



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ANTIRRACISMO A PARTIR DE UMA
AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA NEGRA**

MARIANA - MG
2024

ANA CAROLINA SANTOS SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ANTIRRACISMO A PARTIR DE UMA
AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito obrigatório para obtenção do título mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos
Coorientadora: Prof. Dra. Cristina Carla Sacramento

MARIANA - MG
2024

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586e Silva, Ana Carolina Santos.

Educação infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra. [manuscrito] / Ana Carolina Santos Silva. - 2023. 149 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Relações étnicas - Aspectos educacionais. 2. Educação infantil. 3. Crianças negras - Educação. 4. Antirracismo - Aspectos educacionais. 5. Feminismo. I. Santos, Erisvaldo Pereira dos. II. Sacramento, Cristina Carla. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 37-053.2(81)(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Carolina Santos Silva

Educação infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 30 de agosto de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento - Coorientadora - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antonio Torres - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Patrícia Maria de Souza Santana - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Joselina da Silva - Membro Externo Titular - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 02/02/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Erisvaldo Pereira dos Santos, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/03/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **0663313** e o código CRC **89EB2783**.

A todo meu sistema.
Às crianças, todas elas, inclusive a minha interior.
Às professoras de Educação Infantil, para que
somem a partir de suas práticas na luta antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às Divindades e Espiritualidades que nos guiaram nesse caminho até aqui!
Agradeço à minha família por fazer parte dela e por sua existência, desde nosso mais antigo ancestral!

Agradeço à orientação atenta, crítica e afetuosa do Professor Erisvaldo Pereira dos Santos e da Professora Cristina Carla Sacramento. Obrigada por todo suporte e aprendizados!

Agradeço ao grupo de Pesquisa e de Orientação por toda convivência e aprendizado durante todo esse tempo.

Agradeço ao meu irmão João por toda paciência na convivência diária comigo, principalmente nos dias de escrita que muito me “zaralhavam”.

Agradeço ao meu irmão Marcelo, Tamara e Valentina por todo suporte durante minha graduação e por sonharem junto comigo.

Agradeço ao Apoleano pela amizade e amor, em especial nesse processo de finalização.

Agradeço à Family por todas as trocas, confidências e suporte desde que nos conhecemos em Viçosa.

Agradeço à Vilma, Zélia, Giane e Giselle pela amizade constante nessa trajetória.

Agradeço à toda equipe do Curso de Educação Infantil, pelas flexibilidades possíveis no trabalho para dedicação à escrita.

Agradeço a cada estudante que me viu sendo estudante e passando pelos mesmos perrengues que eles.

Agradeço aos Movimentos Negros, Quilombolas e Puris, à Pastoral da Juventude Rural e às CEBs como um todo que me formaram e formam minha militância...

Enfim, agradeço a todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e finalização deste trabalho.

Agradeço, por último, mas não menos importante, a todas as crianças pretas que estiveram nesse meu processo de autodefinição enquanto uma Educadora Infantil Negra. É sempre por e com vocês!

*O que trago aqui, vem de longe.
Peço licença às mais velhas por toda luta e
resistência possibilitando que este tema possa
continuar a ser debatido; e saúdo às mais novas
que, cientes da importância de toda luta,
contribuem para a permanência de formas pretas
resistentes de bem viver.*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar como a educação e os percursos de formação constituem uma mulher negra emancipada e comprometida com a transformação social a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A metodologia é construída a partir de uma pesquisa autoetnográfica feminista negra (Silva; Euclides, 2018; 2019; 2021; 2022). As autonarrativas apresentam trajetórias que vão desde a infância na cidade de Divino, município do interior da Zona da Mata de Minas Gerais, à atuação como Educadora Infantil Negra a partir das experiências enquanto uma jovem mulher negra em Viçosa, cidade universitária da Zona da Mata de Minas Gerais. As autonarrativas se alternam entre o “eu” e o “nós”, explicitando as diversas formas de como o racismo e todos os seus desdobramentos estão presentes na trajetória de autodefinição e formação da identidade profissional. Acredita-se, a partir deste lugar de Educadora Infantil Negra Antirracista, na urgência de se trabalhar com as infâncias e na importância das culturas e identidades negras sistematizadas em pautas de luta pelos Movimentos Negros para possibilitar às crianças experiências (hooks, 2019) condizentes e significativas, considerando a infância em sua inteireza e buscando o seu bem viver no agora. No entanto, nessa trajetória pode haver reproduções de padrões que dão voz a uma narrativa e silenciam outras. Desse modo, colocamo-nos a pensar: “Quais narrativas têm voz na Educação Infantil dentro dos ambientes escolares? E quais são silenciadas?” “Quais as fontes das vivências que as educadoras negras e não negras trazem e reproduzem no ambiente escolar com os bebês e as crianças?” “De que forma práticas antirracistas podem ser inseridas no cotidiano?” A análise das experiências permitiu verificar como as vivências durante toda essa trajetória de formação dialogam com outras apresentadas pelo campo teórico e, a partir disso, como podem vir a ser ressignificadas em aprendizados e possibilidades de engajamento em uma transformação social antirracista. Além, as experiências trazidas apresentam diversos nuances que podem contribuir para o avanço das reflexões teóricas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e de práticas antirracistas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. Autoetnografia Feminista Negra. Crianças Negras. Práticas Antirracistas.

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate how educational and training paths contribute to the development of an emancipated black woman committed to social transformation, basing on the Education of Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education. The methodology is constructed from black feminist autoethnographic research (Silva; Euclides, 2018; 2019; 2021; 2022). The self-narratives present trajectories from childhood in the city of Divino – a small town in the Zona da Mata of Minas Gerais – to working as a Black Early Childhood Educator. These narratives draw on personal experiences as a young black woman in Viçosa, a university city also in the Zona da Mata of Minas Gerais. They alternate between the use of pronouns “I” and “we”, explaining the various ways in which racism and its consequences are present in the process of self-definition and the formation of professional identity. From this position of a Black Anti-Racist Early Childhood Educator, this work emphasizes the urgency of educating children about the significance of black cultures and identities. This emphasis is grounded in the agendas of struggle for Black Movements, aiming to provide children with experiences (hooks, 2019) that are meaningful and consistent with childhood rights, prioritizing their well-being in the present. However, in this trajectory, there may be reproductions of patterns that amplify one narrative while silencing others. Consequently, we asked ourselves: “Which narratives have a voice in Early Childhood Education within school environments? And which ones are silenced?” “What are the sources of the experiences that black and non-black educators bringing to the school environment when working with babies and children?” “How can anti-racist practices be seamlessly integrated into everyday life?” The analysis of these practices allow us to observe the experiences throughout this training trajectory dialogue with others presented in the theoretical field and, consequently, help us to observe how they can be assigned new meanings in learning and exploring possibilities for engagement in anti-racist social transformation. These experiences bring nuanced aspects that are believed to contribute to the advancement of theoretical reflections in the field of Ethnic-Racial Relations Education and anti-racist practices in Early Childhood Education.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Early Childhood Education. Black Feminist Autoethnography. Black Children. Anti-Racist Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Sonhos, materialidades e realizações.....	14
Figura 2	-	Pais e Avós Paternos e Maternos - Batizado de Ana Carolina.....	31
Figura 3	-	Irene criança.....	32
Figura 4	-	Família Paterna - Casamento Airton e Rosana	33
Figura 5	-	Tias Maternas - Aniversário de Adriane.....	34
Figura 6	-	Formatura Técnico em Enfermagem de Irene.....	34
Figura 7	-	Família materna - Baile de formatura de Ana Carolina.....	35
Figura 8	-	Irene participando do curso a mulher na comunidade do Movimento Boa Nova.....	36
Figura 9	-	Bisavó e avós maternos.....	38
Figura 10	-	Festa de família.....	39
Figura 11	-	Andá com fé eu vou.....	42
Figura 12	-	Família paterna, casamento do Tio Airton.....	43
Figura 13	-	Ana Carolina recém-nascida sendo apresentada à família.....	45
Figura 14	-	Ana Carolina coroando Nossa Senhora Aparecida pela primeira vez.....	46
Figura 15	-	Ana Carolina indo para cerimônia de coroação à Senhora Aparecida.....	46
Figura 16	-	Irene organizando as crianças para a coroação.....	47
Figura 17	-	Coral João e Irene da comunidade São João Batista.....	47
Figura 18	-	Formatura da creche de Ana Carolina.....	48
Figura 19	-	Festa do padroeiro na catedral São João Batista da diocese de Caratinga.....	49
Figura 20	-	Ensaio para formatura do pré-escolar.....	50
Figura 21	-	Ana Carolina oradora na formatura do pré-escolar.....	51
Figura 22	-	João Márcio na formatura da creche.....	52
Figura 23	-	Leitura no grupo de reflexão da comunidade.....	53
Figura 24	-	Dança “Xibom bombom” no colégio.....	53
Figura 25	-	Formatura da Quarta série.....	54
Figura 26	-	Comemoração da independência do Brasil.....	55
Figura 27	-	Pós missa na igreja Matriz de Divino.....	56
Figura 28	-	Ana Carolina e Colegas da escola.....	57
Figura 29	-	Ana Carolina na festa junina.....	58

Figura 30	-	Desfile beleza negra na comunidade quilombola São Pedro de Cima.	59
Figura 31	-	Ana Carolina desfilando na comunidade quilombola São Pedro de Cima.....	60
Figura 32	-	Recepção dos calouros do curso de Educação infantil em 2012.....	66
Figura 33	-	Baile de formatura com a família.....	67
Figura 34	-	Vô Geraldo coroando a professora Ana Carolina.....	67
Figura 35	-	Reitora da UFV concedendo grau de professora de Educação infantil	68
Figura 36	-	Intercâmbio agroecológico no sítio de João Márcio e Irene.....	69
Figura 37	-	Ana Carolina animando a troca de saberes na UFV em 2019.....	69
Figura 38	-	Reunião do PIBID núcleo Nova Viçosa.....	70
Figura 39	-	Mística durante a troca de saberes 2019.....	71
Figura 40	-	Desenvolvimento de atividades com as crianças do LDI.....	82
Figura 41	-	Atividade musical com os estudantes do LDI.....	84
Figura 42	-	Projeto artes e africanidades.....	89
Figura 43	-	Atividade como educadora dos estudantes do LDI.....	92
Figura 44	-	Apresentação oral no SIA.....	92
Figura 45	-	Aula de História na comunidade quilombola São Pedro de Cima.....	93
Figura 46	-	Aula de campo com os estudantes da comunidade quilombola São Pedro de Cima.....	94
Figura 47	-	Roda de conversa.....	95
Figura 48	-	Jogo da memória com estudantes da APAE.....	96
Figura 49	-	Secretaria de Educação de Viçosa.....	99
Figura 50	-	Lançamento da Cartilha Artes Cultura, Identidade e Africanidades...	100
Figura 51	-	Lançamento da Cartilha Artes Cultura, Identidade e Africanidades para a Sociedade Viçosense.....	101
Figura 52	-	Público acompanhando o lançamento da Cartilha.....	102
Figura 53	-	Reunião preparatória para caravana quilombola no laboratório de estudos territoriais da UFV.....	102
Figura 54	-	Ciranda e atividades afrocentradas realizada na Escola Municipal João Francisco da Silva, no distrito de Cachoeirinha.....	103
Figura 55	-	Conselho Municipal de Igualdade Racial.....	104
Figura 56	-	Oficina “Diálogos Étnico-Raciais nas Práticas Docentes”.....	104
Figura 57	-	Mesa de abertura da IX Semana Acadêmica da Educação Infantil...	105
Figura 58	-	Oficina e laboratório vivo de educação para relações étnico-raciais com a comunidade quilombola do Buieieí.....	105
Figura 59	-	Projeto “Pérolas Negras” no Centro Social Padre Alec, bairro União em Viçosa.....	106

Figura 60	-	Curso de Educadores Populares em Caratinga.....	106
Figura 61	-	Formatura em Terapia Tradicional e Popular na Escola Maju de Saberes Tradicionais, em Caratinga.....	107
Figura 62	-	Oficina étnico-racial com a juventude da PJR.....	107
Figura 63	-	Oficina SIA.....	108
Figura 64	-	Oficina de Musicalidade Africana no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.....	108
Figura 65	-	Oficina em Juiz de Fora, Semana da Educação e Seminário Anual de Pesquisa em Educação (PPGE-UFJF).....	109
Figura 66	-	Intercâmbio Agroecológico na Comunidade Quilombola do Buieie, casa da Dona Izabel.....	109
Figura 67	-	Semana Literária na cidade de Dom Silvério (MG).....	110
Figura 68	-	Segunda oficina sobre Relações Étnico-Raciais na PJR.....	110
Figura 69	-	XII Fórum de Promoção da Igualdade Racial, em Cataguases.....	111
Figura 70	-	Encontro do Fórum Mineiro de Entidades Negras. Almoço na casa dos meus pais.....	111
Figura 71	-	Reunião da Rede Sapoqui, em 2019, na Comunidade Quilombola do Buieié.....	112
Figura 72	-	Rodas de Terapia em Caratinga. Oficina de atividades afrocentradas com as crianças.....	112
Figura 73	-	Atividade da Prefeitura Itinerante. Atividades afrocentradas com as crianças.....	113
Figura 74	-	Atividade em virtude do dia dos Povos Indígenas, no CMEI Celito Sari.....	113
Figura 75	-	Comemoração dos 5 anos das Pérolas Negras, encontro com Djamila Ribeiro.....	113
Figura 76	-	Laboratório Vivo – vivências e experiências do Buieié, em 2019.....	114
Figura 77	-	Vivências como professora substituta.....	114
Figura 78	-	Aniversário de 3 anos da Ana Carolina.....	117
Figura 79	-	Ana Carolina, pesquisadora.....	118
Figura 80	-	Família de Ana Carolina.....	120
Figura 81	-	Crianças da Família Santos Lucindo.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
LDI	Laboratório de Desenvolvimento Infantil
LDH	Laboratório de Desenvolvimento Humano
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras de Carangola
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
PJR	Pastoral da Juventude Rural
SINTRAF	Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultura Familiar de Divino
UFV	Universidade Federal de Viçosa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AVURA	“Bom demais” Movimento Negro de Divino
IFET	Instituto Federal de Ensino Técnico - Campus Muriaé
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SISU	Sistema Único de Seleção Unificada
NEAB	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros
DED	Departamento de Economia Doméstica
DEI	Departamento de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EIN	Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SIA	Simpósio de Integração Acadêmica
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais - Campus Carangola
SME	Secretaria Municipal de Educação de Viçosa
PAER	Plano de Atendimento Educacional Remoto
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
FOMENE	Fórum Mineiro de Entidades Negras
SAPOQUI	Rede de Saberes dos Povos Quilombolas
PPC	Proposta Curricular de Curso
CTA	Centro de Tecnologias Alternativas – UFV
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais - UFOP

UNEGRO	União de Negros pela Igualdade
UDN	União Democrática Nacional
EFA	Escola Família Agrícola - Puris de Araponga

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CIRANDA DE CONCEITOS NA AUTOETNOGRAFIA	19
3. PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO EM DIÁLOGO COM MINHA TRAJETÓRIA: QUEM ME TROUXE ATÉ AQUI	29
5. APONTAMENTOS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA NEGRA	89
5.1 Atividades realizadas durante o tempo de 2018 a 2021	103
6. AS CONCLUSÕES REAIS, POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDICE - RELATOS HISTÓRICOS DE MINHA FAMÍLIA	131
1. MEUS BISAVÓS - contações de histórias, cantos e benzeções	131
2. MEUS AVÓS - entre mudanças e fazendas	133
3. MEUS PAIS E IRMÃOS - UBUNTU: sou porque nós somos!	138
ANEXO 1 - POESIA FEITA PARA O PROJETO “VIVA AS DIFERENÇAS” EM 2014	144
ANEXO 2 - LETRA DA MÚSICA NEGRO NAGÔ	146

1. INTRODUÇÃO

Sonhos, materialidades e realizações. Eis o percurso desta mulher negra que vos escreve. Sonhos que se iniciam em uma infância de muitas oportunidades e desafios de ser uma criança negra em ambientes majoritariamente brancos. Materialidades possíveis a partir de esforços dos tantos que antes de mim idealizaram este lugar, das oportunidades e trajetórias percorridas nos processos de educação em diferentes espaços, destacando-se os movimentos sociais, pastorais das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), instituições escolares e acadêmicos. As realizações representam o quão grande é o desafio de se permitir e ser permitida a realizar seus sonhos quando se trata de uma mulher negra. Uma trajetória que, embora breve, é contextualizada em um tempo-espaço nos territórios da Zona da Mata Mineira, entre Divino e Viçosa, com diversas nuances que acredito podem contribuir para o avanço das reflexões teóricas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e de práticas antirracistas na Educação Infantil.

