rejeição para a saúde psicológica dessas crianças, e como a baixa autoestima afeta sua aprendizagem e orientava sobre a importância deles(as) valorizarem e sempre transmitirem palavras que realçassem a beleza e a capacidade de seus(as) filhos(as).

Nas reuniões, sempre que relevante, apresentava breves vídeos para discussão e convidava as famílias para que pudessem, dentro de suas disponibilidades, visitar a escola em dias previamente agendados, em acordo com a Gestão, para acompanhar as aulas ministradas por mim. Tive apenas uma vez a presença de uma mãe em sala. Os questionamentos surgiam principalmente nas aulas que abordavam os Orixás, ainda que deixasse nítido que não se tratava de instruir sobre os princípios da religião de matriz africana, mas sim sobre dimensões históricas e culturais, que são conceitos distintos. Alguns(mas) compreendiam, outros(as) não, e ocasionalmente pediam à Gestão para mudar o(a) filho(a) de professora, mas isso não impediu a continuidade do meu trabalho.

Seria ideal se as escolas, como uma unidade, desenvolvessem um trabalho alinhado com as propostas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e suas diretrizes, estabelecendo um projeto que identifique o que realmente precisa ser trabalhado com os(as) estudantes em cada etapa, com a proposição de projetos nos quais a africanidade tenha um diálogo transversal e interdisciplinar com a grade curricular. Isso tornaria os conteúdos significativos para a aprendizagem dos(as) estudantes, consolidando uma conexão entre os diferentes estágios do conhecimento.

Inicialmente, a autonomia que tive como professora foi fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos. A escola nunca promoveu debates ou formações sobre questões étnico-raciais, mas também nunca me impediu de conduzir meu trabalho da maneira que considerava adequada. Nesse momento, era um esforço solitário, mas hoje não tanto. Nesse percurso priorizei em meus planejamentos os documentos que orientam e legitimam o processo de ensino - aprendizagem² na construção de uma abordagem que respeitasse as crianças. Esses documentos ressaltam, em um contexto mais amplo, o reconhecimento das potencialidades por meio da valorização das diferenças, especialmente no que se refere à religião, abordando a importância de não favorecer uma fé em detrimento de outra, mas sim de promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, sem qualquer forma de proselitismo, garantindo assim a laicidade da escola pública. Embora desafiador, o diálogo é fundamental e deve fazer parte do dia a dia escolar. Ao avaliar o trabalho realizado, mesmo diante de algumas dificuldades, os resultados foram positivos.

Sempre gostei de iniciar minhas ações pedagógicas com a literatura, como base para o trabalho em si, considerando tais aspectos, a experiência aqui compartilhada narra momentos de um trabalho desenvolvido em perspectiva afrocêntrica entre os anos de

² Como por exemplo, a Constituição de 1988, a Lei nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

2011 e 2013, focando alguns momentos da experiência vivida com o uso da literatura preta.

Meu ponto de partida na construção de conhecimento com os(as) estudantes sempre foram as palavras, as quais podem se manifestar nos versos de uma música, em uma quadrinha, em um poema, na prosa de um conto ou de uma lenda. Selecionar literatura preta é considerar um conjunto de reflexões em torno de modos de vida regidos por valores estéticos, religiosos, éticos e familiares, que nos proporcionam um diálogo com nossa ancestralidade.

Em minha ação educativa, escolher livros para iniciar o trabalho pedagógico tinha o objetivo de instigar nos(as) estudantes o gosto pela leitura, além de apresentar personagens e perspectivas diferentes das histórias que eles(as) mais conheciam, geralmente de escritores(as) europeus(as). As rodas de leitura nunca foram somente momentos de deleite. Nessa perspectiva, optei por construir um plano bimestral, buscando integrar o conteúdo proposto no material didático selecionado para o ano/série à literatura previamente escolhida. Quando o livro didático não contemplava determinados aspectos, pesquisava em outros materiais disponíveis na escola e, se necessário, reproduzia cópias da parte específica para uso em sala de aula, contribuindo para a construção da base alfabética e do letramento no universo literário preto.

Os títulos literários em minha sala de aula eram usados para experimentar o mundo e também para alfabetizar, usando atividades que estimulavam a ludicidade e o protagonismo das crianças, a exemplo de atividades com listas, contagem de letras e de sons de cada palavra, identificação de vogais e consoantes, cruzadinhas, caça-palavras. Uma atividade que os(as) estudantes gostavam muito, principalmente, quando identificavam o que estava escrito, é a proposta Leia e Desenhe, que consistia na organização de uma atividade baseada em palavras relacionadas às histórias trabalhadas que as crianças precisavam ler, compreender e desenhar. Ao final do período, num processo contínuo já haviam passado de palavras para frases, construção de frases e produções

textuais curtas e coletivas, sendo a professora, a escriba. Tive um cuidado especial, ao arrumar um Cantinho da Leitura, aproveitando que nesse período chegaram bons livros e fui escolhendo com muito zelo os livros da sala de leitura da escola, que iriam para a nossa sala de aula, buscando levar literaturas sempre voltadas para a experiência de existir, a cultura, a história e produção intelectual negra.

Com o passar dos anos, eu já possuía uma visão mais ampla e objetiva do processo, compreendendo melhor o que queria do meu (minha) aluno (a), enquanto aquisição de conhecimento, ou seja, fui amadurecendo à medida da minha prática, é quando eu amplio o processo de alfabetização no contexto afrocêntrico, construindo junto ao(a) estudante, uma reflexão de sua oralidade, fazendo com que exponha suas opiniões e sentimentos sobre fatos e de sua escrita. Chamo aqui de alfabetização em contexto afrocêntrico, o processo de aquisição de compreensão dos códigos linguísticos, mas também do conhecimento de mundo e de si, tendo as práticas afrocênicas e as literaturas pretas como mobilizadoras do processo de aprender.

Nosso trabalho pedagógico é uma grande tarefa de desconstrução de conceitos arraigados e processos de construção de consciência de si, isso pode ser percebido por mim quando a turma estava no 3º ano, ao trabalharmos o livro *O Casamento da Princesa*, adaptação de um conto da África Ocidental. Ao realizar a leitura do conto, foi interessante observar a reação de alguns (mas) meninos e meninas ao ver a ilustração da princesa Abena, uma moça negra e de cabelo bem curtinho. Com a intenção de mobilizar reflexões, questionei como seria uma princesa, as respostas traziam um padrão de beleza, que permeava o imaginário dos(as) estudantes, era o perfil imposto pelo europeu.

Perguntei se elas e eles, não poderiam ser princesas e príncipes, se eles(as) se achavam bonitos(as), se eles(as) eram iguais ou diferentes uns dos(as) outros(as), se tinham o mesmo corte de cabelo, se os cabelos estavam penteados do mesmo jeito. Relembrando, para alguns, um trabalho desenvolvido no 1º ano,

com o espelho, indaguei, se somente eram bonitas crianças brancas, com cabelos lisos e olhos claros. Lembrei-lhes dos diferentes tipos de beleza. E traçamos uma proveitosa discussão nesse dia. Li o livro, mostrando para eles(as) as ilustrações, que são belas, e terminaram por ficar encantados com a história da disputa entre o Fogo e a Chuva pela mão da princesa. A beleza do conto está também no trato de algumas tradições culturais próprias de comunidades africanas.

Em outro momento, como desdobramento dessa vivência literária, propus a reescrita do conto e que fosse ilustrado o momento que cada um tinha achado mais interessante, os desenhos foram feitos em lixa, usando giz de cera, e diferentes tipos de papéis de cores variadas, tesoura e cola, para montagem de quadros. Alguns(mas) estudantes desejaram fazer contornos, usando lápis grafite, para depois cortar e colar, e ir montando personagens e ambientes físicos. Associado ao conhecimento e a apropriação de nossa cultura, a desconstrução de preconceitos, o trabalho é voltado para o despertar do eu criativo de cada estudante, a valorização da beleza de cada um, de suas habilidades, de suas opiniões enquanto seres que pensam o espaço onde estão inseridos.

É preciso ressaltar, que nesse período muitos(as) estudantes, que tinham parentes candomblecistas ou mesmo, eram do axé, sentiram-se mais à vontade para expor suas opiniões e afirmar a sua fé diante dos(as) colegas, expunham as suas ideias sem medo de críticas, e muitos aprenderam a ouvir e a serem ouvidos(as), que o respeito é o mais importante.

A evolução do processo transitava numa via de mão dupla, aprendiam os(as) estudantes e eu também. É verdade que não alcancei uma aceitação plena, mas também não buscava por isso. No que diz respeito à religião de matriz africana, eles(as) não precisavam aceitar nada, apenas compreender a importância do respeito à cultura de fé do outro, o reflexo desse processo de aprendizagem, pensado lá atrás, veio com a resposta do recebimento de uma colega trajada de branco, usando torço e elementos de preceito religioso, liberada do roncó, naquele

momento, apenas para estar na escola, a fim de não perder os conteúdos das aulas. Antes desse momento acontecer, a mãe da estudante me procurou, com certa preocupação, explicando a ausência da filha nas aulas e a condição na qual ela retornaria com a frequência, havia receio de sua filha enfrentar algum tipo de preconceito. Isso não aconteceu. Obviamente, houve a curiosidade dos(as) colegas, que perguntavam e ela respondia, era perceptível a alegria dela, com o acolhimento.

Com a mudança para o segundo ciclo, já no 4º ano, os(as) estudantes um pouco mais amadurecidos, resolvi trabalhar com contextos próximos a nossa realidade, utilizando recursos como, notícias de jornal, de telejornais, da *internet*, dos livros de História e Geografia, vídeos curtos, trechos de filmes. Esses momentos eram sempre feitos em rodas de conversa, onde alguns(mas) estudantes também traziam para o circuito, vivências de nossa comunidade, de violência principalmente, sobre a infraestrutura do bairro, esses debates geraram produções de textos coletivos e individuais. Dentro das vivências, a turma era dividida em grupos, onde cada grupo, após a distribuição de pequenos textos, previamente, selecionados e enumerados, abordavam temas já trabalhados em outras ocasiões, teriam que ler, confeccionar pequenos cartazes e apresentar para a turma. Iniciei um processo importante, que era o de oportunizar ao (a) estudante, a produção e participação na construção do conhecimento. O(a) estudante precisa chegar aos Anos Finais do Ensino Fundamental com essas habilidades e competências em processo. Nesse momento, estamos ensinando organização e elaboração de trabalho, ouvir diferentes opiniões, administração de conflitos, etc.

Lembro-me de ter ficado muito feliz e emocionada com um dos grupos, onde o aluno Everton, compôs um rap, para finalizar a apresentação de seu grupo, que falava sobre a brutalidade policial nos bairros periféricos. Os(as) estudantes tinham a liberdade para expressar sentimentos e mostrar como viam o mundo ao seu redor. Conversávamos sobre tudo em sala. Isso é de uma grandeza espetacular para qualquer professor, porque assistir os efeitos de

um processo educacional pensado e repensado, com um propósito de fazer com que esses(as) estudantes adquiram uma criticidade diante de fatos que lhes são apresentados nas aulas é gratificante.

É bom vê-los(as) se expressar criticamente quando ouvem políticos que somente vêm ao bairro em período eleitoral, quando ouvem notícias dos telejornais, e na medida de sua compreensão, perceber aspectos não explicitados, assim, penso que estava e estou no caminho certo, contudo, compreendendo que tenho muito a aprender.

No último ano, com essa turma, já sofriamos por antecedência devido ao vínculo criado e fortalecido entre nós, e a relação de respeito e carinho com alguns de seus familiares. Muitos desses meninos e meninas pediam momentos para ter conversas particulares, estavam crescendo. Em diversos momentos, ficava encantada, observando-os conversar, levantando questões, muitas vezes, polêmicas e isso tudo me enchia de orgulho. Os trabalhos desenvolvidos no ano de 2013, foram uma continuação dos anos anteriores que culminaram numa apresentação, e é preciso dizer um detalhe importante, que o planejamento teve parceria dos meus meninos e minhas meninas, pensado no final do ano anterior, onde acatei algumas de suas sugestões e que tive a parceria de algumas mães e da professora de Educação Física, que também era professora de dança.

O trabalho foi concluído com a certeza de que precisamos, mesmo com algumas propostas de políticas públicas educacionais pensadas, por vezes contraproducentes, para crianças e jovens negros periféricos, criar momentos de discussão sobre o fazer pedagógico. Necessitamos parar e repensar em nossas unidades, o que realmente nossas crianças devem aprender, o que é significativo para elas, as etapas da Educação Básica na escola precisam dialogar, não dá para nós professores(as) estarmos trabalhando em ilhas, como se não houvesse a mínima relação entre os segmentos, desconsiderando nossas origens afro-indígenas e periféricas, é esse pertencimento identitário que proporcionará a aquisição do conhecimento de forma efetiva para nossos

estudantes. Estes(as) precisam ter condições reais de disputar as batalhas da vida com um mínimo de equidade.

O resultado de um trabalho como este, está em o (a) educador (a) poder perceber em seus (suas) estudantes(as) um lugar de amadurecimento, olhando o mundo ao seu redor, com todas as desigualdades estampadas diante de nós, entendendo as nuances da exclusão social e racial, sabendo identificar quando estão lhes impondo situação de opressão e lutar contra isso. É um trabalho contínuo, onde é necessário criar estratégias para que os(as) estudantes possam expressar suas ideias, verbalizar seus pensamentos e provocar neles a reflexão. Para além das adversidades impostas, algo que, na maioria das vezes, não controlamos, estes(as) estudantes(as) precisam participar ativamente do processo de sua formação, é necessário discutir, à medida de sua compreensão, a quem interessa e beneficia os discursos contidos em nossa sociedade. Como esta sociedade se organiza, quem são as pessoas, que estão à frente da elaboração e administração de políticas voltadas para a saúde, segurança e educação direcionados aos grupos minorizados.

Por isso, atuar em uma perspectiva afrocêntrica é, para mim, muito gratificante. Outro aspecto que me mostra o valor de meu trabalho é o revisitar desses(as) ex-estudantes ao lugar de nossas primeiras construções e percebê-los(as) amadurecidos(as), em um caminho de conquistas, alguns(mas) em instituições públicas de Ensino Superior, em cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, por exemplo, ocupando os espaços onde precisamos estar, são abraços de gratidão mútua, pois também cresci, então, um muito obrigada a todos e todas que me deram a oportunidade de professorar.

Penso que o olhar afrocêntrico para o currículo, precisa não somente contar a história do negro, pelo negro, não somente os parâmetros culturais, mas proporcionar um resgate de questões filosóficas básicas que conduzirão estes(as) educandos(as) ao discernimento de seu papel enquanto indivíduo a romper com a narrativa de uma sociedade estruturada e institucionalizada para que eles permaneçam à margem. A Afrocentricidade me atravessa

de uma forma para além de fortalecer em meu/minha estudante o seu potencial identitário, preciso conduzir este(a) educando(a) às reflexões, preparando-o(a) para o enfrentamento de desafios que encontrará em sua estrada. O conhecimento de quem nós somos e do nosso valor no mundo nos prepara para os desafios, principalmente tratando-se de crianças pretas. Sendo a Afrocentricidade, um modo de pensamento, ação e valores, são estes aspectos que imprimem compreensão no processo de formação escolar/acadêmica de nossos(as) estudantes que influenciarão em seu comportamento, em sua postura diante do preconceito nosso de todos os dias. Este precisará abrir espaços para si e os demais de sua comunidade, pois não há nada mais africano, que habita a essencialidade ancestral que o eu sou porque todos nós somos.

Experiências pedagógicas afrocêntricas na coordenação pedagógica

Luciene Alves Silva França

Sou Luciene Alves Silva França, mas meu nome ancestral é Luciene Alves da Silva. Carrego comigo não apenas o sobrenome de minha mãe, Alaíde, mas também o de meu pai, Abelardo (em memória), duas figuras afrodiaspóricas com histórias de vida singulares, marcadas por uma profunda luta e um saber ancestral transmitido por minhas avós, duas mulheres incansáveis.

Embora, não tenha tido a oportunidade de conviver com meus avós, sei o quanto eles batalharam e o legado que deixaram para meus pais e irmãos. Se hoje sou quem sou, devo isso aos meus/minhas ancestrais. Eles(as) são a fonte da minha força, da minha resiliência e da minha determinação.

Ao contrário dos meus irmãos, recebi minha educação em uma escola particular tradicional de orientação católica. Desde cedo, desenvolvi um espírito observador e questionador. Embora não tenha compreendido imediatamente que algumas situações vivenciadas na escola eram exemplos de racismo, sentia profundamente o impacto dessas experiências. Por isso, esforcei-me para ser uma estudante exemplar e dedicada, buscando destacar-me em áreas onde tinha habilidades, uma vez que não me enquadrava no estereótipo do CDF¹.

Destacava-me especialmente em atividades artísticas, como música, dança e leitura de poemas. Minha paixão pela leitura e escrita, apesar das dificuldades que encontrava em expressar-me

¹ "CDF" é uma sigla que significa "Cabeça de Ferro", e no contexto escolar, é frequentemente usada para descrever estudantes que se destacam por serem muito estudiosos, dedicados e obtêm boas notas em todas as disciplinas. É um termo informal, e muitas vezes utilizado de forma pejorativa.

por escrito, foi cultivada desde cedo por meus pais. Em nossa casa, os livros, jornais e revistas sempre estiveram presentes. Meu pai, apaixonado por história e dotado de uma inteligência e cultura admiráveis, mesmo sendo reservado, e minha mãe, uma verdadeira guardiã das memórias familiares, sempre foi uma exímia contadora de histórias e causos, dotada de uma sabedoria inigualável até hoje.

Na escola onde eu estudava, havia o curso de Magistério no Ensino Médio, e eu ficava encantada ao observar as demais estudantes passando com suas fardas de estágio e compartilhando suas experiências nas escolas. Durante os intervalos e no caminho de volta para casa, eu conversava com muitas delas, o que me inspirou a seguir o mesmo caminho. Assim, cursei o Magistério e, posteriormente, ingressei na graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia.

Em alguns momentos, pensei em desistir do curso de Pedagogia, em função do meu interesse em cursar Psicologia, mas como não queria decepcionar minha mãe, nem meu pai, que tinham orgulho em dizer que tinham uma filha na Universidade, permaneci no curso. Comecei a ensinar em escolas particulares na região do Cabula e Pituba, e aos poucos fui me apaixonando pela sala de aula e me emocionando a cada relato sobre como as crianças aprendiam com meu jeito de ensinar.

Assumi o concurso como professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no ano de 2004, o mesmo ano do falecimento do meu amado pai. Foi um período de acalanto em meio à dor, porém, até então, eu não havia totalmente me reconhecido como uma mulher negra. Foi ao adentrar nessa rede e iniciar os estudos sobre a Lei nº 10.639/2003 que comecei a despertar para o que realmente significa ser uma mulher negra, em uma sociedade que carrega o peso do racismo em sua história.

Durante esse período, a Secretaria de Educação promovia cursos sobre a Lei nº 10.639/2003, e fornecia materiais impressos sobre como abordar a história e a cultura africana em sala de aula. No início, enfrentei certa dificuldade em adaptar conteúdos que

não estavam contemplados nos livros tradicionais de História, especialmente nas turmas mistas nas quais lecionava, onde havia crianças com questões relacionadas à distorção idade/série.

Diante desse desafio, decidi aprimorar meus estudos com cursos pagos por mim, buscando adquirir conhecimento sobre como introduzir esses conteúdos de forma interdisciplinar, associando-os ao processo de alfabetização. Afinal, muitos dos(as) meus/minhas estudantes ainda estavam em processo de aprendizado da leitura. Embora, tenha sido uma jornada desafiadora, também foi enriquecedora, pois me permitiu conhecer algumas instituições que estavam começando a desenvolver projetos sobre educação étnico-racial.

O despertar para minha negritude emergiu da vida profissional, mas na verdade, a minha consciência racial floresceu após o nascimento da minha primeira filha: Cecília. Percebi que precisava ser uma referência positiva para ela. No entanto, ainda estava imersa no processo de europeização da minha imagem, ou seja, alisava meu cabelo para ser aceita nos ambientes frequentados por uma maioria de pessoas brancas.

A situação ganhou outra dimensão quando Cecília, aos quatro anos de idade, começou a enfrentar os mesmos desafios. Sua solicitação para alisar o cabelo, para se parecer com seus coleguinhas da escola, foi um golpe para mim. Isso ressoou como um despertar doloroso. Conversamos prontamente, e expliquei que ela poderia escovar o cabelo sem alisá-lo, e assim fizemos. Mas o momento mais difícil estava por vir: ela não queria lavar o cabelo para evitar que os cachos voltassem. Nossa conversa foi repleta de lágrimas, mas foi um ponto de virada. Naquele dia, prometi a ela e a mim mesma que usaria meu cabelo natural. Queria que ela visse como somos lindas do jeito que somos, orgulhosas de nossa família, de nossa herança genética.

A partir dessa experiência, comecei a perceber as sutilezas do racismo e como esse fenômeno permeia todas as esferas do cotidiano, persistindo através de um currículo linear e eurocêntrico. Sentindo-me compelida a agir, embarquei em uma

jornada de pesquisa e estudo sobre a história que os livros didáticos omitem, e como eles insistem em retratar a pessoa negra de forma subalterna, sem protagonismo positivo. Decidi então buscar livros com personagens negras como protagonistas e fiquei encantada ao descobrir que já existia uma variedade de materiais incríveis disponíveis. No entanto, naquele momento, eu ainda não estava familiarizada com a perspectiva da educação afrocêntrica.

Diante dessas reflexões, decidi desenvolver, tanto como professora quanto como mãe, pequenos projetos dedicados às manifestações culturais de origem africana, às brincadeiras típicas africanas e indígenas, e à promoção da autoestima infantil negra. Recordo-me especialmente de uma iniciativa realizada em 2007, envolvendo crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto abordava as manifestações culturais de origem africana presentes na cidade de Salvador, em particular no bairro do Cabula, onde a escola estava situada. Para isso, busquei informações junto aos(as) moradores(as) mais antigos(as) da região, bem como nas localidades do Condomínio Chopm I, onde morava, e áreas adjacentes como São Gonçalo, Tancredo Neves, Mata Escura e Novo Horizonte.

Durante esse processo, exploramos diversas manifestações culturais, como o samba junino, as rodas de capoeira e as celebrações nos terreiros de candomblé. Descobrimos, assim, que o bairro do Cabula teve origens como um grande quilombo e observamos sua transformação ao longo do tempo em um bairro urbano. Outra atividade importante desenvolvida dentro dessa iniciativa foi uma pesquisa conduzida pelos(as) estudantes com seus pais e/ou avós sobre as festas populares conhecidas e realizadas no bairro Novo Horizonte.

A partir das informações coletadas, elaboramos um gráfico das festas mais conhecidas pelas crianças e seus familiares, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Em seguida, conduzimos uma pesquisa coletiva sobre as manifestações culturais mais mencionadas, destacando o samba junino, que era menos conhecido. Cada dia, exploramos uma manifestação

cultural diferente e registramos nossas descobertas por meio de desenhos, os quais foram expostos no mural da sala.

Foi incrível testemunhar o entusiasmo das crianças e seu interesse genuíno em aprender sobre cada manifestação cultural. Como ponto alto dessas atividades, organizamos apresentações de samba de roda, com a participação ativa dos(as) estudantes. No entanto, essa iniciativa ficou limitada à minha sala de aula naquele momento, pois eu não tinha conhecimento de como expandir essas experiências bem-sucedidas para toda a comunidade escolar.

Posteriormente, ao trabalhar com crianças do 1º ano, desenvolvi, em parceria com uma colega de segmento, um projeto sobre brincadeiras africanas/indígenas que permanecem presentes até os dias atuais. Exploramos também jogos e brincadeiras africanas menos conhecidas, mas que influenciaram outras atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro e jogos matemáticos, como a mancala. Entre os brinquedos trabalhados, destacou-se a pipa, cuja origem remonta aos portugueses, mas descobrimos que no Quilombo dos Palmares, eram utilizadas para sinalizar a presença de perigos iminentes.

Após a pesquisa e o compartilhamento das informações sobre os brinquedos e brincadeiras, partimos para a confecção de brinquedos utilizando materiais recicláveis. Produzimos pipas, mancalas, chocalhos (de origem indígena), tambores e pedra capitão, conhecida como Pombo em Gana. Este trabalho culminou em um desfile escolar, já uma tradição na Escola Municipal de Novo Horizonte, localizada em Novo Horizonte – Sussuarana, no qual as crianças desfilaram com trajes africanos e indígenas, os brinquedos foram confeccionados coletivamente. Por meio deste projeto, observei um maior interesse por parte das crianças em relação à aprendizagem. Trabalhamos textos sobre brincadeiras, músicas relacionadas a elas e atividades com letras lacunadas das canções, o que proporcionou uma experiência educativa envolvente e significativa.

Após essas experiências enriquecedoras em sala de aula, tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento participando de

cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, focados na implementação da Lei nº 10.639/2003. Esses cursos foram fundamentais para expandir minha compreensão sobre como devemos atuar na formação das crianças negras, fortalecendo sua autoestima e promovendo uma representação positiva por meio de livros com personagens negras/negros, como protagonistas. Além disso, aprendi a importância de incluir a história dos nossos ancestrais, que muitas vezes é negligenciada nos livros didáticos convencionais. Essas novas aprendizagens me capacitaram ainda mais para criar um ambiente educacional inclusivo e empoderador para os(as) estudantes.

Ao sair da sala de aula, por questões de saúde, ingressei na Coordenação Pedagógica. A transição da sala de aula para a Coordenação aconteceu de forma inesperada, mas foi de grande valia e aprendizado, pois deixei de ser coadjuvante na formação da consciência racial não só minha, mas também na formação das crianças e professores(as) e assim pude perceber o quão é importante disseminar uma semente de produtividade e crescimento pessoal e profissional quanto à questão racial, mais conhecido hoje como letramento racial e diferenciar a perspectiva étnico-racial da perspectiva afrocêntrica.

Na Coordenação Pedagógica, tenho tido a oportunidade de liderar o desenvolvimento de projetos afrodiáspóricos na escola. Entre esses, destaco e compartilharei as experiências vividas no “Projeto Identidade”, proposto pela diretora Cristiane Andrade e desenvolvido desde fevereiro de 2012, em colaboração com a colega Ana Cristina Lago e o corpo docente da Escola Municipal Novo Horizonte.

Este projeto possui um significado profundamente significativo para a formação, impactando positivamente as crianças, mas também os(as) professores(as), ao proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e inclusiva para todos na comunidade escolar. Por isso, optei por relatar essa experiência como um exemplo de desenvolvimento contínuo na unidade escolar, destacando como tenho percebido a melhora significativa

na autoestima das crianças, se reconhecendo e se valorizando por meio da representação positiva de sua identidade.

O projeto foi concebido para abordar questões relacionadas às relações étnico-raciais, com o objetivo de proporcionar às crianças conhecimentos e experiências positivas sobre sua ancestralidade, descoberta e construção de sua árvore genealógica e identidade, promovendo uma visão positiva de sua própria imagem, e nasce da observação de relatos de crianças de diferentes turmas, que expressaram insatisfação com a maneira como alguns colegas as tratavam, usando apelidos pejorativos relacionados à questão da imagem e da beleza. Além disso, o projeto visava lidar com os crescentes casos de racismo e *bullying*, que às vezes desdobravam-se em agressões verbais e físicas.

As ações do “Projeto Identidade” são desenvolvidas ao longo de todo ano letivo, com atividades organizadas a cada trimestre desenvolvidas pelas professoras, com orientação da Coordenação Pedagógica e da Gestão Escolar, visando desmistificar a ideia de que as questões raciais devem ser discutidas apenas em novembro. Desse modo, cada trimestre do ano letivo aborda temas específicos² definidos, coletivamente a cada ano. A culminância do projeto coincide com as atividades do Novembro Negro, e incluem pesquisas sobre a origem do dia 20 de novembro e sua importância para o Movimento Negro.