Figura 1 – Sonhos, materialidades e realizações



Fonte: arquivo da autora.

Chegar neste objeto de pesquisa foi fruto de uma trajetória extensa e, por vezes, árdua, que se iniciou bem antes da entrada no mestrado. Diante das orientações coletivas e individuais com o prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos e a prof.^a Dra. Cristina Carla Sacramento, adequamos os caminhos a serem percorridos, chegando em um bom lugar. O desafio latente de atuar como professora substituta concomitante ao mestrado e os diversos compromissos

militantes já assumidos, por vezes, colocaram-me em situações em que precisei priorizar qual atividade seria possível em cada momento. Entre muitas alegrias, experiências e desafios, *chegamos* aqui. E digo *chegamos*, pois sem essa orientação atenta, criteriosa e afetuosa, dificilmente este trabalho seria concluído. Destacar essa trajetória de mudanças, para além das questões citadas acima, também apresenta avanços no campo teórico nos quais vivenciei. As possibilidades de aprofundamento foram sendo amiúde elaboradas e desdobradas em melhores compreensões de conceitos caros à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e também na produção de trabalhos académicos, expressando uma expansão com contribuições ímpares à minha formação pessoal, profissional e de pesquisadora que se inicia neste campo.

Este bom lugar encontrado foi pensado, teoricamente, a partir das experiências individuais e coletivas que constituem minha trajetória nas relações entre ser mulher negra, Educadora que atua nas infâncias, os impactos do racismo e as possíveis contribuições de práticas antirracistas para a Educação Infantil. Assim, anuncio-me como Educadora Infantil Negra Antirracista, partindo do entendimento de um posicionamento necessário para trabalhar a ERER na Educação Infantil como possibilidade de engajamento em uma transformação social. Tal anúncio pode ser destacada como parte do processo de autodefinição (Collins, 2019) que a pesquisa permitiu trilhar e aprofundar.

Sobre esse lugar de Educadora Infantil Negra, acredito na urgência de se trabalhar com as infâncias e com a importância das culturas e identidades negras, sistematizadas em pautas de luta pelos Movimentos Negros para possibilitar às crianças experiências significativas e condizentes considerando a infância em sua inteireza e preocupando-se com o seu bem viver no agora. São crianças, são ativas, são presentes, estão no presente. São negras, são indígenas, são brancas, são diversas. No entanto, pode haver reproduções de padrões que dão voz a uma narrativa e silenciam outras. Nesse sentido, tenho e temos como questões: quais narrativas têm voz na Educação Infantil dentro dos ambientes escolares? E quais são silenciadas? Quais as fontes das vivências que as educadoras negras e não negras trazem e reproduzem no ambiente escolar?

O objetivo desta pesquisa, portanto, é apresentar, a partir do método da autoetnografia feminista negra, como a educação antirracista e os percursos de formação constituem uma mulher negra emancipada e comprometida com a transformação social, a partir da ERER na Educação Infantil. Trata-se de um grande desafio: narrar sobre mim adentro no território da exposição, da insegurança, ao mesmo tempo em que esses elementos subjetivos compõem um processo de formação referente a uma Educadora Infantil Negra Antirracista.

Audre Lorde aponta a dimensão da exposição ao afirmar que transformar “o silêncio em linguagem e em ação é um ato de autorrevelação, e isso sempre parece muito perigoso” (Lorde *apud* Collins 2019, p. 252). Perigoso, pois a exposição traz seus efeitos e responsabilidades: De assumir uma postura crítica enquanto educadora para dialogar e problematizar junto às práticas educativas formais que ocorrem dentro do ambiente das instituições escolares. Questiono-me, portanto: quais instituições escolares temos? O que elas dizem sobre a importância das culturas e identidades negras na formação do nosso país? O que isso reflete na educação das crianças negras? Qual é o papel predestinado pelo imaginário social para as mulheres negras dentro dessas instituições? O que as instituições escolares em seu modelo tradicional podem experimentar a partir do contato com a educação popular antirracista?

Tais relatos são sistematizados nesta pesquisa a partir de relatos pessoais interseccionados com o racismo, a classe e o sexismo presentes na trajetória de uma Educadora Infantil Negra Antirracista. A partir de tais narrativas, diálogo com a minha família e tantas outras de mulheres negras que também apresentam percursos semelhantes e que fizeram parte da minha trajetória contribuindo para essa formação; outras que não convivi no mesmo espaço-tempo, mas que apresentam interlocuções pertinentes com o contexto aqui descrito. Diálogos teóricos e vivenciais que se apropriam da técnica da enunciação e análise dos relatos em uma perspectiva metodológica, analítica e política presente na autoetnografia feminista negra.

Esses debates que emergem englobam discussões anteriores e fazem parte de uma trajetória de resistência e luta que se inicia antes de mim, sendo a base para todas as conquistas, os avanços e para a superação das adversidades históricas na construção da identidade forjada e formada também em diversos outros contextos. Com isso, busco, como aponta Collins (2019, p. 240), criar “condições para que as contradições entre as experiências do dia-a-dia e as imagens controladoras da condição da mulher Negra se tornem visíveis”, elaborando identidades criadas como forma de emancipação. Emancipação que não se torna possível em uma totalidade, visto que a estrutura racista e patriarcal ainda a impede, mas que surge nas margens (hooks, 2019) e impacta as relações com os centros.

Enquanto construções conceituais para os diálogos, utilizo as orientações de conteúdo que dizem respeito às bases da pesquisa autoetnográfica a partir da pesquisa autobiográfica em Elizeu Clementino de Souza (2006; 2008; 2014) e Maria Helena Menna Barreto de Abrahão (2003). Além disso, são importantes as contribuições da pesquisa autoetnográfica em Daniela Beccaccia Versiani (2002); Valéria Marques Oliveira e Cecília Satriano (2018); Silvio Matheus Alves Santos (2019) e a autoetnografia feminista negra em Joselina Silva e Maria Simone

Euclides (2018; 2019; 2021; 2022). Alguns dos conceitos do Pensamento Feminista Negro em Lélia Gonzalez (1984); Beatriz Nascimento (*apud* Ratts, 2007); autodefinição em Patricia Hill Collins (2019); o social, a subjetividade pessoal e a experiência em bell hooks (2013); o Movimento Negro como Educador em Nilma Lino Gomes (2005, 2017); o racismo vivenciado nas escolas desde a Educação Infantil à formação docente em Kabengele Munanga (2003; 2005); Lucimar Rosa Dias (2012), e Mighian Danae Ferreira Nunes (2016; 2017).

Busco apresentar os relatos desde a infância à atuação como Educadora Infantil Negra, perpassando as memórias/vivências da criança que não queria ser negra; da adolescente que queria fazer plásticas para retirar os traços negroides e foi fortemente preterida nas relações afetivas; da jovem mulher negra na Universidade, pela primeira vez fora de casa, vivenciando as diversas nuances do racismo no meio acadêmico; da adulta Educadora Infantil que, ao assumir um cargo de gestão pública na Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, encontrou novamente as barreiras impostas pelo racismo, para minimamente ser reconhecida como competente e suficiente aos devidos cargos; da Educadora Infantil em territórios tradicionais, escolas rurais e urbanas, do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), e hoje, da professora substituta na Instituição de Educação Superior Pública onde se formou, Universidade Federal de Viçosa (UFV), no curso em que esteve como estudante, com o desafio de sentir/apresentar que é suficiente e que o lugar é legítimo de se estar. Uma caminhada entre experiências de uma jovem mulher negra que se alternam entre o “eu” e o “nós”.

Percebo, a partir de todas essas discussões, a necessidade de visibilizar os conflitos raciais que se iniciam na infância por meio de uma postura crítica assumida pela/o educadora/educador, discussão que já tem grandes referenciais e indicativos de posturas e práticas, como em Cavalleiro (2012; 2013), Dias (2012) e Nunes (2016). Trata-se, pois, de considerar as diferentes vias de construção sociais que são atribuídas sobre os corpos de crianças negras e das crianças não negras que são cuidadas e educadas em espaços formais e não formais de educação infantil. Essa postura crítica dialoga com o que Aparecida de Jesus Ferreira (2014) nos apresenta como Letramento Racial Crítico, a partir de dois de seus princípios – o desafio à ideologia dominante e a centralidade do conhecimento experiencial –, ações teórico-práticas que possibilitam, de fato, o engajamento em uma transformação social a partir da formação/atuação na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, tendo como ponto de partida a minha trajetória individual. As autonarrativas vão explicitar as diversas formas que o racismo e todos os seus desdobramentos

atravessam todas as nossas trajetórias, desde a infância. Explicitam a forma como as profissões nos escolhem e são escolhidas por nós também a partir das nossas trajetórias.

O trabalho está organizado a partir de unidades temáticas que irão apresentar, em um primeiro momento, um percurso por mim trilhado, da pesquisa autobiográfica à autoetnografia feminista negra. É a escolha pela metodologia presente no trabalho. Entre ritmos teóricos, uma ciranda foi sendo criada de modo a evidenciar os esforços teóricos de apropriação dos conceitos. Em seguida, apresento o conceito de pensamento feminista negro e sua importância para o reconhecimento da mulher negra na sociedade atual a partir das autoras negras em diálogo com as narrativas da minha família. Entre relatos e reflexões do contexto, entrelaces intergeracionais são sistematizados, evidenciando a invisibilidade predestinada às mulheres negras, bem como suas possibilidades de, a partir das experiências, emanciparem-se em suas margens. Abordo, na unidade seguinte, os pressupostos do processo de autodefinição, apresentando os relatos da minha infância à atualidade. Analiso como as experiências vivenciadas durante toda essa trajetória de formação são ressignificadas em aprendizados e possibilidades de engajamento em uma transformação social que incida diretamente na autodefinição de uma educadora ou educador de Educação Infantil.

Para que estas possibilidades se efetivem, acredito ser necessário assumir que as diferenças existem e que foram construídas a partir das invasões territoriais, sociais e culturais, em movimentos de imposição e de inferiorização dos colonizadores sobre os outros povos e, dentre outras tantas formas, por meio de conceitos como *humanidade, civilidade, progresso e atraso, identidade*, dentre tantos mais em uma sociedade que, ainda assim, por vezes, assume que o racismo não existe.

2. CIRANDA DE CONCEITOS NA AUTOETNOGRAFIA

Uma das propostas iniciais de construção desta pesquisa parte de um desejo muito grande de continuar a realizar cirandas. Já realizei cirandas em espaços com crianças e adultos, especialmente nos movimentos sociais que fazem parte da minha trajetória militante na Zona da Mata.¹ A questão do círculo, da roda, da circularidade, tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as conversas ao redor das fogueiras... Espaços onde as pessoas conseguem ver umas as outras, falar e escutar olhando nos olhos, e se firmarem em boas energias, que chamamos de axé! Nesses espaços ocorre a perpetuação das vivências marcadas por muito sofrimento, abandono do Estado por falta do que hoje denominamos Políticas Públicas, bem como o acompanhamento de uma construção identitária que tem sua base marcada na Tradição Oral. A Tradição Oral tem o papel de resguardar narrativas, de garantir às novas gerações o conhecimento de seus antepassados. Para muitos grupos, a oralidade é a única forma de resgatar e preservar sua ancestralidade.

Observando o movimento de cirandas, compreendemos que elas são espaços educativos em encontros dos movimentos sociais onde, segundo Luedke (2013), são compartilhadas experiências de um modo de viver que inclui processos de aprendizagem que geram desenvolvimento humano mediante situações e interações sociais fundamentais para a apropriação de conhecimento e cultura. As cirandas, como afirma Antônio Bispo dos Santos (2015), representam as organizações de ser e estar em estruturas circulares, permitindo a participação de pessoas de ambos os sexos, diversidade geracional e sem restrições quanto ao número de participantes. São atividades fundamentadas em princípios comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. Os caminhos foram se delineando, a pesquisa se aprofundando e adquirindo seu escopo teórico, e esse desejo de cirandar é aqui materializado pelo encontro e “ritmo teórico” que foi sendo construído pelos conceitos aqui apresentados e sistematizados.

Uma ponderação importante, advinda da banca de qualificação, foi o questionamento acerca do título inicialmente dado a esta seção. Tratando-se de um percurso entre a pesquisa autobiográfica e a autoetnografia feminista negra, é importante salientar que este trajeto não envolve diretamente as teorias metodológicas citadas a ponto de misturá-las, ou seja,

¹ Intercâmbios Agroecológicos que ocorrem na região da Zona da Mata Mineira (Viçosa e Região) para assuntos que envolvem a Agroecologia e também para que Movimentos Negros – a saber: Fórum Mineiro de Entidades Negras (FOMENE), Rede de Saberes dos Povos Quilombolas (Rede SAPOQUI) e Caravana Quilombola – apresentem e discutam suas pautas, a partir da experiência e vivência com as crianças.

autobiografia e autoetnografia aqui se mantêm em campos teóricos diferentes, embora se confluam em alguns pontos. O que ocorreu neste trabalho foi um percurso percorrido por mim, no conhecimento e aprofundamento dos conceitos que se iniciou pela pesquisa autobiográfica e que culminou na autoetnografia feminista negra.

Optei por manter a estrutura até então construída, acrescentando as contribuições de Sílvio Matheus Alves Santos (2017) ao apresentar o “equilíbrio triádico da autoetnografia”, cujo primeiro ponto da tríade trata de uma orientação metodológica que tem como base a etnografia analítica; o segundo ponto é uma orientação cultural que tem como base a interpretação dos contextos, dos fatores vividos, dos fenômenos que ali estão sendo investigados e esse aspecto relacional entre a/o pesquisadora/pesquisador e os sujeitos da pesquisa; e, como terceiro elemento do elemento triádico, temos o que o autor nomina como *orientação de conteúdo*, cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo.

[...] Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (Santos, 2017, p. 218).

Esse conceito se aproxima dos campos da Teoria Literária, Sociologia e Antropologia e foi inicialmente apresentado a partir das reflexões de Julia Watson buscando ultrapassar a crítica ao modelo tradicional de autobiografia:

Assim, no lugar de sujeito metafísico unívoco e estável pressupostos nas autobiografias [...] trabalha com uma noção de sujeito histórico construído de modo dialógico a partir das relações que estabelece com outras subjetividades. Para ela, essa perspectiva não é apenas possível, mas efetivamente desejável considerando que aquele Sujeito Metafísico – que é afinal o homem ocidental, branco e europeu – foi construído pelo apagamento de toda e qualquer subjetividade estranha à sua (Watson *apud* Versiani, 2002, p. 60).

Importante ressaltar, assim como evidencia Santos (2019), que embora a autobiografia e a autoetnografia possam parecer sinônimas, as produções teóricas no campo afirmam, enfaticamente, que são processos distintos, que se complementam.

Apresento, portanto, o posicionamento da presente pesquisa como uma pesquisa autoetnográfica feminista negra. Compreendendo que a própria autoetnografia utiliza da orientação de conteúdo a partir da pesquisa autobiográfica. Esta, por sua vez, apesar de não explicitar em seus textos a dimensão racial, infere-se que se preza pela integralidade do sujeito a partir do diálogo e análise de suas narrativas e suas implicações no processo de formação,

imbricadas de subjetividades. Cantigas conceituais que ditam o ritmo para que sigamos cirandando.

Iniciamos mencionando alguns pressupostos importantes da inserção da abordagem biográfica no campo da pesquisa, que, de acordo com Elizeu Clementino de Souza (2006, p. 23) é “entendida como pesquisa narrativa ou história de vida em formação”. Como objetivo, essa perspectiva traz a reflexão “sobre a heterogeneidade em torno da temática e do caminho desta abordagem de investigação/formação proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica” (Souza, 2006, p. 23). Nesse sentido, trata-se de uma possibilidade para aprofundar as subjetividades presentes no processo de pesquisa.

Dentro dessa abordagem, existem diferentes metodologias que se apoiam em estudos internacionais e nacionais iniciadas desde os anos 1920 (Souza, 2014) e sistematizadas enquanto um método científico. Destacamos, embasados em Marie-Christine Josso (2020), a contribuição das narrativas biográficas para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado, que, aprofundadas por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2006, p. 149), apresenta a tríplice dimensão da narrativa “como fenômeno (o ato de narrar-se), como método de investigação e como processo de ressignificação do vivido e, em todas essas dimensões, de forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado”. É o conceito que tem sido aplicado ao campo educacional, uma vez que têm sido adotadas as histórias de vida, biografias, autobiografias e os memoriais como técnicas e metodologias. Por sua vez, as narrativas de formação vêm sendo utilizadas como “movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores” (Abrahão, 2001, p. 6).

Nesse sentido, a utilização de tal abordagem como orientação de conteúdo permite um diálogo sobre “o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social” (Souza, 2014, p. 40). Reflexões estas que, a partir de relatos individuais, oportunizam avançar em interlocuções e contribuir teoricamente para discussões que perpassam a formação e prática docentes. Recordações que são evocadas e ensinam ser ressignificadas.

Para além das recordações, são diversas as fontes utilizadas para a realização da pesquisa autobiográfica. Destacamos, a partir de Abrahão (2001, p. 80), “os relatos, histórias orais, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral”. Quando se trabalha essa abordagem como

metodologia e com tais fontes, o narrador desloca-se para uma tradição de pesquisa que dialoga com o individual e o sociocultural, reconhecendo as realidades sociais em sua complexidade, visto que a tradição positivista não abrange os diversos processos sociais e humanos em sua totalidade. A postura adotada pela/o pesquisadora/pesquisador não é a de generalizar estatísticas, mas de compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica a partir de uma análise triangulada dos componentes da narrativa: o fenômeno, a práxis social e a metodologia. Essa abordagem de pesquisa tem, portanto,

uma dimensão ética e política na medida em que aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais, rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a “intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis... buscando o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social” (Santamariana; Marinas *apud* Abrahão, 2001, p. 86).

A captura de sentidos da vida social dialoga diretamente com subjetividades presentes no processo de formação docente, indo desde as escolhas feitas em um coletivo – enquanto o que se espera para profissão – até a construção de uma identidade docente que compõe a profissionalidade e que é imbricada pela subjetividade do educador, sendo possível identificar os marcadores de gênero, raça e classe. O processo de formação se inicia teoricamente nos atributos práticos durante o ensino superior e se estende às futuras formações continuadas e diálogos com a prática docente. Relatar sobre essa trajetória ultrapassa a apresentação das técnicas, didáticas e fundamentações teóricas que compõem um curso de formação.

A pesquisa autobiográfica surge, portanto, num movimento de construção de um estatuto da pesquisa qualitativa. É classificada ora como método, ora como técnica. “Tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico metodológicas sobre a sua utilização” (Souza, 2006, p. 29).

Em uma perspectiva histórica, enquanto tradição da pesquisa acadêmica, de acordo com Elizeu Clementino de Souza (2014), tem-se tido muitos avanços desde os anos 20 do século XX, na Escola de Chicago,

com as implicações epistemológicas dos sociólogos de Chicago, até as críticas construídas sobre as biografias individuais e coletivas, vistas como férteis para apreensão de dispositivos da vida social, humana e das diferentes formas de representações que construímos sobre a vida (Souza, 2006, p. 40).

Esses avanços e críticas vão ao encontro de pesquisas desenvolvidas a partir da década de 1960 até os nossos dias na França, Inglaterra, Suíça, Canadá e Portugal. No contexto da América Latina, Camargo, Hipólito e Lima (*apud* Souza; Abrahão, 2006, p. 30) apontam a utilização deste método de pesquisa como um “fenômeno do pós-guerra, como uma das formas de despertar no terceiro mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores”, uma maior consciência estrutural sócio-político econômica, bem como apontando para uma parte do movimento de descolonização do que é nominado nova ordem mundial.

No contexto nacional, ainda de acordo com Elizeu Clementino de Souza (2006), a utilização dessa abordagem de pesquisa que utiliza a história de vida sob as influências da História Oral teve início na década de 1960 a partir do programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas – e de pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos Rurais e Humanos, perpassando os campos da História e da Sociologia.

Especificamente no campo educacional, a utilização dessa abordagem se deu no começo da década de 1990 “com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação” (Souza, 2006, p. 31). Esse autor ainda destaca os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo sobre *Docência, Memória e Gênero* da Universidade de São Paulo (USP) na Faculdade de Educação sob a coordenação de Denice Bárbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa, Belmira Oliveira Bueno e Maria Cecília Cortez Christiano de Souza. No fim dos anos 1990, destacava-se o “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um outro autor citado é Antônio Nóvoa que, em sua obra *Os professores e as histórias de sua vida* apresenta um “quadro significativo sobre as pesquisas que adotam a história de vida para compreender a formação, a produção da profissão e das práticas docentes” (Souza, 2006, p. 31), inaugurando novas possibilidades da utilização desta abordagem no campo da formação de professores.

Desta forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais (Souza, 2006, p. 32).

Compreendo, portanto, essa abordagem da pesquisa autobiográfica como outro conceito, o de *pesquisa formação*: uma técnica/recurso produtivo para se compreender as singularidades e especificidades das narrativas de formação no processo de construção da

identidade docente. A pesquisa formação também é uma forma de compreender que as escolhas de profissão, em especial na carreira docente, perpassam as trajetórias de formação de modo que professoras e professores escolhem sua profissão e também são escolhidas/os por ela ao abordar as subjetividades presentes em toda essa trajetória de formação e autoformação.

Quem entra nessa ciranda, como forma de contextualizar a pesquisa autobiográfica a partir da perspectiva de uma mulher negra, é a autoetnografia feminista negra. Corroboro com Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2019) que, citando Julia Morgan, apontam que “as autobiografias de mulheres são regiões privilegiadas para se pensar questões interseccionais sobre feminismo, teorias pós-coloniais e pós-modernas” (Silva; Euclides, 2019, p. 35). Tal movimento se manifesta pelo “Pensamento Feminismo Negro” apresentando novas possibilidades de ocupação de um “espaço privado e oculto da consciência da mulher negra, das ideias ‘interiores’ que permitem às mulheres negras aguentar e, em muitos casos, transcender o confinamento das opressões de raça, classe, gênero e sexualidade” (COLLINS, 2019, p. 3). Trata-se de forjar um lugar de luta/fala/escuta a partir de narrativas que foram sistematicamente distorcidas ou excluídas do que é instituído como conhecimento. Interseccionalidades presentes entre o ser mulher, negra, pesquisadora.

O que é posto como parte da nossa ciranda é a percepção dos relatos elaborados por outros sujeitos bem diferentes de um ente metafísico, unívoco e estável. Silva e Euclides (2019), a partir dessa perspectiva, sinalizam, ao citar Sally Denshire, o conceito de autoetnografia como

um método alternativo de escrita que pode ser situado entre os estudos literários e a Antropologia. Por outro lado, ao mesmo tempo que contém elementos presentes numa autobiografia. Esta é a ultrapassada, sendo quando o(a) autor(a) não se coloca em posição crítica e analítica. Portanto, à luz da autora, esta metodologia conduz a um espaço de resistência, onde a escrita da singularidade não pode ser encarcerada. Logo, a autoetnografia situa-se num espaço fronteiro e intermediário, entre “paixão e intelecto, análise e subjetividade, etnografia e autobiografia, além de arte e vida” (Silva, Euclides, 2019, p. 35).

As autoras avançam nas discussões acerca da autoetnografia apresentando uma “autoetnografia feminista negra” (Silva; Euclides, 2022, p. 80). Apesar de ainda ser escassa, a literatura acerca da autoetnografia feminista negra em português possui ampla “literatura em língua inglesa e certo número em espanhol” (Silva; Euclides, 2021, p. 102). As próprias autoras estão se debruçando há alguns anos no cenário da pesquisa nacional tecendo esse conceito, especificamente, adicionando “o diálogo” como conceito chave para essa autoetnografia. Diálogos esses que são estabelecidos entre os relatos pessoais e a análise desses relatos feitos pela pesquisadora que faz a pesquisa, com as dimensões macros e os contextos e narrativas

presentes no entorno dessa pesquisadora. Os *selves* e *selves* em diálogo com o contexto (Silva; Euclides, 2021). Em razão disso, elas também apontam como essencial o caráter das tessituras, que,

embora pessoais, transversalizam as dimensões macro das desigualdades existentes em nosso país, que abarcam e afetam de sobremaneira a vida de boa parte das mulheres negras, a saber, racismo e sexismo. Discorrer e refletir sobre esses marcadores em um diálogo autoetnográfico, possibilita trazer à tona, reflexões e ações para desnaturalizar as desigualdades dentro e fora dos espaços acadêmicos. Falar sobre estes temas pode ajudar a desanuviar a ideia da igualdade de direitos, nos agenciando também a pensar estratégias concretas para que de fato consigamos formas igualitárias de viver as nossas humanidades (Silva; Euclides, 2021, p. 122).

Aqui, tive, enquanto pesquisadora, a compreensão teórica do objeto de pesquisa deste trabalho: o diálogo entre os relatos pessoais: da criança que fui e que não queria ser negra; do meu eu adolescente que queria fazer plásticas para retirar os traços negroides e que fui fortemente preterida nas relações afetivas; da jovem mulher negra na Universidade pela primeira vez fora de casa vivenciando as diversas nuances do racismo no meio acadêmico; da adulta Educadora Infantil que, ao assumir um cargo de gestão pública, encontrou novamente as barreiras impostas pelo racismo; da Educadora Infantil em Territórios Tradicionais, escolas rurais e urbanas, LDI, LDH, e hoje, da professora substituta em uma Instituição de Educação Superior Pública (UFV) na qual me formei, no curso em que me formei com o desafio de sentir/apresentar que se é suficiente e que o lugar é legítimo. Diálogo feito com o racismo, os conflitos de classe e o sexismo presentes em todas essas relações; com as tantas outras famílias e mulheres negras que também apresentam trajetórias semelhantes em diversos contextos e espaços/tempos. O que toda essa trajetória, em diálogo com os múltiplos contextos a partir de uma perspectiva analítica e política, contribui para o campo de formação de um professor de Educação Infantil? Qual o papel de uma mulher negra, Educadora Infantil Negra, na formação das crianças da Educação Infantil?

Ao me aproximar do campo das autoetnografias feministas negras, utilizarei o termo “pesquisa autoetnográfica feminista negra” por considerar que tal definição apresenta ser para além de uma autonarrativa, uma perspectiva analítica e política (Silva; Euclides, 2022). As autoras apresentam o conceito como proposta teórica e metodológica que dá visibilidade à prática educativa e investigativa das mulheres negras em pleno processo de construção de conhecimento. Além disso, denunciam o racismo e as suas interferências nas trajetórias que causam feridas e marcas, como também se situam em um lugar de compartilhar experiências exitosas de enfrentamento e produção de conhecimento. O objetivo é analisar todas as

experiências de vida em diálogo com os contextos macros nos quais estão presentes.

A partir de uma perspectiva teórica e acadêmica da autoetnografia, acredito, assim como elas, ser possível entender a nossa corporeidade no mundo e também ressaltar a força dessa corporeidade em um país desigual (Silva; Euclides, 2021). Esses relatos, segundo as autoras, são experiências contextualizadas de mulheres negras que produzem e compartilham conhecimento e colocam no âmago da reflexão os diferentes saberes que foram construídos coletivamente, e aqui reconhecidos por mim nos diversos espaços que ocupo enquanto bisneta, neta, filha, sobrinha, irmã, tia e professora negra. Relatos esses que são sempre contextualizados, academicamente analisados e teoricamente postulados.

Nesse caso, o meu pertencimento ao grupo minoritário de mulheres negras educadoras cientistas que também criam e ressignificam narrativas acerca de diálogos interseccionais entre a ciência, raça, classe e gênero e diferentes desigualdades (Silva; Euclides, 2022), assim como os processos de autodefinições enquanto uma Educadora Infantil Negra Antirracista, inscrevem-se na perspectiva da alteração de consensos. Dessa maneira, mesmo como uma trajetória inicialmente individual, no percurso ela vai se entrelaçando e dialogando com relatos e experiências de outras tantas mulheres, possibilitando necessárias análises de experiências que vão do micro ao macro.

Uma autoetnografia feminista negra trata sob o prisma acadêmico e contextual a validade das interlocuções e análises desses relatos individuais e coletivos. Essa validade se apresenta enquanto enfrentamento a toda uma estrutura. Vale ressaltar sempre, essa dimensão do “eu” e do “nós”, de forma que, apesar de cada experiência ser uma realidade individual, ela se entrelaça com as realidades de tantas outras mulheres negras. Como nos indica Collins (2019, p. 548) a exposição feita pelas mulheres negras afro-americanas desses temas e paradigmas enfrentam exatamente o “modo como os homens brancos interpretam o mundo”. Entende-se, pois, como temas, as experiências vivenciadas e narradas pelas mulheres negras. Silva e Euclides contribuem com o diálogo quando dizem que é notável

[...] o protagonismo reafirmado na escrita e pesquisa de e por mulheres negras que se situam dentro e fora dos espaços acadêmicos; quer sejam mulheres em posições de lideranças em seus respectivos territórios de pertencimentos, quer sejam nos espaços nos quais atuam como professoras. (Silva; Euclides, 2021, p. 104).

Não como uma tarefa simples, mas como movimento necessário. Enquanto metodologia de pesquisa, destaco as experiências enquanto fontes de pesquisa que, ao se relacionarem com o espaço-tempo, com as recordações, são sistematizadas e analisadas em uma perspectiva

peculiar de interação entre pesquisador e pesquisado que constitui todo processo de investigação. Ressaltando que, no caso das pesquisas com experiências autonarradas, a/o pesquisadora/pesquisador e a/o pesquisada/pesquisado são a mesma pessoa. Como nos confirmam Oliveira e Satriano (2018),

[...] o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida (Oliveira; Satriano, 2018, p. 373).

Há, portanto, um constante diálogo entre os contextos do passado que estão sendo relatados, do presente que dialoga e interage com as recordações, confluindo contextos e as ressignificações possíveis e necessárias a partir de um olhar intencional para as experiências elucidadas.

Santos (2019) contribui ao afirmar que a distância existente entre o fato vivido e o momento que esse fato vai ser relatado apresenta, para além de uma questão temporal, uma questão social, visto que as condições experienciadas pelo sujeito pesquisador nos dois momentos são também diferenciadas. No caso desta pesquisa, eu, Ana Carolina, Educadora Infantil Negra que a elabora, apesar de também ser a criança, adolescente e jovem atravessada pelas vivências do racismo aqui relatadas, tenho o compromisso de me distanciar das dores e cicatrizes para analisar criticamente a partir de uma perspectiva teórica coerente ao contexto em que hoje estou inserida.

Tendo como uma das centralidades de nossa pesquisa a mulher negra, apontamos as contribuições de Silva e Euclides (2021) quando determinam o lugar desta mulher como protagonista ao encontrarem um modo de investigação que

[...] permitiu a uma maior acessibilidade e significância onde a experiência pessoal estivesse como a base. Deste modo, tornou-se viável que as questões de identidade política e acontecimentos anteriormente silenciados, ao lado de formas de representação diversas, viessem a ser visibilizados no “fazer investigativo” (Silva; Euclides, 2021, p. 105).

Esses contextos são significativos e dialogam constantemente com as cenas relatadas, bem como com a trajetória atual desta pesquisadora, numa definição de quais cenas/fatos/acontecimentos serão visibilizados e possivelmente ressignificados e quais não serão. Este é um desafio presente neste trabalho: o de apresentar, a partir das recordações selecionadas, uma ressignificação do fato no momento da enunciação. Essas trajetórias,

percursos e experiências das/os narradoras/es, marcadas/os por conformações históricas e subjetivas, estão concentradas em reflexões e análises elaboradas a partir do ato de lembrar, relatar e escrever sobre si. Essa necessidade de se narrar a partir das experiências modifica e apresenta novas abordagens metodológicas científicas, diferentes de suas formações “tradicionais” e positivistas que

geralmente exigem que quem a realiza tenha distanciamento de seu “objeto” de estudo, definindo quem pesquisa como um “sujeito” com plena subjetividade humana e objetificando o “objeto” de estudo. Um segundo requisito é a ausência de emoções no processo de pesquisa. Em terceiro lugar, a ética e os valores que são considerados inadequados no processo de pesquisa, seja como motivo da investigação científica, seja como parte do próprio processo de pesquisa. Finalmente, os debates formados por ideias contrárias, escritos ou orais, são o método preferido de averiguação de verdade: argumentos capazes de resistir aos ataques e sobreviver intactos se tornam as verdades mais fortes (hooks, 2013, p. 557).

Assim, compreendemos que os debates se tornam ferramentas metodológicas que permitem que o sujeito e o foco de estudo estejam reunidos na mesma pessoa. Assim sendo, ao ler autoetnografias de outras mulheres negras o reconhecimento é evidente entre as trajetórias. A junção possível entre essas experiências e o conhecimento, para as mulheres negras, perpassa os conceitos da autoetnografia por meio da ressignificação em uma perspectiva analítica e política dos diferentes contextos e experiências de modos particulares e coletivos. Pressupostos epistemológicos básicos do processo de ratificação do conhecimento, incluindo o diálogo na avaliação de reivindicações de conhecimento a partir da conexão e não da separação (Collins, 2019) , processos que perpassam pela anunciação de uma identidade que vai sendo construída a partir dessas experiências.

Integramos a nossa ciranda, conceitos de algumas teóricas negras como o de *autodefinição*, do Pensamento Feminismo Negro em Patricia Hill Collins (2019); o *social*, a *subjetividade pessoal* e a *experiência* em bell hooks (2013), que serão aprofundados adiante.

3. PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO EM DIÁLOGO COM MINHA TRAJETÓRIA: QUEM ME TROUXE ATÉ AQUI

Aqui apresento outra importante ponderação decorrente da banca de qualificação: a necessidade de aprofundar as análises dos contextos a partir dos relatos pessoais apresentados, exercitando a orientação cultural (Santos, 2019) da autoetnografia. Inserirei também elementos imagéticos para contextualizar as pessoas mencionadas. Movimentos de podermos relatar, nos mostrar e falar “numa boa”.

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Jacques Alain Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (González, 1984, p. 225).

Início o diálogo com Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994), uma figura que traz força e potência para que as mulheres negras falem a partir de suas experiências e escritos teóricos militantes. Estou admirada com a força, a irreverência, a sensibilidade e principalmente a verdade a partir da sua atuação na luta antirracista. Ela foi uma mulher fundamental na criação e ampliação do movimento negro contemporâneo, como também pautou a importância de entender as questões raciais no Brasil ao colocar sobre a mesa discussões consistentes sobre o mito da democracia racial, sendo considerada como uma das responsáveis por essa discussão no Brasil. Como uma das principais vozes das militâncias políticas intelectuais com enfoque na mulher negra do Brasil, ela defendia era necessário que a população negra tomasse consciência de si, que fosse sujeito de seu processo e de sua história. Enquanto conceitos, destaco duas das três categorias criadas por ela e que dialogam diretamente com as narrativas aqui apresentadas, sendo base para o que hoje denominamos *interseccionalidades*: a *amefricanidade* e a *ladinoamefricanidade*.

Primeiramente, discutirei a *amefricanidade* que, enquanto conceito, nos permite pensar a diáspora africana de outras maneiras para redefinir a experiência comum dos negros nas Américas. A utilização desse conceito por Lélia se dá para questionar a própria ideia existente de identidade latino-americana, disseminada pelo domínio imperialista (Ferreira, 2018). Nesse contexto, Lélia apresenta a categoria de *ladinoamefricanidade*.

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas.[...] Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são *ladinoamefricanos*.[...] Enquanto denegação de nossa latinoamefricanidade, o racismo à brasileira se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não ter o que fazer (“democracia racial” brasileira) (Gonzalez, 1988, p. 69).

Considera-se, portanto, as inúmeras contribuições das diásporas africanas na construção do nosso continente, por ela chamado de *América*. Uma nova possibilidade conceitual onde “para além de seu caráter geográfico [...] incorpora todo um processo histórico de imensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (Gonzalez, 1988, p. 76).

Ao situar a mulher negra *amefricana* nesse contexto, a encontramos em estado de apagamento enquanto sujeitas, pois carregam além das desigualdades de classe e gênero, também as de cor. Essa mulher *amefricana* estava fadada a ser reconhecida a partir de dois adjetivos: “mulata” e “doméstica”. Um referente à hipersexualização do corpo da mulher negra, bem como às violações vivenciadas no período da escravização. O outro, como um “ ‘lugar natural’: a mãe preta, empregada doméstica, merendeira da rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc.” (Gonzalez, 1979, p. 16), consequência da falta de políticas públicas para que de fato houvesse uma reinserção da população negra na sociedade brasileira no pós-abolição, em especial das mulheres.

Tais conceitos dialogam diretamente com as propostas do Feminismo Negro (Collins, 2019; hooks, 2013) criado nos Estados Unidos ao considerarem que as narrativas produzidas pelas mulheres feministas brancas não atendiam plenamente às necessidades das mulheres negras. O pensamento feminista Negro surge como uma possibilidade de quebra de paradigmas diante da realidade dominante, ao mesmo tempo em que é referenciado exatamente por essa consciência feminista negra. Assim sendo, não tem como existir

um movimento feminista baseado nas massas enquanto as ideias feministas forem compreendidas unicamente pelos poucos que são instruídos. As necessidades educativas da mulher não instruída têm de ser analisadas pelas ativistas feministas, se queremos que a palavra escrita continue a ser o principal meio de difusão das ideias feministas (hooks, 2019, p. 89).

Nessa perspectiva do feminismo baseado nas massas, as mulheres negras, cada uma em seu território, dispõem do mesmo direito de falar e ser ouvida. A aproximação dos conceitos teóricos do pensamento feminista Negro torna possível um debate vivencial das análises

estruturais acerca dos direitos humanos, civis e negros, sistematizando um viés de se experienciar ser, reconhecer e se tornar uma mulher negra *amefricana*, como feito por Lélia.

Essas abordagens se conectam com a minha realidade e com a realidade das mulheres da minha família. Minhas bisavós, Maria Matilda Oliveira e Maria Verônica Pereira, tinham por profissão donas de casa, lavadeiras e trabalhadoras rurais. Minhas avós, Celina dos Santos Lucindo e Zenilda Maria Pereira eram lavadeiras e quitandeiras.

Minha mãe, Irene dos Santos Lucindo – filha mais velha – começou a trabalhar fora de casa muito cedo, desde os oito anos de idade, na casa da professora do terceiro ano que cursava à época, Maria Helena, cujo marido era bancário. Ela ia para a escola e na volta fazia faxina na casa em que trabalhava. Após tirar a quarta série, foi trabalhar na catação de café com a Dona Geri, uma senhora amiga da minha avó Celina. Ela conta que, para dar conta do trabalho, tinha que subir em um caixote, pois a sua altura não alcançava a bancada. Ficou nesse emprego até que a catação de café deixou de existir, pois os cafeeiros da cidade compraram as máquinas que selecionavam os cafés.

Figura 2 – Pais e avós paternos e maternos – batizado de Ana Carolina



Legenda: da esquerda para a direita: Vó Zenilda, Vô João, Mãe Irene, Pai João Márcio, Vó Celina, Vô Geraldo.

Fonte: arquivo da autora.

Figura 3 – Irene criança



Fonte: arquivo da autora.

Ao descrever um pouco da trajetória da população negra no pós-abolição, dando destaque à situação da mulher negra, em especial a escolarização dessas mulheres, aponta:

Em uma pesquisa que realizamos com mulheres negras de baixa renda (1983), constatamos que muito poucas entre nossos entrevistados começam a trabalhar já adultas. Migrantes na maioria (principalmente vindas de Minas Gerais, do Nordeste ou do interior do Estado do Rio de Janeiro), e muitas vezes já tendo “trabalhado na roça”, entravam na força de trabalho por volta dos oito ou nove anos de idade para “ajudar em casa”. Desnecessário dizer que nos centros urbanos, começavam a trabalhar “em casa de família”, além de tentarem frequentar alguma escola. Pouquíssimas conseguiram fazer o primário. Um dos depoimentos mais significativos para nós, o de Maria, falamos das dificuldades da menina negra e pobre, filha de pai desconhecido, em face de um ensino unidirecionado, voltado para valores que não o dela. E, contando seus problemas de aprendizagem, ela não deixava de criticar o comportamento de professores (autoritariamente colonialistas) que, na verdade, só fazem reproduzir práticas que induzem nossas crianças a deixarem de lado uma escola onde os privilégios de raça, classe e sexo constituem o grande ideal a ser atingido, através do saber “por excelência” emanado da cultura “por excelência”: a ocidental burguesa (Gonzalez, 1984, p. 7).

Entrelaçando as trajetórias das mulheres negras, considerando esse contexto, minha mãe Irene voltou a trabalhar, dessa vez na casa de Maildes, que também era esposa de um bancário em Divino. Esse casal se mudou para Cataguases, e seu novo emprego de faxineira foi na casa da Celeste, que o marido também era bancário. Bergman de Paula Pereira (2011), fazendo uma análise entre esse ofício e os resquícios do período de escravidão, afirma que:

[...] o trabalho como empregada doméstica foi uma recorrência na vida das mulheres negras não se configurando, em alguns casos, apenas como porta de entrada para o mercado de trabalho, mas como a única forma possível de ocupação oferecida a essas mulheres. Existe historicamente uma precariedade estrutural do trabalho doméstico, no país, com trabalhadoras que foram colocadas imersas em proletariedade extrema, à margem da regulação salarial estatal. Sendo assim o trabalho doméstico contém, em si, a síntese da dominação, na medida em que articula a tríplice opressão secular de gênero, raça e classe (Pereira, 2011, p. 4).

Figura 4 – Família paterna – Casamento de Airton e Rosana



Legenda: da esquerda para a direita – Ingrid, João Paulo, João Márcio, Irene, João Pereira, Marcelo, Nicolly, Lavinia, Vanessa, Vô João, Tio Airton, Tia Rosana, Vó Zenilda, Vitória, Ana Carolina, João Márcio, Pedro, Victor Hugo, Tia Inácia, Tia Vera e Henrique.

Fonte: arquivo da autora.

Já com 15 anos, minha mãe Irene voltou a estudar para concluir o Ensino Fundamental. Não o fizera antes, pois essa etapa só era ofertada em escolas particulares e todo o dinheiro do serviço era entregue aos pais para ajudar na despesa de casa. Conciliando trabalho e estudos, minha mãe foi trabalhar na cozinha do Bar do Zizito fazendo bolos, pudim, broa, pastel e coxinha. Nessa época estava cursando o primeiro ano do Magistério, também particular, mas que conseguira pagar com o dinheiro do trabalho no bar e uma bolsa de estudos enviada pelas articulações feitas pelo Sr. Valtico, político de esquerda, assessor de deputados em Divino. Minhas tias maternas “herdaram” as habilidades culinárias da Vó Celina, que cozinhava para casamentos da cidade e sempre fizeram deliciosas mesas fartas nos nossos almoços de domingo, aniversários e qualquer comemoração. Levavam-me sempre onde elas fossem em Divino ou outras cidades.

Figura 5 – Tias maternas – aniversário de Adriane



Legenda: da esquerda para a direita – Tia Nirinha, Tia Pacote, Tia Narrita, Tia Dri, Tia Cidinha, Tia Celine, minha mãe Irene e Tia Lena.

Fonte: arquivo da autora.

Hoje, minha mãe é aposentada, após trabalhar como técnica de enfermagem; três das minhas tias, Tia Nirinha, Tia Pacote e Tia Cidinha são professoras de formação, porém não lecionaram; Tia Pacote é enfermeira aposentada; Tia Narrita aposentou como empregada doméstica; e Tia Dri, Tia Nirinha e Tia Celine trabalham como auxiliares de serviços básicos nas escolas da cidade.

Figura 6 – Formatura de Técnico em Enfermagem de Irene



Fonte: arquivo da autora.

Minhas tias paternas são Tia Eva, Tia Vera, Tia Zeni, Tia Zeli, Tia Inácia (*in memorian*). Elas eram ainda crianças quando foram mandadas para as casas de outras pessoas que, ao visitar a casa onde meus avós moravam, observavam o alto número de crianças e pediam para levar aquela menina para trabalhar, sob a promessa de proporcionar a ela um salário e estudar. Mas nem sempre isso acontecia. Mudaram-se assim que possível para os grandes centros e lá constituíram suas vidas. Lá trabalharam como empregadas domésticas, cozinheiras, assistentes de veterinário e em hospitais como auxiliares, permanecendo hoje ainda nesses grandes centros.

Importante mencionar que o levantamento das profissões das mulheres negras da minha família não as coloca em lugar de inferioridade perante as demais, tampouco a mim: são todos trabalhos dignos. O que me proponho é, a partir de olhares críticos e racializados, apresentar elementos que incitam reflexões e ressignificações das oportunidades vivenciadas por elas, por mim e por tantas. Gonzalez (1984) contribui para essa reflexão ao apontar que, desde a pós-abolição, essas mulheres negras estavam em situação de desemprego ou subemprego concentrando-se, àquela época, sobretudo nas ocupações manuais, rurais (agropecuária e extrativismo vegetal) e urbanas (prestação de serviços), tanto como assalariadas quanto como autônomas e não remuneradas. Mesmo depois de tantas gerações, essa realidade ainda permanece na minha família.

Figura 7 – Família materna – Baile de formatura de Ana Carolina



Legenda: da esquerda para a direita – Tia Zilma, Tio Joel, Tia Lena, Tia Dri, Tio Zé, Tia Pacote, Tia Narrita, Ana Carolina, Tia Nirinha, Tia Celine.

Fonte: arquivo da autora.

Collins (2019) afirma que é a partir das experiências no trabalho e na família que se criam as condições para que as contradições entre as experiências do dia a dia e as imagens controladoras da condição de mulher Negra se tornem visíveis. Essas trajetórias foram atravessadas e contempladas pela “democracia racial”? Ou pelo “mérito” de ter avançado? Quantas gerações foram necessárias para que a oportunidade chegasse a uma de nós?

Esse movimento de acesso à fala, à escuta e à resignificação das trajetórias se traduz nas minhas trajetórias. Por um momento também passei pela mesma situação de estudante e trabalhadora. Desta vez, bem mais tardiamente que minha mãe e tias, já no ensino médio. E tive a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, sonho abortado pela minha mãe. Ela tinha o sonho de cursar Psicologia, mas a faculdade era longe de Divino, então ficou sabendo do curso de Matemática na cidade de Carangola, cidade vizinha de Divino, na Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE). Juntou o dinheiro para fazer a matrícula e foi escondida. Como já trabalhava, foi de carona no horário do almoço, mas a Faculdade estava fechada. Quando retornou para casa, minha avó Celina a questionou sobre como cursaria a faculdade se contribuía com seu salário com as contas de casa.

Figura 8 – Irene participando do curso A mulher na comunidade do Movimento Boa Nova



Fonte: arquivo da autora.

Dessa forma, abandonou seu sonho e não tentou mais cursar um ensino superior. Com isso, fez carreira na área da saúde, como Técnica de Enfermagem, e depois, em 2002, em desvio

de função, trabalhou na Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) até se aposentar. Em contrapartida ao sonho abandonado de estudar, investiu todos os esforços possíveis e impossíveis para que nós, seus filhos, estudássemos. Mesmo trabalhando fora, sempre fez muitos artesanatos para complementar a renda de casa com peças de tricô, cobertor de saco de estopa, marca (ponto cruz), tapetes de lã, flores com garrafinha de iogurte, *decoupage*, colcha com retalhos que meu tio trazia do Rio de Janeiro (RJ) e vendia roupas. Ensinou-me muitas dessas artes para que eu não experimentasse a escassez na vida.

Afirmo, portanto, que meu contato com o feminismo negro foi feito desde cedo pela convivência com essas mulheres negras da minha família e que aqui trago em diálogo com os pressupostos teóricos. São maioria, em grande parte, famílias com a presença de homens, entretanto regidas pelo patriarcado. Um dos meus lugares seguros como relata Collins (2019) que “envolvem o relacionamento de mulheres Negras umas com as outras”. Para que eu tenha hoje a possibilidade narrar sobre mim e minhas vivências, faz-se necessário conhecer e reverenciar a essas tantas que vieram antes de mim e que estão há muito mais tempo na luta. Persigo, assim, possibilidades de ressignificação das memórias narradas, buscando construir relações seguras que permitam que essas realidades, desde que visíveis, possam ser ressignificadas.

Outra dimensão que tem forte influência nas bases da minha família e em minha formação tange a Espiritualidade. Minhas bisavós Maria Matilda e Maria Verônica eram rezadeiras, da etnia Puri, que residiam próximo à cidade de Alvorada, em uma comunidade chamada Borboleta, filhas de “Mãe de Santo”. Minhas avós Zenilda e Celina foram, portanto, criadas nesse contexto. Em meio às andanças, por alguns momentos se encontraram em terreiros de Umbanda na cidade de Carangola, tudo isso antes dos meus pais se conhecerem. Minha avó paterna Zenilda me contava muito esses relatos. A crença nas religiões de Matriz Africana vem desde suas mães e pais e fora sendo repassada. Recentemente, faleceu uma tia avó materna, no Rio de Janeiro, Tia Glória, última Yalorixá da família. Elas me passaram princípios das religiões, levavam-me em terreiros desde nova, também com as filhas da minha avó materna. No entanto, essa crença sempre se deu de forma velada e sincrética à religião Católica.

O sincretismo é marca presente em especial na Umbanda, pois “quando os negros africanos vieram para o Brasil, foram evangelizados e batizados à força e tiveram que adorar os santos católicos. Para não perderem suas raízes, associaram seus orixás aos santos, surgindo assim o sincretismo” (Carmo, 2011, p. 3).