Inicialmente, promovemos momentos de formação coletiva com a equipe pedagógica durante a Jornada Pedagógica. Utilizamos vídeos que abordavam a educação étnico-racial, destacando como as crianças percebiam as diferenças entre as bonecas (negra e branca) e como isso se refletia em suas percepções de beleza e bondade. Associamos essa situação às interações entre as pessoas, questionando quais bonecas eram consideradas bonitas e boas.

² Ao longo dos anos já abordamos temas como por exemplo, mulheres negras que se destacaram na ciência, medicina, tecnologia, pesquisa e artes, heroínas esquecidas da nossa história, expressões culturais, festas populares e tradições mantidas por comunidades quilombolas, além de brincadeiras transmitidas de geração em geração, entre outros.

Durante essa abordagem, apresentamos à equipe pedagógica livros com personagens negras/negros como protagonistas, visando promover a positividade e autoestima nas crianças.

A receptividade da equipe pedagógica foi positiva em relação ao tema, sem objeções aparentes. No entanto, foi evidente o desconforto gerado pelo assunto, demonstrando o quão desafiador é falar sobre racismo e como, muitas vezes, reproduzimos expressões e comportamentos racistas sem perceber. Em outro momento da Jornada Pedagógica, trabalhamos com os(as) professores(as) sobre expressões racistas, utilizando slides para apresentar termos e expressões comuns no cotidiano que podem ser considerados ofensivos ou perpetuar estereótipos, como "A coisa tá preta", "Até tenho amigos que são negros", "Cabelo de bombрил", "Escravo", "Inveja branca" e "Lista negra". Para cada expressão, explicamos por que não devemos mais utilizá-la e sugerimos alternativas mais respeitosas e inclusivas.

Durante a jornada, a equipe de professores(a) foi organizada por segmento, para que assim cada segmento pudesse desenvolver as ações a serem trabalhadas durante o ano, pontuando a questão da identidade, ancestralidade, referência positiva de personalidades negras brasileiras. Auxiliei cada segmento dando contribuição inicial no projeto de como introduzir esse campo de conhecimento com as crianças, dando sugestões, a exemplo, de oficinas de penteados e contação de histórias com os avôs e as avós das crianças. Após a jornada cada docente foi desenvolvendo o projeto em sala através de livros com personagens negras como protagonistas, tais como *Meu Crespo é de Rainha*; *Meninas Negras*; *Ei você!*; *O Mundo no Black Power de Tayo*; *O Black Power de Akin*; *Amor de Cabelo*, com o objetivo de mostrar a positividade e elevar a autoestima das crianças em ver beleza nos seus cabelos, nos diferentes tons de pele que a pele negra pode apresentar, e que cada um é do seu jeito e que não somos iguais, que devemos respeitar as diferenças e ver a beleza existente em cada um.

Ao conduzir como coordenadora pedagógica, o "Projeto Identidade", busquei ampliar o repertório de histórias de pessoas

negras e incorporar livros com personagens negras como protagonistas no processo de orientação docente. Na época, não tinha plena consciência de que estava adotando uma abordagem alinhada com a perspectiva afrocêntrica. Minha principal preocupação era promover a autoestima das crianças negras dentro de uma visão étnico-racial, baseada na Lei nº 10.639/2003, desse modo, desenvolvi estratégias para incentivar os(as) professores(as) a abraçarem o projeto de forma interdisciplinar, pensando em ações que pudessem ser integradas em todas as disciplinas. Compartilhei ideias e sugestões com os(as) professores(as) de diferentes áreas, explorando como as atividades poderiam ser adaptadas para disciplinas como Educação Física, Música e Inglês. Essa abordagem visava garantir que todas as áreas do conhecimento pudessem contribuir para o enriquecimento do projeto e para a valorização da identidade negra nas experiências educacionais das crianças.

Outro momento importante diz respeito ao contato das crianças com o bloco carnavalesco Muzenza, por meio da realização de uma roda de conversa entre maestro, crianças e professoras sobre a história do bloco e de uma apresentação musical de algumas turmas que se predispuseram a fazer uma coreografia com músicas de blocos afros de Salvador, enaltecendo a beleza negra, além de um desfile da beleza negra, por sala. Foi impressionante a adesão das turmas e o prazer de apresentarem e se perceberem como pessoas belas como são. Essa abordagem teve como objetivo que as crianças vivenciassem de diferentes formas as influências negras na sociedade e pudessem perceber como somos potentes. Nesse momento, o projeto ainda não era desenvolvido dentro de uma perspectiva afrocêntrica, embora já buscasse trazer o protagonismo e a centralidade do legado africano e afrodiaspórico para suas ações.

No período de 2015 a 2019, continuamos aprimorando o “Projeto Identidade”, mas foi somente a partir de 2020, com o surgimento da pandemia de Covid-19, que dei um salto significativo em minha formação. Através de uma série de cursos on-line e, ao ingressar no Movimento Coletivo de Mulheres Negras, por meio do

Fórum Mulheres Negras - Bahia, comecei a conhecer diferentes perspectivas de educação étnico-racial e ampliei meu horizonte, percebendo a diversidade de abordagens possíveis na escola.

Mais tarde, participei de um minicurso oferecido pelo Coletivo Pretitudes, onde tive o privilégio de conhecer o trabalho da professora Nini Kemba Nayo, especialista em contação de histórias, e fui apresentada à proposta de educação afrocêntrica. Esse momento foi crucial para expandir minha compreensão e aprimorar minhas práticas pedagógicas, para desenvolver aprendizagens, visando fortalecer ainda mais a autoestima e conhecimento das crianças da Escola Municipal Novo Horizonte, e incorporar novos elementos e enriquecendo ainda mais o “Projeto Identidade”, já que durante muitos anos, trabalhando em sala de aula, me incomodava ver apenas autores brancos sendo lidos nos livros paradidáticos, histórias com protagonistas brancos e, como a imagem das pessoas negras, afrodiáspóricas eram retratadas nos livros didáticos, sentindo falta dos/das autores/autoras negros/negras, personagens negras como protagonistas dos livros infantis paradidáticos, por conta disso passei a pesquisar os historiadores(as), pesquisadores(as) e escritores(as) negros(as), com o objetivo de inserir no projeto, para trabalhar o protagonismo do povo preto, contar para as crianças a história dos nossos ancestrais pelo olhar não mais do colonizador.

Posteriormente, participei de um curso ministrado pela professora Taísa Ferreira, que me proporcionou um aprofundamento significativo nesse campo de estudo. Além disso, ingressei no curso Educação em Base Africana, oferecido pelo Programa UBUNTU, da Universidade Federal da Bahia, coordenado pelo professor Dr. Gabriel Swahili Almeida, baseado na filosofia de Molefi Kete Asante. Essas experiências foram fundamentais para consolidar meu entendimento sobre a perspectiva afrocêntrica.

Para ampliar meu conhecimento sobre a Afrocentricidade, busco ler textos sobre o paradigma, entre as leituras realizadas estão os textos da Coleção Sankofa, de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, entre outros(as). Além de fazer uso dessas

leituras para meu crescimento pessoal e profissional, estou articulando formas de socializá-los com o corpo docente, a fim de possam ampliar seu conhecimento, informação e desenvolvimento profissional em relação a perspectiva afrocêntrica.

Ao aprofundar meus estudos, uma passagem do livro *Afrocentricidade - uma abordagem epistemológica inovadora*, da série Sankofa, chamou minha atenção. Nessa obra, destaca-se a importância de compreender a posição de uma pessoa em relação à sua cultura, seja central ou marginal. Esse entendimento me levou a integrar metodologias vinculadas a essa abordagem na minha forma de atuar na educação, especialmente no Projeto Identidade.

Percebi a necessidade de promover formações continuadas com os(as) professores(as), visto que a educação afrocêntrica ainda é desconhecida para muitos(as) colegas. A descentralização do ensino eurocêntrico em favor de uma abordagem afrocêntrica tornou-se essencial em minha atuação na coordenação pedagógica, buscando tanto ampliar o entendimento sobre o assunto, mas também abordar a melhor maneira de interagir com as crianças sob a perspectiva da Afrocentricidade. Assim, o objetivo tem sido não simplesmente propor um método de ensino diferente, mas também proporcionar uma base empírica para a produção de conhecimento, enriquecendo o processo educacional com uma percepção mais inclusiva e culturalmente relevante.

Pensando no trecho do livro citado, anteriormente, reavivamos o “Projeto Identidade”, buscando não apenas falar sobre identidade e protagonismo de pessoas negras, mas também desmistificar as percepções distorcidas sobre o continente africano. Desse modo, apresentamos aos(as) professores(as) a importância de introduzir o mapa africano, destacando sua diversidade de países, línguas e culturas. Embora não possamos viajar até a África, incentivamos que trouxessem para as crianças, imagens e vídeos positivos sobre os países africanos, revelando uma história que não é frequentemente abordada nos livros didáticos.

Propusemos a ampliação de nosso conhecimento sobre os povos que habitavam às margens do Rio Nilo, sobre o

desenvolvimento de áreas como a Matemática, a origem das pirâmides e os cálculos feitos pelos antigos keméticos (egípcios) para sua construção. Abordamos, também, a origem do sistema de numeração, mostrando aos(as) estudantes uma parte importante de nossa história que, muitas vezes, é negligenciada, mas que enriquece a compreensão e valoriza a contribuição africana para diversas áreas de aprendizagem.

No conjunto da escola, uma turma do 3º ano, no ano de 2023, se destacou na experiência afrocêntrica em face às orientações promovidas no processo de mediação da coordenação pedagógica. A professora dessa turma se dedicou a trazer informações sobre a origem do continente africano e as valiosas contribuições dos povos africanos que chegaram ao Brasil. Utilizando a literatura infantil, enfatizou a importância da leitura, escrita e dos registros históricos, explorou o mapa do continente africano, destacando os diversos países que o compõem e como as tradições foram transmitidas de geração em geração. Em seguida, apresentou o livro às crianças, incentivando-as a expressar suas impressões por meio de escrita espontânea ou desenho livre. Após essa atividade inicial, a professora leu o livro para a turma e propôs uma atividade prática: os(as) estudantes escreveram seus nomes com carvão e giz de cera, explorando a diferença de textura entre os materiais utilizados para registrar as letras.

A professora Fágna realizou a leitura de outras obras com personagens negras como protagonistas, destacando sempre o protagonismo dessas figuras. Promoveu rodas de conversa, nas quais estive entre os(as) convidados, na ocasião, compartilhando minhas experiências como mulher negra que utiliza tranças. Esses momentos proporcionaram reflexões significativas sobre a identidade racial e as vivências das pessoas negras. As produções resultantes dessa sequência de atividades foram expostas no mural da sala, e a professora convidou-me para visitar a sala e apreciar o trabalho dos(as) estudantes. Fiquei impressionada com o entusiasmo das crianças ao compartilharem suas compreensões da história e ao ver o mural adornado com suas produções criativas.

É uma imensa satisfação testemunhar a concretização de produções tão enriquecedoras, ver ideias que saem do papel e ganham vida, e ainda mais gratificante é ouvir relatos de uma professora cujo entusiasmo é motivado pelas experiências exitosas com seus estudantes. Saber que minha presença, como ela carinhosamente descreve como minha "cara preta bonita", serve de estímulo para as crianças se identificarem e acreditarem que também podem ocupar espaços de poder é verdadeiramente inspirador. É um lembrete poderoso de que a representatividade importa e pode fazer toda a diferença na autoestima e no empoderamento das crianças, especialmente aquelas que historicamente foram marginalizadas e sub-representadas. Esses momentos reforçam a importância contínua de promover diversidade e inclusão em todos os aspectos da educação e da sociedade como um todo.

Por meio desse novo formato do projeto, buscamos fomentar que as crianças pudessem reconhecer-se como pessoas afrodiaspóricas, conhecendo o legado de nossos ancestrais na cultura, medicina, matemática, culinária, reconhecendo as mulheres negras que marcaram a nossa história na luta por liberdade, realizando a leitura de livros infantis escritos por autoras/autores negras/negros, e que trazem o protagonismo positivo. O "Projeto Identidade" ainda é desenvolvido na escola, e embora ainda haja muito para caminhar, como por exemplo, ampliar cada vez mais, a formação dos(as) professores(as) e de toda comunidade escolar sobre a educação afrocêntrica, trazer a comunidade escolar cada vez mais para dentro das propostas construídas e fortalecer ainda mais nas crianças a autoaceitação da sua imagem, os desdobramentos têm sido positivos.

Após a incorporação do pensamento afrocêntrico no desenvolvimento do projeto, fica evidente que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar o ideal desejado. É essencial aprofundar os estudos e capacitar não apenas o corpo docente, mas toda a comunidade escolar, como ressalta a Dra. Bárbara Carine: "é preciso formar toda a comunidade escolar, não somente os

professores", para a educação afrocêntrica. As dificuldades e desafios persistem, especialmente devido à, ainda limitada, compreensão da perspectiva afrocêntrica por parte de muitos profissionais da área. Nesse sentido, intensificar minha atuação como Coordenadora na formação dos(as) profissionais da escola torna-se uma prioridade.

No entanto, é gratificante testemunhar as mudanças significativas nos comportamentos, antes marcados pela reprodução do racismo em suas diversas formas. A desmistificação da imagem do continente africano e suas contribuições para a formação das nações tem sido um desdobramento magnífico do tema. Observar como os(as) professores(as) têm se empenhado em abordar de forma interdisciplinar as contribuições positivas dos nossos ancestrais é inspirador.

Particularmente encantador é o impacto positivo na autoestima das crianças negras. Muitas meninas passaram a assumir seus cabelos de forma natural ou com tranças, encontrando referência em mulheres negras como eu. Esse é um sinal tangível de que a representatividade importa e faz diferença na construção da identidade e autoaceitação.

Assim, seguimos juntos na busca pelo conhecimento e aprimoramento profissional, com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes de sua história, suas origens e as lutas e conquistas de seus antepassados. É através desse processo que poderemos cultivar uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos.

TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIAS AFROCÊNTRICAS



Experiências afrocêntricas no Cassange: (re) conhecendo o nosso território através da história do Baobá

Dayse Sueli Oliveira Lordelo

Como professora da Educação Infantil, trazer as memórias ancestrais para a sala de aula é uma responsabilidade que assumo com muito comprometimento. Acredito que o conhecimento adquirido, nessa fase da vida, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é nesse momento que começam a construir suas bases cognitivas, emocionais e sociais.

Vou me apresentar: sou Dayse Sueli Oliveira Lordelo, mulher negra, mãe, candomblecista, neta de baiana de acarajé, filha de uma mãe que cursou até o Ensino Médio. Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, desde 2007, a primeira escola na qual atuei, foi no bairro Cassange, local com todas as características quilombolas, com uma população negra, filhos e netos de caseiros descendentes de negros escravizados. Uma população carente de infraestrutura, saneamento básico, mas cheia de saberes ancestrais, contudo, sem conhecimentos técnicos para requerer esses direitos, pois a todo momento lhes foi negado pelos ditos donos de terras, com leis voltadas à lógica do capitalismo.

Iniciei minha jornada como educadora, mergulhando nos campos de conhecimento ligados aos modos de vida africanos. Como? Ao reconhecer e explorar o conhecimento ancestral que as crianças traziam de forma inconsciente, para a sala de aula - um saber transmitido por seus familiares sobre frutas, folhas e tradições. Inicialmente, limitava minha exploração dos conteúdos africanos às aulas de história.

No entanto, percebi que poderia integrar elementos da cultura africana em diversas disciplinas. Assim, comecei a introduzir textos e músicas de inspiração africana e afrodiáspórica nas aulas de português, além de incluir poemas de poetas negros(as) e

reportagens sobre a ascendência de pessoas negras. Porém, reconheço agora que essas práticas eram apenas o começo de uma jornada mais profunda rumo à integração holística da cultura africana no currículo escolar.

Em 2018, conheci o termo “Pedagogia Afrocêntrica”, a partir do Curso de Extensão “Educação em Base Africana”, do Programa UBUNTU, na Universidade Federal da Bahia. O UBUNTU abriu meus horizontes com experiências exitosas, permitiu a troca de saberes afrocêntricos, o conhecimento de uma pedagogia para o povo preto, cunhada por nossos ancestrais e o entendimento quanto a importância de construir esses saberes e descobertas com as crianças.

A Afrocentricidade tornou-se essencial para investigar a origem de cada tópico, antes de planejar minhas aulas. Desde identificar os verdadeiros pioneiros de determinada prática até pesquisar as origens de datas comemorativas, especialmente aquelas frequentemente adotadas na Educação Infantil, tenho buscado compreender como esses conceitos eram e são vivenciados na África. Essa abordagem visa estabelecer uma conexão significativa entre os costumes das crianças, a comunidade e o ambiente escolar, enriquecendo assim o aprendizado dos pequenos. Visa ainda que a minha ação educativa esteja alinhada ao paradigma.

Com base nessa experiência, desenvolvi um interesse profundo em pesquisar práticas educativas voltadas para a Afrocentricidade. Tenho buscado ativamente cursos e recursos relacionados a essa temática, aproveitando as facilidades oferecidas pela tecnologia, como site, cursos on-line, e-books. Na minha prática de planejamento, busco constantemente conhecimentos e estratégias de professores(as) que já possuem experiência nesse campo. Embora, ainda cometa alguns erros ao elaborar planejamento afrocêntrico para meu público de Educação Infantil, estou em constante busca de aprimoramento, utilizando recursos tecnológicos para assistir, ler e filtrar práticas compartilhadas por colegas, a fim de enriquecer minha abordagem educativa.

Quando falo que começo a caminhada em Cassange, é porque de fato, antes de todo planejamento, fazíamos uma caminhada pela

comunidade, todo ano, no início do ano letivo. Por quê? Para quê? Para nos envolvermos com a comunidade e os saberes que ela nos tinha a oferecer. Nutri-me desta comunidade por mais ou menos uns 10 anos, até que fui convidada a participar de uma nova experiência em outra escola. Posso dizer que era uma escola mais “madura”, mais ativa no que diz respeito ao conhecimento africano. A escola e a comunidade permitiam e se permitia vivenciar essa cultura. Não tinha a dinâmica de conhecer o território, contudo o experienciar foi de troca. Nessa escola, aprendi que eu podia explorar além dos conhecimentos das crianças, outros saberes de identidade negra da comunidade, dos feirantes, do comércio.

Não podia apenas afrocentrar os conteúdos curriculares, era preciso informar as crianças do seu território, o quanto ele tinha a oferecer para um crescimento de pertencimento. Então, mais uma vez, pude entender o termo “afrocentrar”, e adicionar a esse conhecimento, que o saber afrocêntrico perpassa o currículo escolar, ultrapassa muros e adentra os saberes de nossos antepassados. A cultura afrodiaspórica não acontecia apenas no “Novembro Negro”, nessa instituição estava inserida no Projeto Político Pedagógico, nas seqüências didáticas, nos projetos anuais e semestrais.

Depois dessa majestosa experiência, fui convidada para ser vice-gestora de uma creche, por “destino traçado”, e por força ancestral, retorno para o bairro Cassange. Todo esse recorte era necessário para iniciar a fala sobre quem sou hoje, sendo além de professora, vice-gestora em uma creche localizada em um bairro periférico com características quilombolas.

Considerando minha caminhada, venho compartilhar uma das experiências afrocêntricas que tive com os(as) estudantes da Creche, atuando como pedagoga ²¹, realizando atividades do projeto de literatura “Baú da descoberta”, elaborado pelos(as) professores(as) e

¹ Na Rede Municipal de Ensino de Salvador, as turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compartilhadas entre duas pedagogas e três professores(as) especialistas (língua estrangeira, arte e educação física), em função da organização da jornada de trabalho ter momentos de planejamentos internos e externos.

fundamentado na Lei nº 11645/08. Esta sequência didática foi desenvolvida com os(as) estudantes das turmas de Grupo 05 da Creche e Pré-Escola Primeiro Passo Cassange. As três turmas eram compostas por 26 crianças, em sua maioria, moradoras da comunidade do Cassange. Cada turma tinha suas particularidades, de modo que, para cada turma, foram usadas estratégias diferentes para abordagem deste trabalho. Além disso, as atividades didáticas foram adaptadas para atender às necessidades das quatro crianças com características atípicas das turmas envolvidas no projeto.

Desde a fundação da creche, a equipe gestora realiza uma ação especial: visitar os territórios em que a unidade está inserida. A equipe gestora planeja cuidadosamente essa visita, reservando tempo e traçando rotas para que todos os(as) professores(as) e funcionários(as) da creche possam participar. São dois roteiros diferentes: um utilizando o transporte que as crianças usam, parando em pontos de referência e percorrendo os territórios onde elas moram e frequentam; e outro a pé, seguindo o mesmo percurso das crianças que moram mais próximas, nas comunidades vizinhas. Ao retornar à unidade, compartilhamos nossas vivências e refletimos sobre tudo o que experimentamos, para orientar as ações durante o ano letivo, que serão incorporadas aos planejamentos anuais, semestrais e diários para nossos(as) estudantes.

O Cassange é um território com características quilombolas, embora, não seja oficialmente reconhecido como tal. Ao trazer essas informações para a sala de aula, faço comparações entre as histórias africanas lidas e as estruturas físicas do Cassange. Neste sentido, uma experiência que destaco se refere ao livro *A semente que veio da África*, de Heloísa Pires Lima, que reúne três lendas sobre o baobá, considerada na África, 'a árvore da palavra', ela é uma e ao mesmo tempo, muitas, pois existe em todo o continente, recebendo nomes diferentes de país para país. De beleza rara, tamanho descomunal, ela se tornou um símbolo da África, em sua luta para manter a integridade cultural de seus povos. A comunidade é muito arborizada, coincidindo que o livro conta a história da criação da primeira árvore do mundo.

Essa sequência didática foi desenvolvida no segundo semestre do ano letivo de 2023, no mês de setembro. Foi planejada para ser desenvolvida dentro de uma semana, apesar de um dos objetivos principais, ser envolver essas crianças em uma discussão sobre a África, verificando o que sabiam e o que poderiam aprender sobre ela, além de comparar esse “território”, ao território que estamos inseridos “geograficamente”, culturalmente, ancestralmente, trazer essa sequência permitiu que as crianças discutissem, elaborassem questionamentos, colocassem seu ponto de vista em relação aos conceitos de semelhança e diferença desse território, entre outros.

Para contextualizar a história, trouxe um baú contendo sementes, fotos de Baobás, fotos do continente africano e o mapa da África. As crianças manusearam as sementes, experimentando suas texturas, cheiros, tamanhos e formas. Em seguida, mostrei as fotos do continente africano, especialmente aquelas com baobás e caminhos cercados por árvores diversas, semelhantes às imagens do livro. Depois, mostrei o livro e perguntei se tudo o que eles estavam descobrindo tinha alguma relação com a história que iríamos ouvir. Surgiram relatos muito ricos, como: "vamos falar sobre árvores", "vamos ouvir sobre comida", "na minha casa tem uma árvore grande". A partir desses relatos, abri o livro para contar a história *A semente de Baobá*, de Georges Gneka, que compõe a coletânea.

Após ouvir a história, conversamos sobre o que ouvimos e o que poderíamos aprender com ela, destacando algumas partes como as características do baobá, de onde ele veio, se ele estava satisfeito com sua aparência, o que ele pediu ao criador e o que acabou acontecendo. Além dessas observações, foram destacadas questões de autoestima, algumas crianças relataram a importância de se aceitar como elas são, entre outros assuntos desenvolvidos durante o desenvolvimento da oralidade.

A primeira atividade a ser desenvolvida foi de observação das imagens das ruas arborizadas que aparecem ao final do livro. Elas analisaram árvores gigantes e perceberam, ao ver a comparação de pessoas, nesse caminho, ao lado de um Baobá, daí perceberam o quão grande era, comparando o tamanho das pessoas e a árvore,

começaram a falar sobre os caminhos que percorriam até chegar à escola e o quanto de árvores ou “pé de árvores”, as crianças viam pelo caminho. Neste momento, aproveitei as comparações para desenvolver conceitos da linguagem matemática (grande/pequeno), (muito/pouco), (largo/estrito), (grosso/fino), (perto/longe).

Outra proposta realizada, consistiu em uma atividade de artes, em que as crianças desenharam o Baobá, de forma que perceberam a árvore, tamanho, cor, largura. Para os(as) estudantes atípicos(as) que integram a turma, a proposta foi a mesma, porém realizaram a atividade com ajuda da auxiliar de desenvolvimento infantil, sendo sugerido que realizassem o desenho do contorno do braço com as mãos abertas para realizar a pintura livre. Para essa atividade foram disponibilizados diversos materiais tais como: lápis de cor, tinta, pincel, hidrocor... Após o término da pintura, as produções das crianças foram expostas no varal, do lado de fora, da sala para apreciação, construímos ainda um chocalho com as sementes usadas para contextualização da aula.

Em um terceiro momento, foi proposto um jogo chamado “Mathacozona” - originário de Moçambique - que utiliza as sementes. As crianças foram convidadas a se sentarem em roda, no chão da sala e as regras foram explicadas. Cada jogador(a) ficava com uma semente na mão, jogando um(a) de cada vez. Aquele(a) que estivesse na vez de jogar, atirava a sua semente no ar e, com a mesma mão, tirava algumas sementes de dentro do círculo e agarrava a sua semente, antes que esta caísse. O jogo de Mathacozona é parecido com o das “cinco pedrinhas” que se joga no Brasil.

Esse movimento ocorreu durante uma sequência didática planejada para uma semana, sendo que como professora pedagoga 2, eu entrava em três salas, com o tempo de 4 horas aulas, as quais abordavam o campo de estudos das relações étnico-raciais. Apesar de estarem abertas aos interesses das crianças, as sequências didáticas são previamente organizadas pelas professoras e com temas anteriormente definidos, previstos no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Para cada etapa planejada da sequência, a contextualização da história, à medida que retiramos cada objeto da caixa, a curiosidade das crianças crescia. Elas queriam tocar, sentir, perguntavam sobre a natureza de cada item, algumas tentavam adivinhar de qual planta a semente provinha. Ao utilizar o recurso do *Google* para tirar uma foto e reconhecer a semente, muitos se aproximaram para observar através da lente do celular. A semente que apresentei era de uma fava de Omolu.

Quando mencionei "Omolu", surgiram perguntas sobre o significado, e ao explicar que se tratava de um Orixá, muitos repetiram a frase "tá repreendido". Nesse momento, fizemos uma pausa para discutir sobre o respeito às religiões. Não me aprofundei muito no assunto, deixei claro que teríamos uma conversa mais detalhada em outro momento. Percebi então que, apesar de abrir espaço para as contribuições das crianças, a escuta nem sempre ocorre de forma efetiva. Embora seja sensível para captar as falas e ações dos(as) estudantes, é difícil considerar todos os elementos que eles(as) trazem, dado o grande número de questões simultâneas e distintas. Portanto, cabe à professora filtrar, equilibrar e direcionar essa comunicação e tomada de decisões.

Uma das dificuldades, no desenvolvimento da proposta, consistiu no envolvimento de um dos estudantes com características atípicas, diagnosticado com autismo severo, ele não se envolveu plenamente na atividade proposta, que consistia em criar um chocalho utilizando sementes. Com o auxílio do profissional que atua como auxiliar de desenvolvimento infantil, ele foi orientado a colocar as sementes dentro de uma garrafa decorada anteriormente e produzir som. Por que escolher essa atividade para ele? O estudante demonstrava interesse em manipular objetos, como quando brincava com a cestinha de lápis de cera, batendo na mesa para ouvir o som dos lápis caindo. Entretanto, ao atribuir uma finalidade funcional a esse som, utilizando o chocalho com as sementes, ele não demonstrou interesse.

Embora as crianças da sala tenham apreciado a atividade, foi oferecida a oportunidade para que todos(as) brincassem com o chocalho "não construído pelo aluno". É importante ressaltar que,

embora as propostas das sequências didáticas sejam planejadas antecipadamente, em um contexto de educação e cuidado coletivo, é crucial que haja flexibilidade para permitir a participação das crianças, incorporando seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem.

Essa experiência trouxe uma valiosa lição para as crianças sobre flexibilidade, colaboração e inclusão. Ao oferecer a oportunidade para que todos(as) brincassem com o chocalho "não construído pelo aluno", as crianças puderam vivenciar na prática a importância de compartilhar e respeitar as contribuições de cada um. Também me mostrou, enquanto professora, uma melhor compreensão sobre a importância da adaptabilidade e da abertura para novas ideias e perspectivas. Nem sempre as coisas saem conforme o planejado, e desenvolvemos habilidades de resolução de problemas e resiliência, essenciais para enfrentar desafios futuros.

É importante destacar que os objetivos estabelecidos foram alcançados, considerando que as atividades cotidianas oferecidas às crianças devem permitir a incorporação das informações que elas trazem para o contexto pedagógico da turma. Refletindo sobre os desdobramentos dessa experiência, percebo que as crianças demonstraram um grande envolvimento durante as atividades, colocando-se fascinados pelas descobertas, especialmente em relação às sementes. Eles(as), em sua maioria, manifestaram um interesse genuíno em manipular, cheirar e comparar as diferentes variedades de sementes, chegando até mesmo a solicitar algumas para levar para casa e compartilhar com seus pais. Além disso, houve uma notável demonstração de solidariedade e empatia quando se tratou da construção do chocalho para o estudante atípico, com muitos(as) colegas expressando o desejo de ajudar, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

Durante a apresentação de seus trabalhos artísticos, os(as) estudantes demonstraram confiança e orgulho em compartilhar suas criações com os(as) colegas. O momento de exposição não apenas fortaleceu a autoestima das crianças, mas também proporcionou uma oportunidade valiosa para praticar habilidades de comunicação e

expressão. Além disso, ao compartilhar seus trabalhos com toda a comunidade escolar, os(as) estudantes puderam ampliar seu conhecimento ao explicar as ações e processos desenvolvidos em sala de aula, promovendo assim uma maior integração entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Analisando as possibilidades futuras, percebo que uma atividade que poderia ser acrescentada a essa sequência seria também refazer o roteiro feito por nós professores(as) no início do ano letivo, principalmente para fortalecer essa construção de conhecimento sobre o território e seu pertencimento.

Como educadora, esta experiência me proporcionou uma valiosa oportunidade de aprendizado. Enfrentei uma variedade de desafios que demandam flexibilidade e criatividade para garantir que as necessidades individuais de cada turma fossem atendidas da melhor forma possível. Por exemplo, lidar com a presença de estudantes atípicos(as) em uma sala com apenas uma auxiliar, representou um desafio significativo, exigindo adaptações constantes nos materiais e conteúdos para garantir uma inclusão efetiva. Além disso, houve a necessidade de lidar com questões de segurança, como a manipulação das sementes, especialmente em salas com crianças mais jovens, onde havia o risco de acidentes, como engolir ou colocar as sementes no nariz. Para minimizar esses riscos, optamos por expor as sementes em embalagens fechadas, garantindo assim um ambiente seguro para a exploração.

Um outro desafio consistiu em lidar com uma curiosidade excessiva, em uma das turmas, onde alguns(mas) estudantes estavam constantemente distraídos(as) e mais interessados(as) em manusear os materiais do que em participar da história. Após uma análise cuidadosa, percebi que poderia ter contado a história sem qualquer exposição prévia dos materiais, o que teria ajudado a manter a concentração dos(as) estudantes e promover uma participação mais significativa nas atividades. Esses desafios me ensinaram a importância da adaptação e da avaliação contínua das estratégias pedagógicas para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e envolvente para todos.

Após conhecer, estudar e continuar a pesquisar sobre a Afrocentricidade, aumenta cada dia minha motivação para trabalhar essa proposta pedagógica rica em saberes ancestrais. Tenho mais garra e mais vontade de aprender, pois na Educação Infantil, há muita criatividade e sensibilidade esperando apenas para serem despertadas. Entendo que é essencial que as crianças tenham uma base sólida para tomar decisões e enfrentar desafios. Ao saber que nossos antepassados superaram adversidades semelhantes, podemos nos sentir encorajados a seguir em frente e acreditar em nossa capacidade de superar qualquer obstáculo.

Enquanto educadora, acredito que seja fundamental mediar a construção de saberes a partir das vivências infantis, fortalecendo a caminhada das crianças e sua afirmação cultural em uma sociedade ainda tão desigual e racista. Desse modo, destaco que as práticas afrocêntricas são essenciais, na medida em que possibilitam que as crianças negras se reconheçam como produtoras de saberes repletos de identidade, valorizando assim a memória, a cultura e a ancestralidade.

Explorando esse paradigma, percebo diversas formas pelas quais essa abordagem transforma minha prática educacional e influencia positivamente a escola em que trabalho. Ao trazer para a sala de aula a diversidade cultural africana, sempre relacionando-a de maneira autêntica e significativa ao cotidiano das crianças e à sua comunidade, estamos desconstruindo estereótipos e combatendo o preconceito racial, oferecendo uma visão mais completa da história africana.

Ao incluir conteúdos e experiências que reflitam as identidades e histórias dos(as) estudantes negros(as), estamos fortalecendo sua autoestima e orgulho de sua herança cultural. Dessa forma, a Afrocentricidade não só promove um ambiente educacional mais inclusivo e justo, mas também enriquece a experiência de aprendizagem para todos(as) estudantes. Essa abordagem não apenas transforma minha prática educacional, mas também tem o potencial de gerar impactos positivos duradouros na escola e na comunidade em que atuo.

**Nas ruas de nossa história:
a importância do bairro na construção identitária
de crianças pretas**

Edney Advincula

Rememorar o trajeto percorrido até aqui, nunca será um relato isento de reflexão e da seleção das experiências que identifico possuir mais conexão com o campo de estudos da Afrocentricidade. Início esta escrita, reafirmando que não sou um professor por vocação, mas fui me tornando professor por convivência. Não há qualquer sentimento de falta que justifique este pensamento ou qualquer possibilidade nostálgica de elucubração a partir dos caminhos não trilhados. Mas sim, de conexão com o fato de que enquanto criança, o meu fascínio era pela descoberta do novo, de me aventurar pelo diferente, pela graça de experimentar, criar, transformar e inventar coisas.

Diferentemente de um certo padrão infantil, não me recordo de sonhar em ser policial, bombeiro, médico ou qualquer das profissões que insistimos em dar “prestígio social” e a personificação da vitória na vida. Me recordo de querer experimentar diversas coisas, de ser desenhista de história em quadrinhos, de ser um multiartista, pois adorava realizar trabalhos manuais. A arte ou qualquer atividade que precisasse da criatividade era minha preferida na infância, porém ser um fazendeiro é ainda um desejo, não pelas terras ou pelo poder econômico, mas pela possibilidade de criar e cuidar de animais, somente pela criação, pelo contato e poder sentir o cheiro de esterco e da terra.

Sou filho de uma professora do estado da Bahia, formada em magistério e que lecionava as disciplinas: História, Geografia e Religião. Nossa relação sempre foi muito próxima e afetuosa. Identifico que essa convivência intensa me encaminhou para a licenciatura, talvez porque sempre me encantei com histórias e

vidas, sem falar do fato de estar com minha mãe era o meu maior e melhor prazer, pela amizade e conexão que existia entre nós. Sempre fui o filho parceiro, aquele que estava próximo e curioso pelas coisas que a interessavam, e, muitas das vezes, auxiliando na preparação das aulas, das atividades ou nas correções das avaliações e preenchimento de fichas.

Por vezes, a acompanhava nas suas aulas, quando se fazia necessário, prática costumeira para mulheres pretas e sem uma vasta rede de apoio. Era uma experiência muito diferente para mim, porque neste momento eu não era mais um dos muitos meninos pretos dentro de uma escola estadual, mas eu era o filho da professora Dagmar Advincula da Conceição. Nesta condição, os(as) outros(as) professores(as), os(as) funcionários(as) e os(as) estudantes, me viam de forma diferente e talvez até ela mesma, porque, algumas vezes, me vi sendo testado por minha mãe para resolver problemas e responder questões que eram conteúdo de dois ou três anos à frente da série que eu estudava.

Enquanto escrevo este relato, busco entender que esta prática adotada por minha mãe, quando eu estava presente nas aulas que ministrava tinham duas finalidades: me estimular e talvez dizer que eu estava no caminho certo por ser interessado em estudar, mas também para cutucar seus/suas estudantes e fazer com que eles(as) entendessem que precisavam correr atrás e, mesmo com todas as defasagens da escola pública, a educação era o caminho a seguir. Faço essa interpretação agora, por acreditar que existia muita vontade da parte dela de que aqueles(as) jovens tivessem melhores oportunidades na vida, até porque lecionava em um bairro periférico estigmatizado como um território de violência muito pesada.

Outro fator, refere-se ao fato da minha educação básica ter ocorrido no bairro onde nasci, o bairro do Garcia, que fica localizado na borda do centro comercial da cidade. Conhecer e ser conhecido pelas pessoas era um fator de segurança e que de maneira geral, me protegia de situações de violências diversas que um corpo preto e jovem poderia sofrer, apesar de ter estudado somente em escola

particular, da primeira, que era ao lado de casa até aquelas escolas de referência na cidade de Salvador nas décadas de 80/90.

O Garcia é um dos redutos do samba, do samba de roda, do samba junino, da boemia popular, do carnaval irreverente e de protesto, da cultura raiz, da feijoada e das festas a um baixo custo, que temos em Salvador. É um bairro próximo ao centro e que resiste em manter um ar interiorano e meio "fechado" em si, com suas práticas culturais e movimentos artísticos muito específicos. Como se aprende a sambar? Sambando, é a resposta que conheço e entendo como a cultura essencialmente preta acontece. É no viver cotidiano que ela toma corpo e faz corpo, é nesta construção de dentro, entre os pares que percebo a Afrocentricidade presente. O conhecimento é transmitido no realizar em conjunto, sendo parte integrante da família e da comunidade.

Por volta dos oito anos no máximo, me recordo de percorrer as ruas do bairro sambando, fui do fim de linha do Garcia até a entrada do Campo Grande junto com família, parentes, vizinhos e pessoas conectadas com o bairro, sendo levado pela Mudança do Garcia em uma vivência única e particular que reforça a grandiosidade cultural do que me cerca e me dá identidade e sentimento de pertencimento.

Assim como ter e estar, a todo momento, com essa mãe professora que me permitia estar próximo nas suas demandas pedagógicas, foi me seduzindo e me ensinando os "caminhos das pedras", principalmente na relação com os(as) estudantes, ao estar imerso em uma realidade de bairro onde a tia era a irmã, mas também é a vizinha que é amiga da família. Nestes lugares (bairro e escola), os laços de parentescos e de responsabilidade muitas vezes extrapolavam o núcleo familiar. Penso que este pode ser o caminho da salvação de muitos dos(as) nossos(as). Retomar experiências já vividas e que foram se perdendo ao nos deixar ser seduzidos por uma vida centralizada no trabalho, no estudo, na busca por um acúmulo de capital para suprir um modelo de vida que nos adoce e nos distancia das trocas e vivências com os nossos.

É a partir desta prática/sentimento de responsabilidade coletiva que identifico como os fatores principais que influenciaram a minha identificação com a profissão. Ser professor é mais do que ter conhecimento para ensinar, é ser o provocador, estimulador, desestabilizando e questionando o que nos é apresentado com fixidez.

Recordo com uma certa clareza, dos diversos momentos de acolhimento, de escuta e da preocupação da minha mãe como professora que me influenciaram, não só pelo cuidado com o futuro profissional dos(as) seus/suas estudantes, mas também, pelo cuidado com o caráter humano daqueles(as) jovens que estavam descobrindo o mundo residindo em um bairro periférico. Nesse contexto, enquanto a mídia tinha como foco apresentar a violência, a escola ou alguns professores(as) sinalizavam as suas potencialidades.

Sendo uma criança/jovem preta que transitava por realidades sociais distintas, sempre fui estimulado a ver as diferenças e pensar que o fato de possuir um acesso econômico um pouco diferente do que os(as) seus /suas estudantes possuíam, não me fazia ser melhor do que aqueles(as) jovens, ter esse acesso nunca me permitiu deixar de pontuar a necessidade de valorizar e tentar aproveitar as oportunidades da melhor forma possível.

E é por este caminho de referência de uma vivência essencialmente preta e conectada com seus semelhantes que busco seguir como professor, olhando com atenção para todas as crianças que estão na sala sem diferenciá-las pelas facilidades ou dificuldades no processo pedagógico e nas relações interpessoais.

Uma estratégia trazida de casa, enquanto filho, que utilizo na sala de aula é a da conversa, seja coletiva ou individual, acredito fortemente no poder da comunicação, no compartilhamento de ideias, entendimentos e desejos. Procuo sempre deixar aberto o espaço da escuta, demonstrando estar interessado pelas coisas que possam ser ditas pelas crianças. Esse espaço de escuta e compartilhamento é super importante para mim e acredito que seja

para elas também, pelo vínculo que se estabelece entre nós, em especial, pessoas pretas.

Estou atuando como professor de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador, desde o ano de 2012, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tendo experiência pedagógica em escolas dos bairros de Plataforma, Engenho Velho da Federação, Cosme de Farias, Santa Cruz, Chapada do Rio Vermelho, Nordeste de Amaralina, Lapinha, Lobato e Pelourinho, tenho fortalecido um olhar que diverge do que as mídias nos apresenta sobre estes espaços, por perceber e entender que estes bairros são o que são, para o discurso midiático, por estarem atravessados pelo racismo que estrutura a sociedade em que vivemos, pela consciente estratégia de marginalização do território humano, cultural, social e espacial, que não possui os critérios de referência adotados por toda a sociedade, enquanto para uma outra parcela da sociedade que busca se distanciar dos discursos prontos, encontra nestes territórios, um ambiente de resistência e reafirmação de identidade.