Muito me chamava a atenção a forma como se escondia tal devoção, e hoje compreendo

ser traços do racismo religioso², dentro e fora do ambiente familiar. Apesar do sincretismo fornecer às divindades africanas roupagens europeias, dentro dos terreiros e entre a comunidade negra ele simboliza a resistência. Não se deixa de cultivar o que se acredita. Minha mãe não seguiu nenhuma religião da Matriz Africana, engajou-se muito cedo na atuação religiosa católica, onde permanece até hoje. Começou a ir à igreja com as filhas de uma vizinha, dona das casas onde a sua família morava. Queria muito aprender a tocar algum instrumento, mas à época não fora escolhida para a bolsa das aulas de violão. Encantou-se com os grupos de jovens e logo se tornou liderança, ministra da eucaristia, foi fazer curso de Teologia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Belo Horizonte (MG), e também fez muitos cursos de Catequese em Caratinga, Carangola e Espera Feliz. Seguiu o caminho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Figura 9 – Bisavó e avós maternos



Legenda: Bisavó Maria, Vó Celina e Vó Geraldo

Fonte: arquivo da autora.

Até então, a dedicação era muito voltada à igreja e por isso inspirada nas Irmãs Paulinas³, que escreviam e publicavam, inclinando-se para a vocação de freira. As freiras foram até a sua casa visitá-la, mas ela não estava. Minha avó não recebeu bem as freiras e disse que

² Trata-se de um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras.

³ Congregação religiosa de mulheres consagradas para o anúncio do Evangelho com os meios de comunicação.

não autorizaria a sua saída. Abandonou, assim, mais esse sonho. Eu como filha, agradeço! Das minhas tias, quem acompanhou os passos de igreja da minha mãe foi a tia Cidinha, porém, de forma sincrética. Ela foi membro fundadora do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Divino e muito atuante na Pastoral da Juventude Rural.

A partir desse envolvimento familiar, desde muito nova comecei a fazer apresentações, místicas⁴ e falas políticas nesses espaços.

Figura 10 – Festa de família



Legenda: Vô João na sanfona, Vô Zenilda segurando a garrafa de café.

Fonte: arquivo da autora.

Alguns de meus bisavós me conheceram quando eu era ainda uma bebê, mas todos faleceram nessa fase. No entanto, a vivacidade das histórias são frutos de relatos que cresci escutando. Meus avós os honravam muito e traziam muitos aspectos das histórias de seus pais. Se orgulhavam em contar das andanças, os causos e sempre usavam as partes desagradáveis para trazer algum ensinamento, uma lição. É sobre a força que a oralidade tem para a preservação das memórias. Sobre a ressignificação das memórias a partir do que se lembra e do que se esquece. Trazem muito forte à minha memória as muitas vivências que tive ao ouvir tais relatos dos meus avós, hoje também todos falecidos. Silva e Euclides (2021) apontam que:

embora todos os condicionantes sociais e o devir no meio rural – onde minha família está situada – me foi possível perceber vários aspectos de uma ancestralidade africana como a união, a coletividade, a música – como elemento vital de espiritualidade – e a alegria presente nos espaços de sociabilidade e socialização (Silva; Euclides, 2021, p. 107).

⁴ Mística é um dos tripés da Pastoral da Juventude Rural, utilizada para refletir, introduzir ou terminar algum encontro, envolvendo uma citação bíblica, uma música, um poema, porque somos filhas e filhos da mãe terra e acreditamos no encanto, na reza, na devoção popular que nos inspira a avançar cantando alegres.

O presente trabalho permite ter um novo e ampliado entendimento de que são mais que histórias contadas, mas relatos sendo ressignificados. Vislumbrar as raízes das artes plásticas e musicais, a religiosidade de matriz africana, as raízes indígenas sendo evidenciadas e sendo motivo de orgulho, tudo isso me traz um sentimento de pertencimento que vai em direção oposta ao sentimento de inadequação sentido na minha infância a partir das minhas experiências escolares. Esse sentimento de pertencimento, entretanto, perpetua de tal forma que influenciam na minha prática docente, ao buscar um trabalho afrocentrado para/com as crianças.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 156-157) indica que o acesso às memórias é um direito dos “descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórica-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual”. São estratégias enquanto práticas educativas que se cruzam com as histórias de tantas outras famílias negras, sendo marcas de uma história individual e coletiva que vai sendo passada para frente e perpassa por mim.

Ao ter nossas trajetórias relatadas e apresentadas, o foco não é sublinhar a dificuldade, mas evidenciar a resistência e a

importância que a expressão da voz individual pode ter para a autoafirmação no contexto coletivo das comunidades das mulheres Negras.[...] Para mulheres afro-americanas, o ouvinte mais capacitado a romper a invisibilidade criada pela objetificação da mulher Negra é outra mulher Negra (Lorde *apud* Collins, 2019, p. 11).

A partir das vivências dessas mulheres, fica evidente que as formas de expressão nesse cenário eram dominadas pelos homens brancos e as levou, segundo hooks (2013, p. 549), e ainda as leva, a “usar a música, a literatura, as conversas cotidianas e o comportamento cotidiano como dimensões importantes para a construção de uma consciência feminista negra”; condições em que, mesmo estando à margem (hooks, 2019), estabelecem interlocuções com o centro, por meio da cultura, da religiosidade, das atuações sociais e da educação. Cabe explicar que “estar à margem” se refere ao fato de pertencer ao todo, mas de estar fora do corpo principal, ao mesmo tempo em que é neste lugar de fora que se cria uma visão do todo, ou seja, um panorama de quem está dentro e de quem está fora. Rosane Borges (2022), uma estudiosa das obras de hooks, nos auxilia nesse entendimento:

Para bell hooks, a margem não é apenas o lugar da falta, o lugar da destituição, o lugar da miséria material ou mesmo simbólica, não é o lugar do silenciamento, pensando silenciamento no sentido que as nossas vozes não irradiam no centro, ou seja, nós não somos vozes que definimos os destinos de uma coletividade. E a bell hooks vai dizer que à margem a gente também se autonomiza. As subalternas, as subalternizadas, as mulheres negras conseguiram/ vêm conseguindo da margem não ter o poder, porque elas não

estão em direção ao centro, elas não estão no centro, embora às vezes a gente se desloque. Muitas de nós, enfim, chegamos em determinadas relações, posições de poder, mas em geral nós reinventamos – que é uma ideia que eu vou pensar ideia de invenção do mundo – a partir das margens (Borges, 2022, p. 5).

A emancipação das vozes da margem não é dada no centro, mas na própria margem. Esse movimento representa e valida a necessidade de se defender o feminismo em uma perspectiva das massas, que aborda a margem e o centro, que reconheça a mulher negra enquanto essa construção *amefricana* a partir de uma perspectiva que vá para além das muitas teorias feministas criadas por “mulheres privilegiadas que vivem no centro, cuja visão da realidade raramente inclui o conhecimento e a consciência das vidas de mulheres e homens que vivem na margem” (hooks, 2019, p. 11), onde minhas bisavós, avós, mãe, tias, eu e tantas outras somos reconhecidas e nos reconhecemos. Tais formas de conhecimento evidenciam uma subjetividade existente entre as relações de se conhecer e o conhecimento que está presente nessas mulheres e que é vivenciado diariamente em suas experiências.

A construção de conhecimentos a partir das experiências “como critério de significado com imagens práticas, como veículo simbólico, é um princípio epistemológico fundamental para os sistemas de pensamento afro-americanos” (hooks, 2013, p. 561). Para as mulheres negras, o conhecimento vem da experiência e a possibilidade de entender esses conhecimentos é interagir com essas pessoas e compartilhar como foi o seu processo de construção das ideias. O significado político se relaciona com o conceito de *identidade* não sendo apenas o objetivo, mas também uma forma de iniciar o processo de autodefinição. “Nesse processo, a jornada das mulheres Negras passam à compreensão de como nossas vidas pessoais têm sido fundamentalmente moldadas por opressões de raça, gênero, sexualidade e classe que se interseccionam” (hooks, 2013, p. 25).

De uma forma geral, uma quebra entre a realidade da mulher negra da forma como é vista nessa estrutura racista, organizada enquanto uma categoria (Collins, 2019), subjugada (hooks, 2013) enquanto produtora de conhecimento, ou seja, realidade que se constitui a partir de “uma questão importante que as intelectuais negras enfrentam que é saber o que constitui uma justificativa adequada de que determinada reivindicação de conhecimento, como um fato ou uma teoria, é verdadeira” (Collins, 2019, p. 555). A emancipação das vozes das margens. Aqui novamente se dialoga com a perspectiva de Gonzalez (1984) apresentada no subtítulo deste tópico: o direito à fala e à escuta “numa boa”.

A autonomia de poder falar da própria existência, a partir também de todos os impactos sofridos pelo racismo individuais e coletivamente. Nesse sentido, identificar-me enquanto parte

dessa voz da margem faz parte do meu processo de autodefinição. Trago as definições de Collins (2019), pois

[...] quando se insiste nesse processo de autodefinição, enquanto mulheres Negras, temos a possibilidade de questionar não só o que tem sido dito sobre as mulheres afro-americanas, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que possuem o poder de definir. Quando nós mulheres Negras nos definimos, nós claramente rejeitamos o pressuposto de que aqueles em posição que lhes garante autoridade de interpretar nossa realidade têm legitimidade para tanto mesmo sem levar em conta o conteúdo real das autodefinições das mulheres Negras, o ato de insistir na autodefinição da mulher Negra valida o poder das mulheres Negras como sujeitos humanos (Collins, 2019, p. 26).

Este é um dos pontos de diálogo entre o Pensamento Feminista Negro e o presente trabalho, visto que se expõem trajetórias que se inscrevem pelas experiências a partir da autoetnografia e que, no campo científico, evidenciam-se enquanto metodologia científica. Diálogos que confirmam também a existência da estrutura racista que impera em nossa sociedade por décadas. Tal fato é confirmado a partir das autoetnografias das autoras Silva e Euclides (2021; 2022). Separadas por aproximadamente três décadas, confluem experiências como se o tempo/espço vivido fosse o mesmo: fato que é também confirmado a partir das interlocuções dessas trajetórias com as das mulheres negras da minha família, e consequentemente, com a minha. Quantas outras mulheres negras também podem se identificar? A partir deste trabalho, também anseio contribuir para esse reconhecimento. Onde é possível se engajar? Aqui destacamos a experiência de engajamento enquanto Educadora Infantil Negra.

Figura 11 – Andá com fé eu vou



Fonte: arquivo da autora.

4. MEU EU EM PROCESSO DE AUTODEFINIÇÃO

*“A única saída que eu encontrei para superar esses problemas
foi ser a primeira aluna da sala.
É aquela história, ‘ela é pretinha, mas é inteligente’”.*
(Lélia de Almeida Gonzalez)

Adentramos as recordações da minha infância, adolescência, juventude, do ingresso na Universidade e do processo de formação, bem como das experiências profissionais que se encontram com a vida adulta presente, que se entrelaçam com todas essas trajetórias e territórios e fazem quem fui e quem sou. Também culminam os anos de pesquisa que surgiram da descoberta de si (de mim) a partir das histórias que aconteceram antes de eu aqui chegar: este lugar onde entrelaçamos os tempos e espaços na minha e nas nossas trajetórias.

Figura 12 – Família paterna, casamento do Tio Airton



Legenda: da esquerda para a direita: Tia Inácia, Tia Rosane, Tio Airton, Alice, Geovana, Ingrid, Tia Vera, Vó Zenilda, Victor Hugo, Eva, Vô João, Vanessa, Vitória, Ana Carolina, Pedro, Vanessa, Laínia, João Márcio, Irene, Vinicius, Pedro, João Paulo, Camila, Renato, Tia Rosineia, tio Ronaldo, Ramon, Tia Marlene, Tia Luiza.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse processo de busca pela história inicia-se academicamente no ano de 2014 com a disciplina “Família e Gerações” (ECD 303), oferecida como optativa no curso de Educação Infantil pela professora Lílian Perdigão. Nessa disciplina fiz a análise de um genograma da minha família. Ao elaborá-lo, muitas expectativas foram construídas, visto que os traços revelados sobre o distanciamento familiar podiam já ter me influenciado, inclusive no desejo de migrar logo cedo sem que tivesse tomado consciência das ações. Depois compreendi que não é bem assim que a vida caminha. Foi também um primeiro momento para sentar com meus avós – à época apenas minha avó materna era falecida – para poder escutar com mais atenção e, agora com um cunho científico, falar um pouco sobre a trajetória e experiências de vida de cada um deles e dos que vieram antes deles e que chegam até a mim.

Como fechamento da disciplina, um artigo foi escrito salientando o traço que, naquele momento, foi o mais evidente: o distanciamento familiar, relativo à minha família paterna. Recordo-me de ter partilhado os momentos de pesquisa e, posteriormente, os escritos finalizados com muitos familiares, e de termos discutido as diversas percepções. Pudemos, naquele momento, perceber como os elementos migratórios impactam as gerações seguintes, principalmente nas relações de afeto e proximidade. As gerações dos nossos avós, pais e de nós, netas e netos que fomos criados próximos, conhecemos a trajetória de construção das famílias. As gerações seguintes nem sempre têm esse conhecimento. É nesse sentido o impacto do distanciamento. As gerações atuais presenciam outras perspectivas de família, mas compreender de onde vêm e como chegaram até a geração atual é uma necessidade. Como dito por Donati (2008),

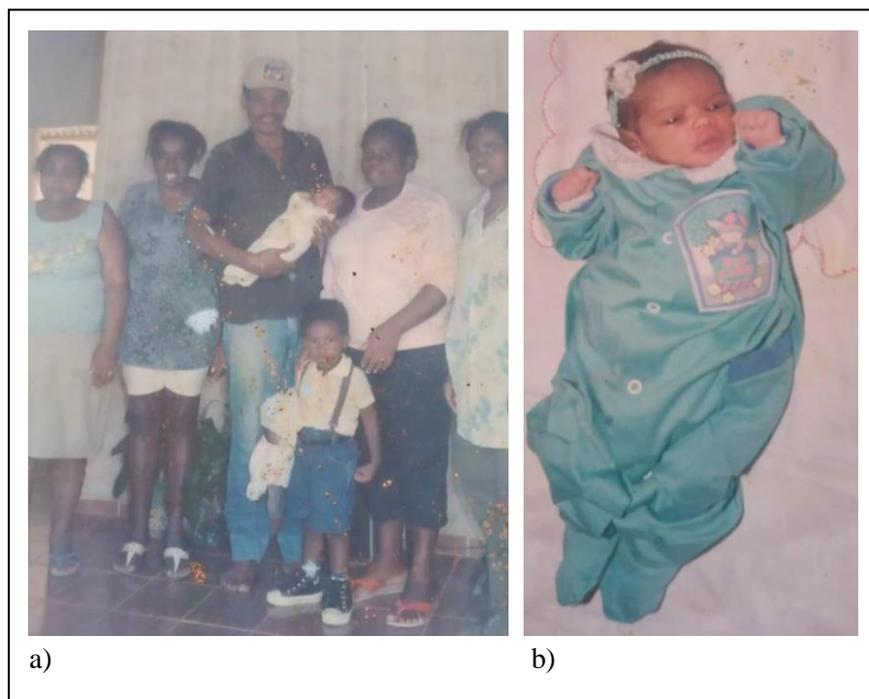
[...] a realidade é que, como os estudos psicanalíticos e antropológicos mostram, o ser humano não consegue ter uma percepção se não conseguir pensar a história, sua história em particular. Traduzida nesse contexto, essa afirmação significa que as novas gerações não podem “pensar” nada e, mais em geral sentir ou ativar processos de simbolização significante, se não forem capazes de entender sua história pessoal com a história de sua família (Donati, 2008, p. 160).

Considerar tal fato reafirma a necessidade de se entender enquanto um membro da família, ao mesmo tempo em que se percebe a dimensão histórica, social e geográfica que compõe todo o sistema familiar. A conexão com todos esses familiares – que me formaram e me formam – muito me auxiliou na aceitação e descoberta das potencialidades de ser uma mulher negra em meio a tantas vivências de racismo e todos os seus desdobramentos. Assim, com os olhares de ressignificação lançados a um passado, onde, muitas vezes, outra opção não era possível, poderia acontecer também a valorização das histórias individuais e coletivas

vivenciadas por cada um deles naquele momento, visto que esse ambiente, para muitos de nós, era totalmente novo.

É nesse contexto que me reapresento. Sou Ana Carolina Santos Silva, segunda filha de Irene e João e irmã de Marcelo Henrique e João Márcio. Minha mãe teve minha gravidez relativamente tranquila, mas no parto, quase morremos, eu e ela. Desde cedo, aprendi a amar e ser grata a Nossa Senhora Aparecida e aprendi o sincretismo com Oxum, por ter sido consagrada a Elas.

Figura 13 – Ana Carolina recém-nascida sendo apresentada à família



Fonte: arquivo da autora.

Fui crescendo uma criança muito interativa, comunicativa e artística. Na igreja católica, instituição fundamental para minha formação, tive a oportunidade de teatralizar, cantar, dançar, aprender a rezar e conhecer as doutrinas da religião. Vi a Capela São João Batista (na qual atualmente a Tia Cidinha é a coordenadora) nascer: tenho o meu nome e o da minha família enterrados na fundação da construção. Diversas foram as encenações do evangelho na celebração de domingo das crianças, ensaios de cânticos durante a semana, grupos de reflexão, novenas e visitas a outras comunidades, especialmente no mês de maio, mês de Maria, quando eu sempre coroava Nossa Senhora

Figura 14 – Ana Carolina coroadando Nossa Senhora Aparecida pela primeira vez



Fonte: arquivo da autora.