Nesta trajetória de adentrar as salas de aula e em contato com essas crianças e jovens no ato de lecionar, tenho identificado que a dinâmica destes bairros é muito parecida internamente, desconfio que o fato de serem espaços constituídos por uma população majoritariamente negra, mesmo de forma não consciente, os traços culturais africanos ainda se fazem presentes no cotidiano e nas relações inter e intrapessoal e espacial.

Em 2019, ao ser aceito no Curso de Extensão “Ubuntu - Educação em Base Africana”, vinculado ao UBUNTU - Programa de Estudos em Base Africana, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre práticas afrocêntricas na educação. Durante o curso, compartilhei experiências e vivências pedagógicas em conjunto com outros(as) professores(as) da rede pública, que também se dedicavam à questão racial e identitária.

Através do enfoque da A

frocentricidade, pude fortalecer o olhar crítico nas escolhas que fazia em minhas aulas, especialmente em relação à seleção de músicas. Optei por introduzir novas referências para os(as) estudantes, privilegiando músicas de origem africana e cantadas em diferentes idiomas. Além disso, passei a apresentar os(as) artistas nominalmente e mostrar suas imagens, incentivando os(as) estudantes a pesquisarem mais sobre eles no *YouTube* para ouvirem em casa. Essa abordagem ampliou significativamente o repertório musical dos estudantes e promoveu uma maior conexão com suas raízes africanas.

Assim, percebo que a ancestralidade me encaminhou e me encaminha até hoje, sendo aquela pessoa que acredita que o bairro é mais do que o conjunto de moradias que dividem o mesmo CEP, em se tratando de bairro popular, periférico, fica mais evidente o comportamento agregador, do cuidado, em compartilhar alegrias e tristezas com pessoas que não precisam possuir laços consanguíneos. A partir de uma preocupação em olhar para dentro, para o que se apresentava com proximidade e com possibilidade de compreensão, surgiu espontaneamente a ideia para uma sequência didática que é “O que tem no seu bairro?”.

Reconheço a territorialidade do bairro enquanto fator de importância para construção de uma identidade muito potente para crianças e também para a escola, por ser em sua grande maioria, o espaço de interação das crianças, este tema me estimula muito a pensar para onde têm se direcionado as minhas práticas pedagógicas, por me reconhecer enquanto fruto do bairro que vivi na minha primeira infância e que ainda permanece muito presente na memória, apesar de não morar mais lá, essa atmosfera ainda a identifico em mim.

Essa sequência didática surgiu de maneira espontânea, em um momento conturbado que a escola e o bairro passavam, e que me fez deixar o planejamento de lado e para disponibilizar um espaço de conversa e reflexão referente à imagem que o bairro tem nas mídias, o espaço foi aberto para a escuta do que as afligia e comprometia a concentração para a aula que estava sendo dada.

Com um encontro semanal de cem minutos, percebi a oportunidade de flexibilizar o planejamento e dar espaço para o que emergia das crianças. As aulas se transformaram em rodas de conversa e escuta, onde discutíamos o que estava acontecendo no bairro e o que as incomodava. Durante esses momentos, pude notar que as crianças se concentravam mais e conseguiam verbalizar suas preocupações, especialmente em relação à presença policial no bairro, que as deixava vulneráveis.

Essas conversas foram extremamente importantes, e mesmo não sendo morador e conhecedor do bairro, senti-me impelido a estimulá-los (las) a enxergar o espaço de convivência e socialização como um local de potencialidade, onde artistas e pessoas incríveis podem surgir. Foi uma oportunidade de empoderar as crianças, fazendo-as reconhecerem a importância de sua comunidade e sua própria capacidade de se impactarem de maneira positiva.

Convicto de que os bairros periféricos/populares da cidade desempenham um papel fundamental na preservação e na expressão da cultura que caracteriza Salvador, uma vez que é nesses espaços que reside aquele que vivencia a cultura como parte integrante de sua vida cotidiana. Isso ocorre sem os holofotes ou o reconhecimento que os(as) artistas possam receber após o sucesso midiático, quando o sistema seleciona e promove narrativas e corpos distintos dos indivíduos que habitam essas comunidades.

Entendendo que a Afrocentricidade é um modo de pensar e agir centralizado a partir de uma perspectiva africana, percebo que essa proposta para trabalhar e valorizar o que emerge do bairro se constitui como uma prática afrocêntrica por olhar para comportamentos e práticas culturais marginalizadas ao reconhecer nelas, modos não eurocêtricos.

Essa sequência didática seguiu por mais quatro semanas e foi organizada para que essas crianças, ao olharem para o seu entorno, pudessem se sentir orgulhosas. Partindo da compreensão da importância de valorizar uma agência cultural, muitas vezes, invisibilizada, as crianças foram incentivadas a explorar seu próprio território, identificando e listando tudo que conheciam e o

que acontecia em seu bairro. Nessa etapa inicial, o objetivo era gerar uma verdadeira avalanche de ideias, sem filtros, encorajando as crianças a compartilharem tudo o que lhes viesse à mente e que considerassem relevante. Durante esse processo, as crianças identificaram uma variedade de indivíduos locais, incluindo músicos, líderes comunitários, atletas, vendedores de quitutes, entre outros.

Em seguida, as crianças colaborativamente escolheram alguns nomes para investigar mais a fundo e criar desenhos, buscando retratar visualmente as personalidades que habitam o seu entorno, mas que, muitas vezes, estão ausentes do contexto escolar. Esses indivíduos, embora não façam parte do ambiente escolar, estão vivos na memória e experiência das crianças, permitindo ao professor, que não vivencia diariamente a dinâmica do bairro, uma aproximação mínima com a atmosfera que elas experimentam. Após essa seleção, foi possível conduzir uma pesquisa e desenvolver uma proposta de entrevista, baseada nas questões levantadas pelas crianças, que refletem o que consideravam importante para apresentar sobre essas personalidades quanto sobre o próprio bairro

Todo este processo surgiu de maneira espontânea, buscando espaço durante a execução de aulas de dança já planejadas, aulas estas que tinham em forma e estética, um modelo técnico e tradicional focado na movimentação e expressão corporal, adotando como conteúdo principal, o estudo de sequência das direções, dos níveis, do espaço intra e extra corpóreo, da consciência da lateralidade, muito desconectado da realidade e do que pulsava naquelas criança, naquele momento, reconheço que ainda, neste momento, a minha prática estava muito sedimentada em um modelo tradicional para a aula de dança.

Estando muito provocado por esta sequência didática improvisada sobre o bairro, surgiu a brincadeira de representar os deslocamentos realizados ao saírem de suas casas em direção à escola pelas ruas do bairro, as crianças se fazendo valer da consciência geoterritorial, utilizaram a memória espacial local para

representar com o corpo esse trajeto que realizavam rotineiramente, fosse com o corpo todo ou com partes dele, dependendo da provocação trazida pelo professor e a criatividade do estudante. Sem abandonar a experiência prática, pude estabelecer uma conexão e relação com o que anteriormente estávamos nos debruçando, como prática de ensino/aprendizagem com o que após a interferência externa nos afetou e possibilitou um novo caminho de trabalho pedagógico.

Toda essa sequência didática aconteceu com momentos de reflexão, fosse na chegada da aula, em pequenas pausas para que a turma pudesse beber água, ir ao banheiro ou qualquer situação que nos dispersasse do trabalho que estava sendo desenvolvido inicialmente. Para que não se tivesse uma ruptura por completo, buscava, inúmeras vezes, propor conversas onde a temática estava relacionada com o assunto trabalhado em aula, ou a partir de questões que foram apresentadas por alguma criança, anteriormente e era socializada para toda a turma, tomando o cuidado para preservá-la quando se tratasse de algo mais íntimo e particular. Estando atento também para adequar o discurso à faixa etária e à habilidade discursiva das crianças.

Essa sequência foi realizada com uma turma do 2º ano, em uma escola municipal situada na região da Chapada, parte alta do bairro Vale das Pedrinhas, em 2018, após algumas operações com policiais dentro do Complexo de Nordeste (Nordeste de Amaralina, Santa Cruz e Vale das Pedrinhas), que interrompeu por alguns dias as aulas na escola. Ao retornarmos às aulas, a turma se mostrou muito dispersa, tensa, amedrontada, e por vezes os comportamentos violentos entre elas foram acentuados.

Em um dos muitos momentos de conversa, pude sinalizar a minha insatisfação e frustração sobre a turma e perguntei se tinham interesse em mudar o que a televisão estava mostrando sobre a região que moram ou se gostariam de reafirmar esta imagem? Neste momento, que vi a turma se mobilizar e verbalizar que não era bem assim, que não era em todos lugares do bairro que tinha violência e/ou tráfico e assim, me senti provocado a iniciar um

trabalho que estas crianças pudessem expressar a sua indignação. A atividade ocorreu por algumas semanas e acredito que pela pouca idade das crianças e talvez por uma certa insegurança minha para seguir com o tema, o aprofundamento de algumas questões e os desdobramentos não foram maiores, porque a experimentação prática com as direções e caminhos que os corpos poderiam fazer, ganhou uma proporção maior, esvaziando a ideia iniciática do trajeto casa até a escola.

Sinto por não ter registrado com mais cuidado o processo, que ao relatar aqui, percebo o quão potente essa sequência se apresenta, percebo também que tem um potencial para ser estruturado enquanto projeto para toda uma escola, com participação de todos os anos de escolarização. As crianças se mostraram muito mais interessadas e interagiram com mais fluidez por dominarem o assunto e acredito que também por orgulho de estarmos falando sobre algo muito próprio do contexto delas. Me percebi experimentando algo diferente e muito especial, que reforçou a necessidade de planejar aulas mais lúdicas e com sentido para estas crianças, o conteúdo sempre será importante, mas a forma como será apresentado fará muita diferença para o percurso e interação entre professor e educandos.

Após alguns anos desta experiência e me valendo da memória, identifico que enquanto sequência didática, não houve qualquer dificuldade para a sua realização por ter sido realizado em apenas 4 encontros, mas que trouxe um olhar para as práticas mais direcionadas para a realidade e contextos vividos por aquelas crianças, assim como me permitiu compreender que as aulas de dança podem ter outras configurações para além do movimento e sequência coreográfica.

Nesse processo de revisitar a minha trajetória de criança a adulto e tendo me construído enquanto professor, vejo que o que aqui foi relatado, tem muito do que reconheço do caminho percorrido por mim no bairro que nasci, morei e continuo nutrindo uma relação de proximidade.

Assim, busco com a minha prática pedagógica sinalizar para as potencialidades, para as práticas de cooperação, de comunidade que nestes espaços sempre existiram, e são comuns e que apesar dos pesares e dificuldades, é entre eles que encontram suporte, reforçando a ideia do ditado popular de que nas casas de quem menos têm, é que a partilha acontece com quem mais necessita.

**Projeto Maré Mansa:
um mergulho na cultura itapuãzeira e os caminhos para
construção de corpos ancestralizados em territórios de
comunidades tradicionais invadidos pela urbanização**

Rita Capotira Tupinambá

Eu sou descendente de mulheres fortes e resilientes que moldaram minha história. Minha avó, Maria dos Prazeres de Jesus, era uma mulher indígena e cortadora de cana de açúcar, uma mãe solo que criou seus filhos no Sertão da Bahia. Os relatos dos massacres que ela testemunhou foram uma parte crucial do meu despertar para minha própria história.

Minha mãe, Maria da Conceição Teixeira, começou a trabalhar em uma casa de família em Salvador aos 12 anos. Aos 15 anos, casou-se com Arnaldo Celso Pericles Teixeira, conhecido como Nadinho, natural do Santo Antônio Além do Carmo. Cresci sob os cuidados amorosos de meus pais e também de minha avó de consideração, Maria José Jorge Tinaut, uma mulher negra cuja saúde mental foi afetada pelo racismo que enfrentou ao passar em um concurso federal. Foi um golpe para ela perceber que o racismo persistia, mesmo após alcançar o status de funcionária pública. Essas experiências familiares moldaram profundamente minha identidade e minha luta contra o racismo e a discriminação.

Sou afilhada de Angélica dos Reis Jorge Tinaut, uma mulher negra incrível, professora de Matemática e Psicopedagoga. Sua abordagem inovadora no ensino, utilizando jogos, sempre me fascinou e influenciou profundamente meu desejo de me tornar professora. Sou irmã de André Luis e Marta Cristina, e mãe orgulhosa de Aaron Teixeira e Naara Teixeira, e tia amorosa de Alana e Gabriela. Além disso, devo muito do que sou ao amor e apoio incondicional de Percílio dos Santos, Cilene Tinaut e Zulmira Tinaut. Minha jornada é profundamente marcada pela influência e

apoio de toda a minha família - meus pais, tios, tias, primos e primas. Minha conexão com meu território começou na infância, quando passava os finais de semana na casa dos meus tios, mesmo antes de morar em Itapuã. Sou o que sou por conta de tudo o que aprendi com meus parentes e minha comunidade. Deixar os nomes deles aqui é para mim uma reparação. Mas venho aqui, com o propósito de fazer reflexões pautadas nas experiências que vivi graças ao que eles me proporcionaram.

Você se lembra do acordar e se preparar para ir à escola? Lembra do caminho até a escola? Como era? Quais os cheiros? Lembra das pessoas que te levavam pra escola? Quem você sempre via no caminho? Quantas relações e saberes foram edificados na escola? O que te marcou? Que aula ou professor te marcou pra sempre positivamente ou negativamente? Se querem saber, estas são na maioria das vezes, memórias que mais ficam marcadas em nossas vidas.

Cada povo transmite às suas crianças e jovens seus saberes de algum modo. E estes saberes vão compor as memórias de seu povo. Não construir partes das memórias coletivas de sua comunidade. Mas na escola brasileira e por consequência em parte da memória nacional, temos uma educação pensada para a formação de crianças e jovens brancos(as) e que até hoje conserva padrões eurocêtricos no fazer pedagógico, e resiste a um modelo de educação diferenciada afrocêntrica e indígena.

A escola brasileira não foi criada para atender as demandas da população indígena e negra e desconsidera até hoje que nosso povo tem um fazer pedagógico que antecede o modelo de escola que se instalou a partir do período colonial para os (as) filhos(as) dos colonizadores.