Figura 15 – Ana Carolina indo para cerimônia de coroação à Nossa Senhora Aparecida



Fonte: arquivo da autora.

Minha mãe, sempre entusiasta e animadora, fez nascer em um grupo de crianças um desejo e um prazer em estar na igreja e servir. Nossa rotina familiar dava e ainda dá muita prioridade a esses momentos. A dimensão do sagrado foi para mim a manutenção de mais um dos espaços seguros dos quais pertencia. hooks (2021), ao dissertar a respeito do amor presente nas relações religiosas, especialmente para pessoas pretas, parte de um histórico de anulação da existência humana dessas pessoas. Ela, assim como eu, teve a igreja como o lugar onde ouvimos pela primeira vez

uma contranarrativa a respeito do amor, que diferia das mensagens confusas aprendidas em famílias disfuncionais. As dimensões místicas da fé cristã (a crença de que todos somos um, de que o amor é tudo) que me foram apresentados na infância pela igreja constituíram um espaço de redenção. Na igreja, eu não só aprendi a entender que Deus é amor, mas também que as crianças eram especiais no coração e na mente do espírito divino (hooks, 2021, p. 102).

Figura 16 – Irene organizando as crianças para a coroação



Fonte: arquivo da autora.

A catequese também era um ponto forte, uma paixão da minha mãe que aprendi a amar também. Ela sempre movimentava o trabalho com as crianças, os adolescentes e jovens. Ela e meu pai foram coordenadores durante alguns anos dessa Capela. Foi nesse momento também que aprendi a tocar violão com meu pai.

Figura 17 – Coral João e Irene da comunidade São João Batista



Legenda: da esquerda para a direita- Fabiana, Deiliana, Jomaira, tia Eunice, Thunay, Ana Carolina, Glésia, Angélica, Irene, João Márcio, Rodrigo, Ana Sueli, Edgar, Amanda, Olindino, João Márcio e Diogo. Fonte: arquivo da autora.

O Marcelo já sabia tocar violão, e meu pai juntou uma primeira turma composta por mim, pela Glésia, Jomaira e Thunay, para que pudéssemos aprender. Glésia e Jomaira eram minhas melhores amigas. A Jomaira é filha da Ti Lu (*in memorian*) e do Tim. A Ti Lu era amiga de muitos anos da minha mãe. Elas trabalharam juntas por muitos anos, casaram em épocas próximas e nós, os filhos, tínhamos idades próximas. A Glésia tem sua família residindo no bairro onde estava a Capela São João Batista. Ficamos amigas a partir da convivência na igreja. Eram elas minhas companheiras de festas, de encontros na igreja e a quem, principalmente na adolescência, contava todos os meus dissabores. O Thunay é filho da Tia Eunice e do Tio Agostinho. Éramos vizinhos. As famílias sempre foram muito unidas e compartilhavam de tudo um pouco. Íamos para a roça com eles aos finais de semana. Foi com a Tia Eunice que aprendi a fazer crochê. Estávamos sempre envolvidos nas atividades da Comunidade São João Batista, especialmente no mês de junho, quando tinha a festa do padroeiro. A Tamires, filha mais velha do casal, é minha madrinha de crisma. Nessa rua vivi toda minha infância e, além da família da Tia Eunice, tinha a família da Nilza e da Dona Edinha, vizinhas mais próximas.

Figura 18 – Formatura da creche de Ana Carolina



Fonte: arquivo da autora.

Minha mãe, em contrapartida ao sonho abandonado de estudar, investiu todos os esforços possíveis e impossíveis para que nós, seus filhos, estudássemos. Meu pai, muito marcado pelas mudanças de cidade, não conseguiu dar continuidade aos seus estudos, mas também nos incentivava a fazê-lo. Junto ao meu irmão mais velho, Marcelo Henrique, aos dois anos de idade entrei em uma instituição escolar: Pré-Escolar Pato Donald. Na época, quem pagou durante o ano letivo a Educação Infantil na época foi a tia Gessi Maria Alves, amiga dos cursos de igreja da minha mãe, uma pessoa sempre muito próxima à família. Ela me acompanhou até a formatura na Universidade. Hoje, percebo que foi na escola que tive as primeiras percepções de conflitos raciais.

Figura 19 – Festa do padroeiro na catedral São João Batista da Diocese de Caratinga



Legenda: da esquerda para a direita - Marcelo, Irene, João Márcio,
Ana Carolina, João Márcio e Glésia.

Fonte: arquivo da autora.

Observando os relatos, as fotos e as recordações compreendo que não me sentia negra. Convivia muito com crianças brancas em todos os espaços e me sentia como uma delas, apesar de ter pais negros, dois avôs, uma avó e diversas tias negras. Diante de algumas conclusões apresentadas desde a década de 1950 pela socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo, como parte de um projeto amplo sobre as atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação à cor dos seus colegas, duas nos interessa e dialoga com esse processo de não reconhecimento inicial; primeiro, a influência que a criança tem pelas atitudes dos pais em relação às pessoas de cor, porém, ela as reelabora, mantendo-as com maior ou menor tenacidade, segundo os afetos operantes nas relações com os pais e nos espaços das instituições escolares; e segundo, o fato

de que, em especial na Educação Infantil, o número de crianças negras é pequeno.

Nesse sentido, décadas depois dessa análise feita, temos o fato de que a base para a construção de uma identidade positiva (hooks, 2013), feita dentro do ambiente familiar, foi concisa e determinante, no sentido de construção e manutenção da minha autoestima enquanto criança negra nesses espaços. Por outro lado, a escola, diferentemente do ambiente religioso que vivenciei, não reafirma essa base, e por vezes, pelo contrário, apresenta as contradições presentes entre o ser criança negra e não negra. E essa é também a realidade vivenciada por diversas de nossas crianças negras em espaços escolares.

Figura 20 – Ensaio para a formatura do pré-escolar



Fonte: arquivo da autora.

A relegação ao afeto aos bebês negros (Oliveira, 2004), o silêncio em relação às relações e conflitos de raça como forma de atenuar as questões vivenciadas (Cavalleiro, 2012), as utilizações de termos como “moreno” para se autodefinir, indicando o desejo de possuir mais traços brancos que negros (Fazzi, 2000). O frequente contato de tais violências com as crianças negras, vivenciadas de formas sutis, porém constantes, é uma preocupação que precisa estar latente no campo de atenção de percepção da/o Educadora/or Infantil.

Na escola, agora pública, aprendi a ler muito cedo. Aos quatro anos. Lembro-me da formatura da turma do pré, onde fui oradora, pois era a única que sabia ler. Aqui, apresentam-se registros em fotos da minha mãe grávida do meu irmão mais novo, ensaiando comigo e me ensinando a postura e a entonação da voz ao ler o juramento. Lembro-me do dia em que minha

mãe foi à escola, juntamente com a coordenação, para decidirem se me passariam de ano ou se eu permaneceria no pré-escolar de cinco anos, mesmo após essa formatura.

Por estar em nível de desenvolvimento mais próximo da turma seguinte, pela minha condição de alfabetizada, “pulei” um ano do “pré” e fui direto para o primeiro ano do ensino fundamental, à época, primeira série. Creio que tenha sido uma “força tarefa” de minha mãe para “provar” que eu era boa. Lembro-me do pré com a Tia Valdéia e, depois, no primeiro ano com a Tia Nelcy. Permaneci até o terceiro ano do ensino médio praticamente com a mesma turma. A perceber a dedicação de minha mãe com nossos estudos, fiz-me uma amante de estudar, ler livros, ouvir histórias e apreciar a arte da escrita. Com meu pai, aprendi a arte da música, da interpretação e tive sua constante participação na vida escolar, sendo ele sempre presente nas reuniões bimestrais.

Aprendi a decorar longos textos e tinha a entonação aprendida com ela, minha mãe, por isso, na escola era sempre requisitada. Na apresentação de trabalhos, desde a 1ª até a 4ª série, destacava-me pela segurança e habilidade falando em público. Destaco como os espaços de formação na igreja, grupos de reflexão me deram essa base, inclusive no aperfeiçoamento da leitura a partir das chaves de leitura dos Grupos de Reflexão que participávamos.

Figura 21 – Ana Carolina oradora na formação do pré-escolar

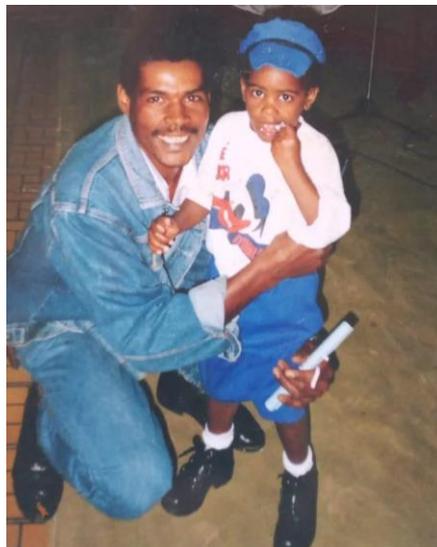


Legenda: Professora Valdeia e Ana Carolina
Fonte: arquivo da autora.

Sempre fui a única estudante negra da sala, com notas sempre muito acima da média, o que regularmente me colocava em classificação de uma das melhores da turma. No entanto, com a mesma frequência havia reclamações de que eu sempre terminava rapidamente as atividades e ia conversar com os colegas. Collins (2019, p. 33) aborda a consciência das mulheres Negras e afirma o quão curiosa pode ser essa combinação, desde cedo: “as mais autoconfiantes, simultaneamente se valorizam menos”.

A cobrança pelo comportamento perfeito, que muitas vezes estava associado com o ser negra, fora interferindo na construção de minha identidade de forma positiva. Meu temperamento foi ficando mais agressivo que passivo e isso foi percebido. Esse comportamento funcionava como forma de proteção. Antes que brigassem, eu já brigava. Antes que me excluíssem, eu excluía. Aos seis anos, minha mãe me levou para acompanhamento psicológico. Não me lembro dos atendimentos, mas recordo que gostava de ir, brincava e desenhava.

Figura 22 – João Márcio na formatura da creche



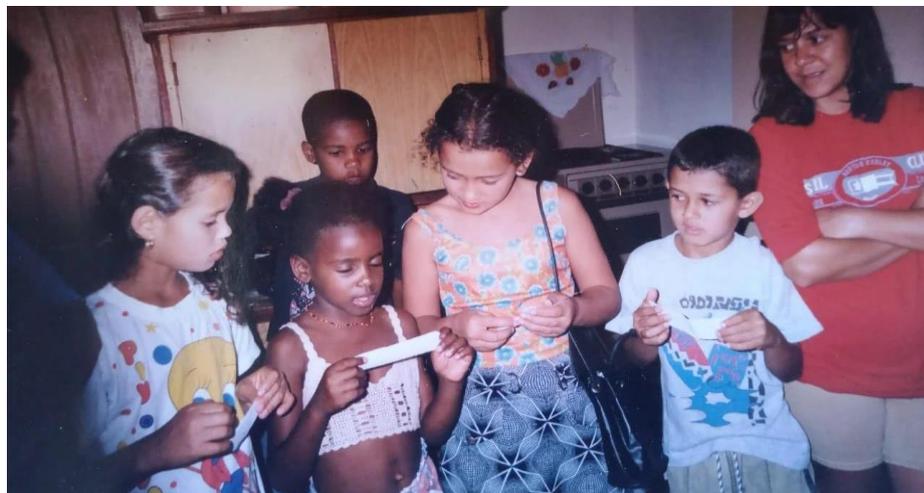
Fonte: arquivo da autora.

Definitivamente, e trazendo para o campo de análise contextual, entendia intimamente a sutilidade entre o “estar boa” para desenvolver as atividades e o “ser boa” naquilo que me propunha a fazer. Durante tempo, tive a impressão de ser necessário muito esforço extraordinário e que, ainda assim, não era suficiente.

Santiago (2014) destaca a importância de visualizar que atitudes, assim como as minhas, de ora agressividade, ora passividade, são sinais de respostas diante das agressões racistas cotidianas vivenciadas pelas crianças negras na escola. Assim, ele indica que choro, rebeldia e brigas expressam como as crianças negras percebem o racismo presente do cotidiano escolar e,

ao mesmo tempo, como são ações resistentes, uma recusa em aceitar passivamente os lugares subalternos que estão predestinadas na sociedade. No entanto, refletir sobre essa percepção quando ainda se é criança se torna cruel e revelador. Na infância e na pré-adolescência eu não tinha a dimensão de que os conflitos eram enraizados em questões raciais. Meu desempenho escolar não me rotulava como uma “criança problema” para receber uma “atenção” aos olhos da professora; esta, por sua vez, não tinha o olhar racializado. O entendimento de que o desempenho escolar, medido por notas, era o que definia um “bom aluno”, não permitia que se deixasse margens para se pensar o porquê de tamanha agressividade manifestada por mim. Esse olhar não racializado da professora, a partir de uma análise contextual, contribuía para que as relações étnico-raciais não fossem levadas em conta nesse meu processo de desenvolvimento.

Figura 23 – Leitura no grupo de reflexão da comunidade



Legenda: da esquerda para a direita – Jéssica, Ana Carolina, Thamires, Thunay, Tia Eunice, Marcelo.

Fonte: arquivo da autora.

Recordo-me também das pequenas disputas com as colegas brancas da sala, e agora entendo que esses episódios eram movidos pelo racismo, pelo preterimento. Esses momentos deixaram marcas, cicatrizes! Lembro-me que o combinado, por eu dançar melhor, era que eu usasse a roupa amarela de destaque e ficasse ao centro. No entanto, no final das contas, outra menina foi escolhida: a menina branca. Lembro-me da minha frustração nesse dia. Deixaram para me contar próximo à apresentação. Eu sabia que dançava melhor para ser destaque, todas as outras dançarinas me acompanhavam, inclusive aquela que ficou em destaque no lugar, ali entendido como meu. O que havia de errado?

Figura 24 – Dança “Xibom bombom” no colégio

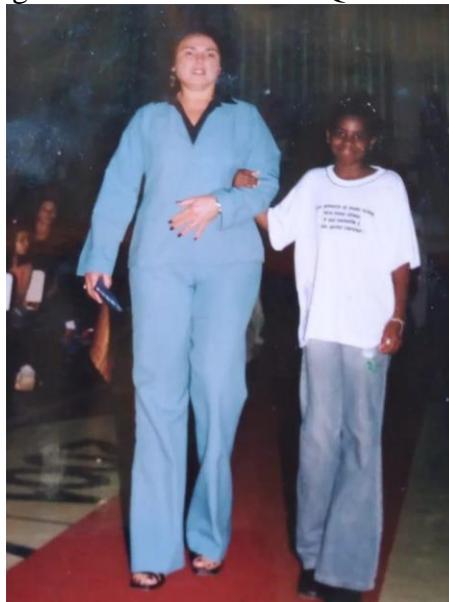


Legenda: Marina, Ana Luiza, Ana Carolina, Mara Rúbia, Amanda.

Fonte: arquivos da autora.

Enfim, as queixas dos meus pais eram que meu desempenho acadêmico era muito bom, porém eu conversava demais e, por vezes, atrapalhava os colegas que também conversavam, mas ainda não haviam acabado as atividades. Em meio a tantos destaques, não havia espaço para o questionamento racial que crescia dentro de mim. E comecei a me achar feia. Sentia que não pertencia. Eu era considerada a inteligente, mas não a mais bonitinha da sala. E, por fim, ser inteligente não era um atributo que se alinhava com minha negrura.

Figura 25 – Formatura da Quarta série



Legenda: Paraninfa Eila.

Fonte: arquivo da autora.

Uma forma evidente apontada por Cavalleiro (2012) das sutilidades do racismo na escola é a manifestação do afeto demonstrada de forma desigual quando direcionado às crianças negras e brancas. Sua pesquisa apresenta dados relevantes, como a distinção entre o “ser bom” e o “estar bom”. “Compreendo ser diferente um elogio que valorize a pessoa, de um dirigido apenas à atividade por ela realizada” (Cavalleiro, 2012, p. 76).

“Ser bom” se refere ao sujeito, geralmente direcionado às crianças brancas; “estar bom” diz respeito à atividade, geralmente relacionada às crianças pretas. Percebo, hoje, que fiz um imenso esforço para acompanhar e pertencer à turma, ainda que isso me custasse fingir que não entendia o que o professor dizia, ou atrasar-me em tempo para finalizar as atividades – esforços para fazer parte do grupo branco ao qual eu pertencia. É cruel para quem vivencia, porém é necessário pensar e dar sempre mais visibilidade a essas situações de opressão velada, experienciadas e sentidas por tantas crianças negras.