Como estudante fui estimulada a desvalorizar os saberes de meu povo desde os meus livros didáticos. Fui estimulada a ver os meus humilhados, sujos e rejeitados. Fui estimulada a acreditar que eram baderneiros, bêbados e ignorantes. Tudo que era associado a eles era feio, escuro e fracassado. Fui estimulada a não falar sobre minhas origens, e meu cabelo ser penteado “esticado”. Fui direcio-

nada a me embranquecer para sentir menos dor... menos vergonha de ser o que era. Somente adulta, consegui me olhar no espelho e me sentir bela com meu crespo cabelo, com meus adornos diferenciados.

Cresci brincando com bonecas brancas, assistindo comerciais com mulheres no padrão magra, alta, olhos claros, cabelos longos e lisos. Estudei em escolas públicas que reproduzem até hoje culturas eurocêntricas. Ainda hoje vejo educadores(as) de escolas brasileiras e, por vezes, centralizadas em comunidades periféricas, investindo na implantação de modelos eurocêntricos ou asiáticos de educação. Mas, neste mesmo cenário, eu me descobri professora e depois compreendi que meus passos vinham de longe. Vi na educação uma grande arma para lutar contra o racismo estruturante, e assim, fui tecendo minhas práticas trazendo meus saberes e do meu povo para compartilhar com meus /minhas estudantes.

A minha família foi construindo tramas que foram formando meu estar no mundo e as experiências que trouxe também da minha interrelação com o território de Itapuã de 50 anos atrás, onde eu era de areia e águas, foram compondo uma mulher das águas com fortes laços com a terra e o ambiente que me cerca. Não creio que me vi intuitivamente fazendo uma educação afrocêntrica ou ameríndia. Não foi isto que aconteceu comigo. Eu simplesmente não sabia construir atividades pedagógicas sem georreferenciar a minha cultura e o meu território. Sem saber, fui aprendendo Matemática com meus pais que vendiam mingau e lanches, com meu tio e primos que vendiam peixes. Aprendi Geografia, subindo e descendo dunas e percorrendo caminhos com meus primos para banhar nas lagoas e no mar, compreendi a história de meu povo, escutando as conversas dos(as) adultos(as) em volta das fogueiras e participando dos festejos. Resolvi grandes enigmas da ciência vendo os rezos e as benzeduras que a tudo curavam, andando na mata com minha avó para colher ervas para resolver vários problemas de saúde da família e harmonicamente fazer deliciosos pratos.

A academia me preparou para compor as letras e tentar registrar as inenarráveis experiências que vivi e vivo com meu

povo, mas foram as relações com meus parentes do sertão e de Itapuã que prepararam a educadora Rita Capotira.

Mantendo sempre presente nossa identidade como uma comunidade tradicional de pescadores, descendentes dos povos indígenas Tupinambá e Quilombolas do Buraco do Tatu e de outros quilombos associados, reconhecemos que nossa força e resistência estão enraizadas em nossa história ancestral, desde os tempos coloniais, como evidenciado em documentos que narram a Guerra de Itapuã, onde indígenas e negros lideraram o primeiro levante registrado contra a coroa portuguesa no Brasil. Nesse sentido, procuro desenvolver atividades e projetos que valorizem a potência de nosso povo e preparem nossos(as) estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos.

Até a década de 1950, nossa comunidade era uma simples aldeia de pescadores, habitada por indígenas e quilombolas, cujo modo de vida foi gradativamente afetado pela chegada da Ford, seguida pelo impacto do turismo, construção do CAB (Centro administrativo da Bahia), instalação do aeroporto e, por fim, pela transformação em um bairro de Salvador. Essa transição de comunidades tradicionais para bairros urbanos é uma realidade assustadora, pois reflete a persistência das estruturas coloniais que ainda permeiam a sociedade brasileira. Hoje, quase que completamente urbanizada e com habitantes em sua maioria, desconectados com o território, tentamos viver ainda segundo nossos costumes. Temos um modo de ser e de viver que não cabem dentro de prédios retangulares onde não se vê a luz do dia, onde não se tem árvores e jardins, onde não nos conectamos com o mar e as lagoas. Lutamos pelo Tombamento do Abaeté/Abaité, o nosso ancestral vivo, último remanescente nativo de restinga de Salvador, área de mata atlântica nativa que urge socorro.

Sonho com uma escola que ofereça um ensino verdadeiramente conectado com a cultura e o modo de vida do meu povo. Imagino aulas ministradas em cima de cavalos ou à beira da Lagoa de Nanã, onde possamos explorar as ervas e caminhar pela mata de Itapuã, colhendo plantas silvestres para nosso lanche da tarde e para

preparar chás medicinais. A Escola do Pescador, a primeira escola de Itapuã, foi construída pela força dos pescadores, hoje, sob administração municipal, ainda resiste. No entanto, essa escola, outrora um símbolo do estilo de vida pesqueiro, perdeu suas conexões em função de uma perspectiva educacional que quase não georreferencia o território e suas relações ancestrais. O mesmo acontece com a maioria das escolas locais.

Como pode uma escola edificada e sonhada por pescadores, se encontrar longe das águas e areias, sem janelas, sem árvores para subir e colher frutos? Sonho com pescadores, negros e indígenas de Itapuã retomando esta escola. Ela é fundamental para a construção da identidade itapuãzeira e principalmente para a formação de defensores do território. É um direito, termos esta escola retomada, com professores da comunidade e que lutam para a formação de corpos ancestralizados itapuãzeiros. Nosso artesanato tradicional, originário, deveria ser ensinado nas escolas, hoje mulheres e indígenas, lutam para retomá-lo com a colaboração dos pescadores, principalmente graças a visão do presidente da colônia, Ari Pescador.

Diante de toda essa realidade, sigo numa caminhada solitária de práticas pedagógicas afrocêntricas e indígenas, juntamente com alguns(mas) poucos(as) professores(as) que como eu que como eu, procuram uma saída para esse caos que é uma educação que não fala sobre nós, e o que realmente desejo é que nosso povo retome a educação de nossas crianças que estão cada vez mais jogadas para a marginalidade por um sistema que não fala a língua de nosso povo. Quero ver escolas periféricas com ensino diferenciado, onde tenham professores(as) indígenas e negros(as), com ensinamentos pautados no nosso modo de viver. Chegou a hora de exigir do estado a criação de escolas de ensino diferenciado, onde nossa cultura seja protagonista. Onde o material seja criado por nós, onde possamos contar a verdadeira história do nosso país.

O argumento? É simples. A favela é quilombo, um refúgio ancestral de pessoas negras, e também uma aldeia, um território que remonta às comunidades indígenas que viram suas terras serem tomadas. Não podemos mais tolerar sistemas de ensino

construídos com base em realidades eurocêntricas ou de qualquer outra cultura que não a nossa. É hora de repensar a forma como a educação é conduzida no Brasil, abandonando a narrativa de que ela se originou com a chegada do colonizador. Precisamos descolonizar o pensamento educacional brasileiro, reconhecendo que o que é melhor para nossas crianças não é necessariamente o que vem de fora. Nos próximos anos, assistiremos uma grande retomada ancestral. Cada vez mais o povo indígena e negro estará alinhado em descolonizar Kyrimuré e outras partes de Pindorama. E cada vez mais veremos formar diante de nós o que chamaria educação enraizada, uma educação pautada nas raízes afro-indígenas de nossa gente.

Antes da chegada dos colonizadores à Pindorama, já existia um sistema educacional rico e diversificado produzido pelos povos originários. Os princípios educacionais eram baseados em tradições ancestrais, como a educação da flecha e do maracá, que valoriza os saberes transmitidos pelos mais velhos para formar cidadãos em harmonia com o território. Cada povo que habitava esta terra contribui com conhecimentos preciosos em diversas áreas, essenciais para uma convivência equilibrada com o ambiente e seus habitantes.

Da mesma forma, muito antes da ascensão da educação eurocêntrica, a África já possuía sistemas educacionais avançados. Seus povos dominavam tecnologias como metalurgia, navegação, pesca, agricultura, medicina e arquitetura, entre outras. No entanto, a narrativa oficial da educação brasileira continua a omitir essa verdade, perpetuando a ideia de que a educação no país surgiu com os europeus. Na verdade, os povos indígenas e africanos já praticavam formas de educação que não são devidamente reconhecidas nos currículos escolares atuais.

A educação de nosso povo, tanto indígena quanto negro, não forma estudantes, mas sim indivíduos preparados para viver de acordo com os princípios ancestrais comunitários e prontas para guerrear se preciso for. São pessoas capacitadas não apenas para prosperarem em qualquer profissão que escolham, mas também

para permanecerem conectadas às suas raízes ancestrais enquanto ocupam diversos espaços sociais. Esses indivíduos estão engajados em um estilo de vida sustentável e tecnologicamente viável, inspirado pelas práticas de bem-viver de nossos antepassados. É importante ressaltar que, para nós, o conceito de "guerrear" está relacionado a assumir o controle de nossos próprios destinos, e não simplesmente a uma luta desesperada para pagar as contas de uma desigualdade social que nos foi imposta.

Na minha prática, vejo a criança como um ser que se beneficia da educação ancestral, que constrói suas relações com o meio a partir do conhecimento que possui de seu próprio território. Por isso, nas minhas ações educativas é essencial oferecer atividades que permitam às crianças expressar suas vivências territoriais. Por exemplo, quando uma criança faz um desenho, observo como ela georreferencia seu território. Se pedirmos às crianças de diferentes territórios para desenharem o que é água, é muito provável que cada uma represente suas experiências territoriais, resultando em desenhos de mares, lagos, lagoas, assim como de piscinas e tanques de água. Seria uma interessante pesquisa a ser realizada...

No seu estado natural, a criança interage com seu território por meio do brincar, seja em um playground, entre dunas e lagoas, em um morro com becos e vielas, ou em uma floresta. Seja uma mata úmida repleta de seres infinitos ou um território marcado pela hostilidade, as experiências da criança com seu território moldam sua identidade como adulto. Jogos e brincadeiras em interação com o ambiente territorial são elementos fundamentais na formação desse ser brincante. No caso de nosso povo, esse ser brincante se transformará em um ser ancestralizado, composto, didaticamente, pelo corpo territorial, corpo ambiental e corpo social.

O corpo território é aquele que se desenvolve naturalmente através do georreferenciamento, concebendo o território por meio de brincadeiras livres e exploratórias. Quando a criança entra na mata para explorar uma cachoeira ou um rio, ela está mapeando seu território, conhecendo os animais presentes, identificando os frutos pelo caminho. Ao percorrer os becos e vielas de sua

comunidade, reconhece os becos sem saída, identifica os melhores acessos, cartografa os conflitos territoriais. Infelizmente, nas escolas, inclusive nas públicas, esse aspecto do corpo da criança, muitas vezes, é ignorado por sistemas educacionais que não valorizam a oralidade e a escuta ativa das crianças. Essas escolas não oferecem espaços adequados para o brincar livre e espontâneo, e os(as) professores(as), muitas vezes, chegam apenas para dar aula, sem interagir com o território, sem conhecer suas histórias e seus mais velhos.

O que eu chamaria de corpo meio é aquele cujas interações naturais com o ambiente moldam o indivíduo, não como algo separado de seu território, mas como parte integrante dele. Esse processo de formação resulta em um corpo totalmente entrelaçado com o meio. Portanto, cortar uma árvore, remover uma barraca de praia construída por gerações de sua família, ou até mesmo alterar o nome de uma rua ou parte do território, é visto como uma agressão à própria existência desse indivíduo.

Em Itapuã, onde vivo, um grupo de evangélicos ergueu uma placa em um antigo areal de dunas, onde gerações de itapuãzeiros brincavam livremente, rolando e descendo pelas dunas. Esta placa ostenta o nome "Monte Santo". No entanto, desde que me entendo por gente, aquele local é conhecido como Abaeté/Abaité. Cada vez que me aproximo desse lugar, minha conexão com meu corpo meio se sente violada, pois não reconheço mais a paisagem da minha infância e adolescência.

Já não vejo mais crianças se divertindo nas dunas, mas sim grupos e caravanas de evangélicos que sobem e descem, alegando que estão em um local sagrado. Já não vejo adolescentes com uniformes escolares construindo seu corpo território naquele espaço. Em vez disso, testemunho seguidores de uma religião, ocupando o lugar como se fosse uma propriedade privada, onde somente aqueles que compartilham de sua fé podem entrar sem se sentir deslocados e convidados a se retirar.

Este cenário é emblemático dos territórios de povos e comunidades tradicionais. A ausência de uma política eficaz de

demarcação e proteção das terras ancestrais abre espaço para que muitos corpos meio em formação sejam desrespeitados, enfraquecendo assim suas defesas territoriais. Portanto, vejo essas alterações nos territórios ancestrais como parte de uma estratégia dos colonizadores para dismantelar nossas comunidades.

Por último, o que denomino como corpo social desse indivíduo é aquele que georreferenciou seu território, mapeando conflitos, sua cultura, laços familiares e comunitários, através de interações lúdicas com seu ambiente. É aquele que moldou sua identidade intrinsecamente ligada ao território e que compõe essa tríade, dando origem a um corpo com elementos constitutivos robustos das comunidades que o originaram. Esta tríade forma nosso corpo ancestralizado, que mantém sua conexão com a ancestralidade e necessita ser observado "didaticamente" pela escola.

Mas imagina quando um dos elementos desta tríade é atravessado pelo modo operante colonial e neocolonial? Quando os territórios são invadidos? Quando há a desterritorialização? Quando nos afastam de África, quando nos afastam do nosso Maracá?

A escola tem reproduzido a ideologia colonial e colaborado para massificar e destruir nossa cultura a partir do momento que nos afasta de nosso corpo ancestralizado, seja por falta de práticas ancestrais de educação do nosso povo, seja por falta de materiais didáticos adequados a nossa realidade, seja por profissionais que não se comprometem ou não querem trabalhar com nossa história e cultura, seja por descaracterização territorial original e ancestral. A escola atual, principalmente as escolas públicas, onde estão a maioria das crianças e adolescentes negros(as) e indígenas, tem se tornado um espaço de reprodução do mal viver, bem diferente do estar no mundo de nosso povo.