Figura 26 – Comemoração da Independência do Brasil



Fonte: arquivo da autora.

Ao mesmo tempo em que diversos sinais do meu comportamento, ao me relacionar com meus pares, evidenciavam diversas dificuldades – chegando ao ponto de eu mesma ter dificuldade em reconhecer esse meu bom desempenho – por outro lado, ao perceber a vantagem que poderia advir desse destaque das notas, mantive e de certa forma venho mantendo esse aspecto bem desenvolvido na minha vida como uma forma de compensar as relações marcadas pelo racismo.

Como esperado, isso não é suficiente. Embora não seja uma vantagem real, no sentido de impedir as vivências racistas, ainda é como uma recompensa interna, uma forma de, em meio a tantas comparações, desejos barrados pelo racismo (como os intelectuais, sociais, afetivos), haveria sempre de ter algo em que pudesse ser reconhecida como suficiente. O sonho de

continuar estudando e alcançar lugares e posições até então prestigiosos dentro do próprio campo educacional, fica cada vez mais latente, para que essa potência e voz silenciada também internamente desde a infância pudesse, enfim, ser validada. Neusa dos Santos (1983), apresenta uma hipótese que muito contribui para a compreensão desse contexto que se apresenta um tanto contraditório, em que

o negro tem dificuldade de conquistar uma identidade egossintônica que o integre ao seu grupo de origem e o que o instrumentalize para a conquista da ascensão social. Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória: ao tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o que o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e culturas negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial (Santos, 1983, p. 73).

O processo de autorreconhecimento, inicialmente, não fez parte da minha infância escolar de modo positivo, e é inserido algum tempo depois a partir de um desejo contraditório de ser aceito pelo que é e, caso isso não seja suficiente, buscar se tornar o que não é: branca.

Figura 27 – Pós-missa na igreja matriz de Divino



Fonte: arquivo da autora.

Ao contextualizar todo esse debate com as infâncias e reforçando mais uma vez a necessidade de um posicionamento letrado racialmente e crítico de professoras e professores, temos, como nos orientam os documentos curriculares, esta etapa como o momento único da vida em que as crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer (Brasil, 2019). Como brincar se há preterimento na formação dos grupos? Como conviver, se o ambiente, também organizado pelos adultos, não favorece uma existência plena? Como participar se existem moldes e parâmetros a serem seguidos, lugares pré-estabelecidos? Como explorar, se toda referência de contexto, história e ancestralidade não contemplam as culturas negras? E como se conhecer se o padrão estabelecido, de forma velada e silenciosa, utiliza-se desse ambiente escolar para minar as possibilidades de construção de uma autoestima positiva? Nesse contexto da Educação Infantil, as crianças são indivíduos com características em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem; ignorar tais particularidades retira dessas crianças o direito de vivenciarem uma infância plena.

Figura 28 – Ana Carolina e colegas de escola



Fonte: arquivo da autora.

Continuando nesse contexto, destaco duas questões a serem analisadas em uma dimensão macro. A primeira delas, como ressaltado por Cavalleiro (2012), é de fato a preferência de educadoras e educadores em ignorar as questões raciais nas relações intra e interpessoais, valorizando o silenciamento das discussões sobre as questões raciais dentro do ambiente escolar, apesar de ser esse o primeiro espaço onde essas crianças enfrentam seus confrontos interraciais. Essa atitude, além de silenciar a temática racial, silencia também a criança, que acaba por não ter um adulto em quem confiar dentro daquele ambiente para poder

acolher seu relato e o protegê-lo. Isso reforça a falsa ideia da democracia racial presente na sociedade brasileira.

O outro ponto é a criação de uma imagem negativa de si mesma, na qual “as professoras são agentes difusores da desvalorização das características estéticas das crianças negras, agindo de forma consistente e sistemática” (Cavalleiro, 2012, p. 62), ainda que postulada como invisível ou inconsciente. Essas ações, quando somadas, são extremamente prejudiciais para a formação da identidade de qualquer criança. Além disso, violam os direitos fundamentais, como o de se desenvolver integralmente.

Como é dolorido e devastador o que as vivências do racismo, em especial na infância e nos momentos de formação, deixam: cicatrizes duradouras que, contudo, precisam ser analisadas sob o prisma dos atravessamentos do racismo na Educação Infantil. Lembro-me e, ao lembrar, tenho a sensação de ir crescendo em mim uma total negação de mim mesma estendida especialmente à minha mãe. Não me lembro de ter rezado pedindo para não ser preta, mas me lembro de querer uma mãe branca, acreditando que, dessa forma, eu também seria. Pelo menos um pouco mais “clara”, pelo menos com o cabelo “bom”. Percebo a forte influência do estereótipo de minha avó branca. Nesses e em muitos outros aspectos, esse processo de busca de si, de mim, culminados nesta pesquisa, proporcionou contribuições que vão muito além da minha formação profissional, abrangendo também meu âmbito pessoal. Ai de mim se não fosse essa mãe preta!

Figura 29 – Ana Carolina na festa junina



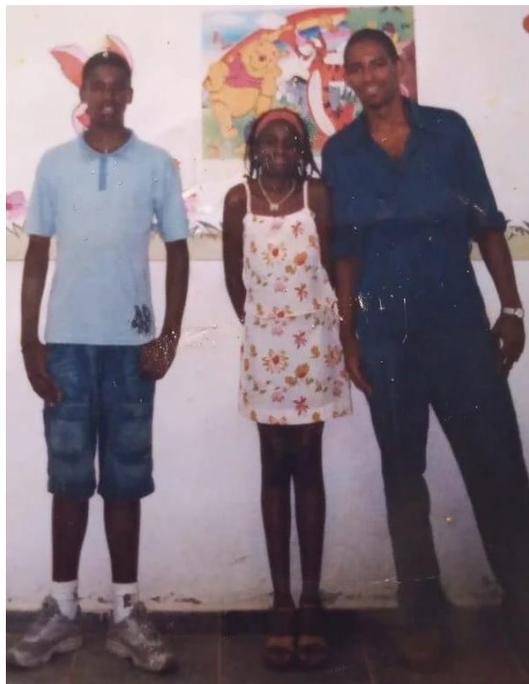
Fonte: arquivo autora.

Recorro à perspectiva de Santos (1983), que se mantém atemporal para as análises aqui elaboradas, na qual ser negro desprende de um processo de tornar-se negro. É ter consciência de todos os estereótipos e narrativas míticas que são constantemente criadas sobre si mesma/o. Caso essa conscientização não seja superada, ela aprisiona o ser negro no que a autora define como “imagem alienada de autorreconhecimento” (Santos, 1983). Esse processo é, igualmente, uma tarefa política, no sentido de contestar as condições pré-estabelecidas e a estrutura dominante.

Romper com o que se é esperado, e ter uma autodefinição de si, é o que permite ao negro ser negro. Já que me liam como diferente, passei a fazer questão de ser. Somente depois da percepção de que esse sentimento de se reconhecer como negra digna e suficiente é legítimo – como o é para qualquer outra pessoa não negra vista pelos princípios da branquitude –, é que se inicia o processo de emancipação e autodefinição que abordaremos a partir de agora.

Chego às minhas experiências como adolescente negra – uma etapa da vida em que mais senti os efeitos do racismo. Muito nova quis alisar meu cabelo, indo a contragosto da minha mãe. O fiz escondido, na laje da minha casa, com “amigas” de sala de aula. Planejava plásticas para tirar os traços negroides do meu rosto, enfim: para mim, sempre senti que havia algo de errado comigo e demorei a perceber que estava relacionado a ser preta.

Figura 30 - Desfile de beleza negra na comunidade quilombola de São Pedro de Cima



Legenda: da esquerda para a direita – Marcelo, Ana Carolina e Rafael.
Fonte: arquivo da autora.

Enquanto isso, eu fui criando conflitos com várias meninas brancas da sala, e essa dinâmica perdurou até o fim do Ensino Fundamental II. Nessa fase, as relações afetivas começaram a se intensificar e os pares começaram também a ser formados. Foi então que veio a consciência de que ser uma adolescente preta me impedia de vivenciar certas experiências, reforçando o meu desinteresse pela busca por aceitação. Essa situação é apontada por Collins (2019) ao destacar a importância que precisa ser desprendida também no campo acadêmico para essas relações e reações a opressões interseccionais entre uma população que amadureceu sob novas condições sociais. Um relato apresentado por ela, e que muito representa o sentimento que vem à tona ao registrar essa etapa de minha vida, é o de uma adolescente de 18 anos de idade, que diz que

era óbvio e evidente que a maior parte, senão todos os garotos negros (e não negros) da minha escola não queria nada com as garotas negras, o que era meio traumatizante. Você não consegue realmente sair de uma experiência como essa sem sentir que existe algo errado com você. No final das contas, eu acabei achando que tinha alguma coisa errada com ele, mas foi um inferno para chegar a essa conclusão (Collins, 2019, p. 34).

Esse era o sentimento, e por muito tempo perdurou dentro de mim – o sentimento de que havia alguma “coisa” errada. Nessa fase, os destaques pelo bom desempenho acadêmico já não eram mais válidos, exceto nos momentos em que era solicitada para fazer parte dos grupos “populares” da sala. Lembro-me vividamente dos trabalhos em grupo da escola dessa época. Poucos eram os estudantes que tinham computador e minha mãe montou uma biblioteca na laje da nossa casa, que servia como fonte de pesquisa para nós e nossos vizinhos, especialmente os filhos da Tia Eunice e da Nilza. Lembro-me de sempre dedicar muito para fazer os trabalhos e ser sempre escolhida nesse momento. Às vezes, fazia-os sozinha em relação ao grupo, mas sempre contava com a ajuda da minha mãe. Na apresentação, eu dominava as partes de todos e, quando não sabia, bastava apenas me explicarem uma vez e eu apresentava como se soubesse.

Uma professora negra, Rilmair Fonseca, de Língua Portuguesa, utilizou durante muitos anos comigo a expressão: “Enquanto houver cavalo, São Jorge não anda a pé...” Fui entender tantos anos depois seu significado. Compreendi que, nas relações sociais interseccionadas com as raciais, a necessidade de pertencer ao grupo branco era tamanha que me submetia à visíveis explorações. Ela era a única professora que nas reuniões bimestrais tinha narrativas diferentes sobre o meu comportamento em sala. Sempre dizia: “Ana Carolina é ótima, as companhias é que não a deixam prosperar”.

Figura 31 – Ana Carolina desfilando na comunidade quilombola de São Pedro de Cima



Fonte: arquivo da autora.

Outra professora negra, com quem tinha mais contato fora da escola do que dentro, era a professora Maria Aparecida Rodrigues, professora de História e coordenadora do Movimento Negro de Divino. Eu percebia como existia, na postura dela e de suas filhas, a constante análise racial do ambiente no qual frequentávamos. Fato que levou sua filha, que tem idade próxima a minha, e era a única colega negra mais próxima, a ser transferida de escola, indo para o ensino particular. Percebi, ao notar os preterimentos também por parte dos educadores, que a escola particular apresenta essa possibilidade de um ensino mais individualizado e que respeita todas essas diferenças. Hoje, analisando o contexto, acredito que as situações ocorram da mesma maneira.

A real diferença é a possibilidade de se cobrar da instituição, uma vez que se paga por ela. Santana (2003), ao abordar o papel da professora e do professor negros no ambiente escolar no trato das relações raciais, bem como nos conflitos advindos dela, é enfática ao afirmar que o posicionamento desses profissionais em sua prática cotidiana está diretamente ligada às “experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional” (SANTANA, 2003, p. 48). Quem se atentava aos meus conflitos raciais, naquele momento era quem também provavelmente passou por eles em outros momentos.

Nesse sentido, tem-se mais uma vez a ratificação da necessidade de um posicionamento advindo dessa educadora ou educador que está presente e que vivencia essas experiências, não como única fonte de solução, tampouco como figura salvadora, mas como responsável

coletivamente pela formação desses corpos que ali habitam, resistem e lutam para existir. Fico me perguntando qual seria a reação de todas e todos, profissionais e colegas, ao lerem este trabalho após tantos anos...

No segundo ano do Ensino Médio, comecei a sentir um certo desânimo em relação aos estudos. No final do ano, apareceu a proposta de fazer um curso técnico em secretariado concomitante com o terceiro ano, no recém-inaugurado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) na cidade de Muriaé. Uma característica sempre presente na minha personalidade é a determinação. Cismeiei que ia. Fui fazer a avaliação e me lembro de que na prova objetiva fui mal, mas fiz uma ótima redação. Fui aprovada. Meus pais, mais uma vez, não mediram esforços para que eu fosse.

O curso era gratuito, mas necessitava de arcar com os custos do transporte. Eu queria de todas as formas ser emancipada por meus pais para poder trabalhar, mudar de cidade e me sustentar. Apresentei minha ideia a eles, mas eles negaram. Dessa forma, arrumei um emprego na rodoviária de Divino, vendendo passagens no período da tarde, enquanto cursava o terceiro ano no período da manhã e o técnico à noite em Muriaé. Nesse ponto, tem-se a primeira vez que trabalhei fora de casa, já aos 15 anos, e já com a possibilidade de utilizar essa renda para minha própria formação. Percebo essas narrativas como exemplos de como meus pais buscaram garantir que a minha trajetória se tornasse diferente das deles. Foi nesse cenário que tentei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por escolha e como forma de proteção das feridas causadas, bem como dos gatilhos que me são gerados ao tratar dessa parte, não aprofundarei em relatos e análises das minhas experiências adolescentes no ambiente escolar. No entanto, também deixo registrado que esse processo deixou marcas, de forma que minha autoimagem ficou desagradável. Desenvolvi um desejo de querer mudar meu jeito, minha forma de falar, de interagir, a cada menina branca que eu conhecia e que via com admiração. Tinha a sensação de que poderia ser qualquer pessoa, exceto eu. Isso também me afetou em relação ao amor-próprio, pois em diversas situações aceitava passar por relações que em nada agregava, mas ao menos não estava sozinha. Achava ruim me relacionar com homens negros, pois não os via dentro do padrão de beleza que buscava para mim. De todo esse processo, o que mais esteve latente era o fato de que eu precisava me aceitar. Como se fosse uma pílula que tomaria e mudaria. Ou ainda as plásticas. Ou ainda o cabelo alisado.

No entanto, ao invés de buscar essa aceitação dentro de mim, compartilhar com minha mãe sobre como me sentia, procurei essa “aprovação” fora, especialmente com as amigas.

Nesse sentido, identifico e sei que minha experiência se cruza com as de tantas outras mulheres. Collins (2019) diz sobre uma crescente atenção dada pela literatura influenciada pelos estudos feministas Negros ao sofrimento das Mulheres Negras em relacionamentos marcados por toda sorte de abusos e às preocupações específicas das adolescentes Negras. Segundo a autora, faz-se “necessário criar um novo espaço político e intelectual para as jornadas ‘infernais’ que muitas mulheres negras ainda enfrentam” (Collins, 2019, p. 34).

Ao lado dessas doloridas vivências, destaco minha aproximação às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as quais minha mãe era muito dedicada; à Pastoral da Juventude Rural, para qual a Tia Cidinha me levava; e ao AVURA⁵, Movimento Negro de Divino. Esses foram meus primeiros encontros fora de casa com as vivências das Culturas Negras. Uma visão positiva. Ali, apesar de ver os negros ainda como diferentes de mim, eu podia ser eu mesma.

Destaco que os encontros do AVURA aconteciam na Comunidade Quilombola São Pedro de Cima, nas escolas da cidade, com apresentações na praça, e sempre foi um prazer participar desses encontros. Destaco a importância das figuras da Cida Rodrigues e Dalgisa Marques, criadoras do Movimento, Paulo Sérgio Gomes, Lucimar de Oliveira, Raisia e Dandara, filhas da Cida, e também do Gésus. Participo do movimento desde 2004. O Movimento nasceu na Escola Lia Marta de Oliveira, na Comunidade São Pedro de Cima, com a professora Cida Rodrigues, que desenvolveu o projeto Igualdade Racial com atividades criativas nas salas e a culminância com o desfile “Belezas Negras”.

Eu e meu irmão fomos convidados para nos apresentar nesse desfile. Não ganhamos, mas me lembro da sensação de pertencimento ao estar em uma comunidade majoritariamente preta, quilombola e dentro da escola. Escola na qual, anos depois, atuei como professora de Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal situação é um contraponto a toda essa ferida da adolescência. São marcas da resistência que me permitiram avançar e hoje estar aqui. Socialmente, nos movimentos e na igreja, na maioria do tempo, não deixava toda essa dor transparecer. Seguiu a Ana Carolina, para todos a Carol, que canta, dança, apresenta, fala bem e é inteligente. Meu espaço seguro. Uma boa capa para esses sentimentos internos de inadequação.