Considerando todo esse cenário e as reflexões partilhadas, o que faço em minhas práticas é potencializar o corpo ancestral de meus estudantes.

Quando ingressei na minha escola atual, fui convidada a explorar a linha pedagógica à qual muitos(as) professores(as) no Brasil estão se referenciando atualmente: a "Pedagogia do Ateliê".

Esta abordagem surgiu no pós-guerra mundial, na cidade de Reggio Emilio, na Itália. Percebi a entusiasmante receptividade dos(as) professores(as) desta escola, localizada no coração de uma periferia da cidade de Salvador, onde estudantes indígenas e negros(as) predominam.

Logo nos primórdios da leitura sobre a referida pedagogia, percebi que a fonte inspiradora nada mais era do que já faziam indígenas e africanos em suas práticas de aprendizagem comunitária. A comunidade onde a escola está localizada é um espaço tradicional de pescadores, onde o modo de vida ainda preserva elementos significativos das culturas que nos moldaram, como os traços Tupinambás e Malês.

Nesse sentido, considere que seria enriquecedor explorar os saberes ancestrais do nosso povo junto às crianças, permitindo que compartilhassem conhecimentos sobre seu território e, de alguma forma, demonstram aos(as) meus/minhas colegas professores(as) que as crianças têm muito a ensinar sobre nossa realidade, em contraponto à experiência de outros povos europeus. Aproveitei algumas sugestões da “Pedagogia do Ateliê”, por respeito às minhas colegas e também por achá-las interessantes, como as mesas de experiências, enquanto mantinha minha abordagem afrocêntrica e indígena. Nossa referência é originária: é Tupinambá. Nossa referência é África: é Malê.

Sendo assim, quero compartilhar o projeto que desenvolvi para trabalhar na escola onde atuo, que atende crianças de três a cinco anos. Escolhi compartilhar a experiência do “Projeto Maré Mansa”, por essa proposta ter provocado uma reflexão em muitos dos meus/minhas colegas: que lugar é este em que trabalhamos? Com esse projeto, nossas crianças rapidamente se conectaram com os elementos territoriais de nossa comunidade e demonstraram muitos de seus conhecimentos. Acredito que isso tenha sido um ponto de virada, pois despertou o desejo de construir um projeto coletivo na escola no ano seguinte, centrado no território de Itapuã. Fiquei surpresa e grata ao ver que o desejo partiu dos(as) próprios(as) colegas de trabalho.

O “Projeto Maré Mansa: um mergulho na cultura itapuãzeira,” foi motivado pela percepção que tenho de que não podemos construir uma educação desconectada do território em que vivem nossos(as) estudantes e tem como objetivo principal, mergulhar em aspectos da vida comunitária em Itapuã, trazendo a cada etapa elementos dos povos que constituíram o nosso território, indígenas e africanos, tais como nossos mais velhos e nossas histórias, fatos e elementos históricos como a guerra de Itapuã, nossos festejos e suas origens etc.

O projeto foi dividido em três etapas, sendo realizado ao longo do ano letivo de 2023. Primeiramente, as crianças foram convidadas a refletir sobre o lugar onde viviam e quem compartilhava esse território com elas. Em seguida, exploramos como viviam os seres vivos de Itapuã: seus gostos, alimentação, brincadeiras e formas de diversão. Por fim, as crianças foram incentivadas a pensar sobre o que seria necessário para tornar esse território ainda mais adequado para se viver. Cada etapa deu origem a sequências didáticas que resultaram na produção de livretos sobre Itapuã e sua comunidade. Ao final do ano, realizamos uma exposição com todos os livros produzidos.

Uma das sequências didáticas mais marcantes do projeto refere-se à proposta em que refletimos sobre as pessoas que habitavam Itapuã. Ao comparar as fotos que trouxemos, percebemos que a maioria delas retratava mulheres negras. Decidimos então realizar uma pesquisa sobre as mulheres negras, e as crianças compartilharam as atividades e profissões de mulheres em suas famílias, como baianas de acarajé, empregadas domésticas, profissionais da beleza, diaristas, vendedoras, entre outras. Completamos a discussão trazendo fotos e histórias de mulheres negras notáveis, como Maria Felipa, Dandara, Carolina de Jesus e Marielle Franco, destacando a atuação marcante ao longo da história. Aproveitando as celebrações do “Julho das Pretinhas”¹

¹ Atividade que ocorre na escola em relação às celebrações que ocorrem no mês de julho em homenagem às mulheres negras.

em nossa escola, e decidimos coletivamente plantar representações dessas mulheres negras no nosso espaço escolar, simbolizando o compromisso da escola em se conectar com a história de nosso povo e, especialmente, com a história de nossas mulheres.

Desenvolvemos diversas atividades no projeto, incluindo a celebração da Primavera do Urucum, onde destacamos a influência indígena em nossa comunidade, além de outras atividades alinhadas com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Enfrentamos desafios, pois nem todos os(as) colegas compreendiam a importância desse trabalho na formação da identidade das crianças e não reconheciam seu valor. No entanto, a maioria apoiou o projeto e demonstrou interesse em conhecer melhor nosso território, o que me mostrou que é preciso persistência e resiliência para promover uma educação diaspórica na rede.

Figura 01 – Sequência didática “Plantando mulheres negras na nossa escola”



Fonte: Arquivo pessoal

O simbolismo de plantar representações dessas mulheres tinha como objetivo permitir que suas histórias e legados se enraizassem na escola, muitas vezes, sendo apresentadas às crianças pela primeira vez. Nossas atividades resultaram na criação de livretos que buscavam suprir, de maneira simplificada, a falta

de materiais sobre a história e cultura dos povos indígenas e africanos. Produzimos livros sobre os bois de Itapuã, sobre os grupos culturais locais, sobre os pescadores e as ganhadeiras, sobre os Tupinambás e os quilombolas, entre outros temas. Esse trabalho despertou a curiosidade dos(as) colegas professores(as), que também aprenderam sobre Itapuã junto com as crianças.

Em 2024, iniciamos o ano com um desdobramento importante para a escola e, conseqüentemente, para o tipo de educação desenvolvida em nossa escola. A jornada pedagógica foi iniciada com uma caminhada dos(as) professores(as) para explorar o território, guiada por mim. Essa caminhada se constitui como uma extensão natural do “Projeto Maré Mansa”, despertando no corpo docente o desejo de explorar mais profundamente nosso território. Essa experiência me fez perceber a importância de mobilizar nossos(as) colegas na escola para uma compreensão renovada do mundo, onde o protagonismo indígena e afrodiaspórico se torne cada vez mais presente.

Adotar uma abordagem afrocêntrica na educação (e também incluo a pedagogia do arco e flecha e maracá, dado que nosso território é também indígena), requer uma imersão completa no território das crianças e em seus significados. Essas trilhas de aprendizado precisam acontecer tanto dentro quanto fora do território.

É crucial que conheçamos profundamente nosso próprio território, mas também precisamos nos aventurar para encontrar outros corpos ancestralizados que tenham referências que se conectem com as nossas. Apesar das cicatrizes deixadas pela colonização que impactam nossas relações, não há nada mais poderoso do que corpos ancestralizados se unindo.

As crianças saíram do projeto com identidades fortalecidas. Algumas crianças passaram a expressar suas identidades de forma mais evidente, pedindo aos pais para fazerem trançinhas ou manterem seus cabelos naturais, aprenderam a se defender do racismo e a se representar de forma mais fiel ao seu fenótipo. Foram

muitos aprendizados, mas ainda sinto que há muitas trilhas a percorrer.

Figura 02 – Caminhada com educadores da escola para reconhecimento territorial



Fonte: Arquivo pessoal

Visualizo que devemos nos inspirar nos grandes levantes Malês e Tupinambás, na Primavera africana e lutar por uma educação diferenciada em nossas comunidades. Essa educação diferenciada não é pautada em programas e ideologias eurocêntricas: ela é formada em África, ela é formada nos povos originários.

Desta forma encerro este momento, com o sentimento de que de alguma forma contribuí para um mover em você que me lê, para mergulhar e fazer o caminho de volta dos nossos ancestrais. Te desejo que seu caminhar seja como de caipora e confunda seus inimigos. Que sua ginga lhe proteja dos caminhos que te afastam do seu Ori. E que como educador (a), respeite as infâncias negras e indígenas deste país.

Awery!²

² “Awery!” é uma saudação indígena comum entre diferentes povos, entre eles, Tupinambá, Macaxali, Pataxó e outros povos, que pode significar Obrigada! “Gratidão!”.

Organizadoras

Taisa de Sousa Ferreira - Africana em diáspora, mãe, doutoranda em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Consultora pedagógica da Mawakana Experiências Educativas Afrocêntricas. Integrante do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (UNEB). Integrante do Coletivo Baiano de Professores(as) Narradores(as). Integrante do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER - Regional Cabula).

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Pesquisadora, Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica. Coordenadora Adjunta da Rede de Formação: narrativas e experiências – Rede FORMAD e do Coletivo Baiano de Professores(as) Narradores(as).

Autoras e autores

Aline Barreto Meneses - Pedagoga, habilitada em Coordenação Pedagógica, especialista em Educação e Ludicidade, formação em canto. Professora da Escola Municipal Tomaz Gonzaga.

E-mail: alynebarretomeneses@gmail.com

Ana Paula Santos da Paz - Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual Dr. Eduardo Bahiana.

E-mail: aninha.paula.paz@gmail.com

Dayse Sueli Oliveira Lordelo - Graduada em Normal Superior com habilitação em Educação Infantil, especialista em Tecnologia, Novas Educações, Pobreza e Cidadania. Professora e vice-gestora na Creche e Pré-escola Primeiro Passo Cassange.

E-mail: lordelodayse@gmail.com

Diogo Santana Fonseca - Licenciado em Letras Vernáculas, especialista em Gramática e Texto, especialista em Coordenação Pedagógica, Mestre em Linguagens e Letramentos. Professor de Língua Portuguesa da Escola Municipal Visconde de Cairu.

Email: dio.letras@gmail.com

Edney Advincula - Bacharel e Licenciado em Dança, especialista em Estudos Contemporâneos em Dança, mestrando em Artes Cênicas. Professor da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima e do Centro Municipal da Educação Infantil Mário Altenfelder.

E-mail: ed_advincula@hotmail.com

Elicilda da Conceição Souza - Pedagoga, especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mestre em Educação pelo Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à

Educação/Gestec. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

E-mail: eliecildasouza@educacaosalvador.net

Gracileide dos Santos Lobo - Pedagoga, especialista em História da África e Cultura Afro-brasileira. Professora na Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy.

E-mail: gracilobo16@gmail.com

Lourdes Santos Sales - Licenciada em Letras Vernáculas e em Pedagogia, especialista em Cultura Africana e Indígena. Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Teodoro Sampaio.

E-mail: lourdes.sales.educacao1@gmail.com.

Luana Vidal dos Santos Borges - Pedagoga, especialista em Docência na Educação Infantil, especialista em Gênero, Raça, Etnia E Sexualidades. Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural. Mestre em Educação e Contemporaneidade e doutoranda em Educação e Contemporaneidade. Professora e Coordenadora no Centro Municipal de Educação Infantil Anival Razoni Figueiredo.

E-mail: lua.vidalb@gmail.com

Luciene Alves Silva França - Pedagoga, especialista em Metodologia do Ensino Superior, especialista em Tecnologia e Novas Educações, mestranda em Educação e Contemporaneidade. Coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Novo Horizonte.

E-mail: francalu34@gmail.com

Niní Kemba Náyò` - Pedagoga, arte-educadora, escritora, contadora de histórias pretas, pesquisadora de literatura preta para as infâncias, produtora cultural, consultora pedagógica, curadora literária. Atualmente é gestora na LiteAfroinfantil.

E-mail: liteafroinfantil@gmail.com

Renilza Machado Ramos - Bacharel e Licenciada em Dança, especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira, especialista em Arte-Educação, Mestre em Dança. Professora de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA.

E-mail:renilzaramos@yahoo.com.br

Rita Capotira Tupinambá (Rita de Cássia Bonfim Teixeira) - Aprendiz dos saberes populares, Pedagoga, Comunicóloga. Professora readaptada desenvolvendo projetos e atividades complementares no Centro Municipal de Educação Infantil Georgia Maria Barradas.

E-mail: raizesdessa terra@gmail.com

Rose Lima Mel - Licenciada em Dança, especialista em Atividade Física Adaptada e Saúde, especialista em Gestão Educacional Integrada, Mestre em Dança. Professora de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA.

E-mail: rosemelrml@gmail.com

Rosenilde Oliveira Pereira - Licenciada em Teatro, especialista em LIBRAS, Mestre em Artes, Pós-graduanda em Teatro e Educação, Pós-graduanda em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue. Professora na Associação Educacional Sons no Silêncio.


E-mail: roseoliveira11.teatro@hotmail.com

Taisa de Sousa Ferreira - Pedagoga, especialista em Docência no Ensino Superior, especialista em Gênero e Sexualidade, especialista em Educação a Distância, mestre em Educação, doutoranda em Educação e Contemporaneidade, graduanda em Estudo de Gênero e Diversidades. Professora na Escola Municipal Governador Roberto Santos.

E-mail: taisasferreira@hotmail.com

Valda Souza da França - Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Orientação

Educacional, especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira, formação em Teatro. Professora na Escola Municipal Engenheiro Gilberto. Pires Marinho.
E-mail: valdasouzadafranca@gmail.com



Este livro é fruto da produção de narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas, as quais emergem das vivências de professoras, de professores e de coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Básica de Salvador. É um desdobramento de um trabalho desenvolvido por meio de um movimento Sankofa para realizar a reconstrução das memórias, experiências e saberes afrocêntricos, através de um itinerário investigativo-formativo que se apoiou e inspirou na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), na dimensão epistemo-política e metodológica da Afrocentricidade, na Afronografia, constituindo-se em um modo de pesquisa formação circular e cooperativo.



ISBN 978-65-265-1287-6