Ao pensar sobre esse período específico da minha vida, penso como o meu processo de resistência perpassa meus espaços seguros que são minha base familiar, meus irmãos, à época, a amizade da Glésia e da Jomaira, o AVURA, a Comunidade São João Batista e as vivências com minhas tias dentro e fora do terreiro. Esses sempre foram fontes de esperança de que aquilo

⁵ *Avura* é uma expressão angolana e significa “bom demais”.

que eu sentia não era 100% real, e que eu era bem aceita em outros campos. Sentia-me eu em outros campos. E naquele desfile, em específico, na escola, a minha autopercepção interferia na forma como eu interpretava as pessoas que me viam; contudo, essas diziam permanecer me vendo como artista, comunicativa, cantora e inteligente. Uma menina prodígio aos olhos deles!

Aqui observamos práticas antirracistas, como oficinas de hip-hop que contam sua história, oficinas de turbantes, maquiagem e a presença de profissionais da beleza disponíveis para auxiliar na preparação para o desfile. Práticas que podem e são necessárias de serem trabalhadas dentro do contexto escolar, que permita às crianças, adolescentes e jovens pretos se verem e se conhecerem a partir de outras óticas. Gomes (2015) contribui afirmando que:

[...] pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais que ler livros e manuais informativos. Representa alterar valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. [...] a escola e os educadores têm que se mobilizar (Gomes, 2015, p. 152).

A mobilização desse acontecimento do projeto e desfile na escola parte da iniciativa do AVURA, nas figuras de Cida (professora de História da instituição) e Dalgisa (diretora da escola naquele momento). É também de um trabalho coletivo dessas mulheres junto à comunidade que adveio o processo de nossa certificação como comunidade tradicional quilombola, pela Fundação Palmares, e o registro da escola como quilombola⁶.

É importante também citar as organizações negras militantes, que, assim como o AVURA, mas em âmbito nacional, culminaram na politização das pautas das populações negras, como o próprio combate ao racismo, a luta pelo direito à saúde, educação, moradia e empregos dignos. Essas organizações, assim como tensionou e mobilizou diferentes agentes das camadas sociais e políticas, segue em suas trajetórias de tensões/ações para que as Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 – que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro Brasileira e Indígena – sejam incorporadas às realidades escolares.

Nesse sentido, a mobilização social e política é realizada construindo, “com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público” (Gomes, 2017, p. 44). Então, o que são esses

⁶ A comunidade de São Pedro de Cima se localiza no município de Divino, Zona da Mata Mineira. A comunidade também é conhecida como São Pedro dos Crioulos. O acesso à comunidade é através de uma estrada de chão, que liga Divino a ela, ou pela BR 116, sentido Rio de Janeiro, próximo a ao distrito de Departamento. Faz divisa com os municípios de Orizânia, Luis Burgo e São João do Manhuaçu.

Movimentos Negros? Concordo com Gomes (2017) em sua definição de que Movimentos Negros são

os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (Gomes, 2017, p. 23).

São grupos que apresentam multiplicidades, organicidades, pautas primordiais, metodologias e frentes de luta que se diferem e se adequam devido à vasta extensão de nosso território, unidas num mesmo propósito. É o ancoramento histórico das lutas e memórias de pessoas que forjaram personagens na resistência, não como opção, mas como forma de sobrevivência. Esses grupos de pessoas, ideias e ideais nos apresentam exigências sociais (Pereira, 2007) a serem encampadas por todas e todos, visando reparar as ações e padrões estruturais da nossa sociedade que dão voz a uma narrativa e silenciam outras.

Com este relato, não desejo me tornar uma almoz de uma dor que é causada por uma estrutura racista (Almeida, 2018). Cito Kabengele Munanga (2018), quando aponta o racismo como crime perfeito, em que a própria vítima é tida como culpada do racismo que sofre. Sim, houve rejeição pela minha cor da pele. Sim, foi muito dolorido o preterimento. Sim, uma estima abalada se torna baixa e traz consequências. Sim, com a força dos meus, muitas vezes até sem entender, tornei e continuo tornando essa dor alavanca de cura interna. E a forma de expressão dessa resistência advinda dos movimentos negros, nesse tempo-espaço, veio com a decisão de prosseguir nos estudos e, sim, cursar o Ensino Superior. Optei por seguir os passos que já vinham sendo dados dentro de casa: a sonhada Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Conheci Viçosa pelo meu irmão mais velho, que tinha o sonho de lá estudar antes de mim. Eu, como sempre fui admiradora dos passos dele, fui alimentando esse sonho em mim também. Ele terminou o terceiro ano do ensino médio dois anos antes de mim e, ao acompanhar todas as dificuldades financeiras que meus pais passariam para sustentá-lo, ele abriu mão do sonho de Viçosa e decidiu cursar Biologia na FAFILE, em Carangola. Quando minha escola organizou uma visita à UFV, eu fui. Fiquei extasiada pela beleza, pela estrutura, pelos cursos, pelas palestras de vários cursos, como Biologia e Letras, mas, em especial, encantei-me pelo Direito, meu grande sonho à época. Ao retornar para Divino, continuei com as minhas três jornadas – ensino médio, trabalho e IFET – e prestei o ENEM no ano de 2010.

Recordo-me que, como uma das soluções pelas tantas desavenças e deslocamentos que vinha sentindo, decidi que eu devia ficar um ano sem fazer nada para poder me alinhar com a idade das pessoas com as quais convivia, ou seja, não queria mais ser “adiantada”. Não olhei a minha nota do ENEM. Meus colegas de turma que me pediram os dados, entraram no sistema e insistiram para que eu me inscrevesse. Em relação às notas, nas provas objetivas obtive cerca de 600 pontos em todas as matérias e na redação tirei 960 pontos. Indicaram-me a cursar Medicina em Caratinga e ganhei bolsa integral na Faculdade Metodista Granbery para cursar Direito em Juiz de Fora, porém, não quis ir.

Queria Viçosa. Queria Direito em Viçosa. Inscrevi-me, disse que iria e fiquei aguardando. A UFV estava no primeiro ano de aceitação de notas do ENEM pelo SISU, ainda não havia implementado a política de cotas raciais, mas existiam cotas para estudantes de escola pública, acrescentava-se 15% no valor da nota total. Coloquei minha inscrição para o curso de Direito e fiquei acompanhando os resultados. Minha nota ficou abaixo do corte. Resolvi explorar outras opções de cursos.

O gosto pela catequese, pela Pastoral da Criança e pela área da Educação, tão querida por minha mãe, direcionaram-me. Li os programas analíticos dos cursos de Educação Infantil, Letras e Biologia. Optei pela Educação Infantil. A nota de corte me dava a certeza da entrada. Lembro-me da Tia Gessi ter ido até a rodoviária conversar comigo para saber se realmente era isso que eu queria, e eu determinada disse que sim. Passei, fui aprovada.

Figura 32 – Recepção dos calouros do curso de Educação Infantil em 2012



Fonte: arquivo da autora.

Refletindo, hoje, sobre todas essas escolhas feitas há 12 anos, não há como não me perguntar quais seriam os outros caminhos possíveis que poderiam ter se desdobrado a partir de diferentes escolhas. No entanto, acredito, e a dimensão espiritual tem muita influência nesse sentido, que vivemos aquilo que temos que viver, quando e como tem que ser. O Deus Tempo rege. Apresento a similaridade existente entre hooks (2019) e eu, quando ela fala sobre seu ingresso na Universidade e a existência de uma ingenuidade em imaginar, ainda durante o ensino médio, ou durante esse período de escolha dos caminhos, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte dos escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário.

Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula (hooks, 2019, p. 30).

O que havia era empolgação. E era tanta que no primeiro dia não dei conta nem de chorar com o medo de ficar sozinha com pessoas, até então, desconhecidas. Foi um sonho e tanto sendo realizado. Desde então, tenho o hábito de falar duas vezes ao dia pelo telefone com minha mãe como forma de manter o vínculo, apesar da distância.

Figura 33 – Baile de formatura com a família



Legenda: da esquerda para a direita - Tia Vera, Vó Zenilda, Irene, Vô João, Marcelo, Ana Carolina, João Márcio, João Márcio e Tamara.

Fonte: arquivo da autora.

Em Viçosa não havia filhos de famílias pobres e negras de Divino morando para estudar. Os que aqui estavam eram filhos de lojistas e empresários da cidade. As pessoas que me deram acolhimento, e foi essencial, foram a Thamires e a Thaissa, filhas da Rogéria e do Célio, lojistas na cidade de Divino, que me receberam em sua casa até que eu conseguisse me organizar. Quem me levou até Viçosa foi minha mãe e a Tia Gessi, no carro dela.

Figura 34 – Vô Geraldo coroando a professora Ana Carolina



Fonte: arquivo da autora.

Ingressei na UFV no ano de 2011 e me formei em julho do ano de 2016. Aproximadamente três meses após o início do curso, fui informada de que o SISU tinha diversas chamadas, e que, com a nota que ingressei em Educação Infantil, entraria no curso de Direito, na quarta ou quinta chamada.

Chorei por um mês, todos os dias, por não ter acreditado no sonho de cursar Direito e por ter que estudar um curso que queria mais pela oportunidade de ir para Viçosa, do que por ele mesmo. Por medo de ter feito a escolha errada.

Figura 35 – Reitora da UFV concedendo grau de professora de Educação Infantil



Fonte: arquivo da autora.

A entrada no curso de Educação Infantil teve muitos altos e baixos, que, parcialmente, amenizaram-se ao me formar. O que a princípio era a realização de um sonho, misturou-se com os conflitos já manifestados em outras fases da vida e passou a ser um confronto que, nesta pesquisa, é concebido pelo conceito de autodefinição, a partir de Patricia Hill Collins (2019). Vim com o propósito de me formar entre as melhores, manter a forma e fama de boa estudiosa. E isso consegui.

No entanto, o confronto era me sentir julgada como se a cada conquista, a cada lugar conquistado, esse território não me pertencesse. Novamente uma busca por onde estava esse erro em mim. A busca pela autodefinição se intensificava, por isso tornava-se necessário definir o conceito como uma resposta “à dinâmica de poder envolvida na rejeição das imagens controladoras e definidas externamente da condição da mulher Negra. Em contraste, o tema da autovalorização das mulheres Negras se dirige ao conteúdo real dessas autodefinições” (Collins, 2019, p. 26).

Figura 36 – Intercâmbio agroecológico no sítio de João Márcio e Irene



Fonte: arquivo da autora.

A preocupação de vivenciar esse processo, ainda de acordo com a autora, é crucial quando se trata das mulheres negras, inclusive à nossa sobrevivência, visto que existem uma série de negociações que almejam à conciliação das contradições que separam nossas próprias imagens internas das imagens que vão sendo criadas sobre nós. Ou seja, todos os conflitos até então eram escondidos e mascarados em diversos espaços vivenciados durante a adolescência vieram à tona, agora em um espaço que já não era seguro para mim, demandando posicionamentos estéticos, éticos e políticos que não são “ensinados” em salas de aula.

Figura 37 – Ana Carolina animando a troca de saberes na UFV em 2019



Legenda: Comadre Zélia e Ana Carolina.

Fonte: arquivo da autora.

Aqui, destaco a fonte de muitos desses posicionamentos a partir de um viés político-familiar-artístico, que me acompanha desde a infância. Comecei a pintar tecido com 8 anos de idade, a Tia Gessi quem me ensinou. Aprendi crochê na mesma época, com a Tia Eunice. Aprendi a fazer tricô um pouco antes: minha avó Celina. Também aprendi a costurar e a reformar roupas na mão e na máquina: minha avó Zenilda. Aprendi a tocar violão com meu pai, já disse. Aprendi a fazer artesanatos a partir de materiais reciclados, e o acabamento de todos esses artesanatos foram ensinados pela minha mãe. Aprendi ponto cruz, minha mãe quem me ensinou. Aprendi vagonite com a Tia Eunice. Dediquei por muitos anos a todos esses artesanatos. Junto à minha mãe, desde que aprendi, fazíamos panos de prato e saíamos de casa em casa para poder vender. Confeccionávamos jogos de cozinha, banheiro, toalhas de banho e, posteriormente, fraldas.

No tempo em que estive em Viçosa, principalmente, comercializei de tudo um pouco. Vendia panos de prato, adesivos de unha feitos em caixinha de leite. Customizava abadás para as festas da cidade. Nas férias em Divino, minha mãe fazia doces, minha tia fazia tortas salgadas e eu saía para vender nas ruas. Depois, com a ascensão da internet, comecei a divulgar nossos trabalhos e até hoje isso complementa nossa renda.

Figura 38 – Reunião do PIBID núcleo Nova Viçosa



Fonte: arquivo da autora.

A arte de cantar, tocar e dançar também se destaca por amor. Não me aprofundei nas técnicas do violão como meu irmão, mas consigo fazer algumas apresentações, gosto muito. Sinto saudades das tardes de música que tínhamos em nossa casa e, sempre que vou lá, vejo que meu pai continua, todo fim de tarde, tocando seu violão. A arte de falar, cantar e recitar

fora aprendida com minha mãe. Meu avô materno, sempre me dizia que minha voz e a de minha mãe se pareciam com a da mãe dele. Destaco esse aspecto por realmente ser um ponto forte em meus trabalhos, de forma geral. “As músicas podem ser vistas como poesia, como expressões de mulheres Negras comuns, rearticuladas pelas tradições orais Negras” (Collins, 2019, p. 14).

Figura 39 – Mística durante a troca de saberes de 2019



Fonte: arquivo da autora.

O gosto e o desejo de sempre me pronunciar, de preferência a partir de uma poesia, estão enraizados em mim. Sempre que participo de algum encontro ou de algum evento que tem um momento de fala ao final, recito o que fui escrevendo à medida que foi acontecendo. Essas formas artísticas, ao se encontrarem com as artes das Culturas Negras, proporcionam-me uma nova forma de me apresentar; de compreender o que as pessoas chamam de estilo, o que eu chamo de autodefinição; de compreender que os sons que se ouvem e se tocam sempre são resistência e aliados à realidade, ainda que dentro da religião; de perceber as artes que estão na minha família há gerações, sendo perpassadas; de compreender que, muitas vezes, diante de toda essa trajetória, foi a arte quem me permitiu sair bem e seguir adiante. Esse ser artístico também influencia muito nas formas de trabalhar com as crianças, como relatarei a seguir. A arte salva. A arte cura. Não possuo uma formação acadêmica em Arte. Por isso, o destaque mencionado serve para apresentar as outras formações vivenciadas e que foram fundamentais para a minha permanência no ambiente acadêmico. Essa formação se deu, de fato, no contexto familiar onde, enquanto pessoas negras, criávamos “uma comunidade estética de resistência com sua música, o que por sua vez encorajou e nutriu uma comunidade política de luta ativa por liberdade” (Collins, 2019, p. 12).

Ao reler meus diários e registros que possuo desde 2009, percebo como o processo de autoidentificação confronta diretamente as sensações de não pertencimento já vivenciadas em Divino, e que se manifestam de maneira ainda mais intensa em Viçosa. Além disso, observo como a aprovação a partir das boas notas e o destaque de “boa aluna” permanecem sendo a forma de me comunicar de forma respeitosa e párea com as outras pessoas. De ser “prendada”.

Permaneceu a necessidade de fazer parte, assim como os romances em que buscava alguém que muito pudesse me valorizar e gostar de mim como eu sou. Não entrarei, nesta pesquisa, nas autonarrativas sobre essas afetividades que envolvem o outro, por autopreservação. No entanto, afirmo corroborar com o conceito de *amor* apresentado por hooks (2021) e que tem sido aprendido e apreendido por mim: “o amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade — isto é, tanto uma intenção como uma ação.

A vontade também implica escolha. Amar é um ato da vontade” (hooks, 2021, p. 47). Amar, portanto, nesta pesquisa vai ser direcionado ao ato de também amar-se. Esse é o processo mais latente que todo esse processo de autodefinição me exigiu e exige enquanto ação: direcionar os amores que por vezes foram frustrados para espaços seguros, especialmente comigo e com as crianças.

Essa relação de amor pelo curso veio a partir do divisor de águas na história da minha graduação que foi ter conhecido a Teoria Piagetiana. Hoje consigo olhar para ela com uma visão racializada, reconheço suas lacunas, mas percebo que ela explica, em seu contexto e em suas contribuições, o funcionamento da mente da criança a partir de um entendimento biológico e posteriormente psicológico, com sua adaptação e organização em estruturas cognitivas.

Não era esse o objetivo principal de Jean Piaget, mas suas contribuições são válidas. Essa é uma disciplina frequentemente estigmatizada no curso pelos estudantes, e percebia como que esse estigma fazia com que se perdesse a oportunidade deles mesmo identificarem as variações possíveis da teoria na observação da ação de uma criança, desde um bebê. Eu, por ter me identificado com a teoria, com a professora Maria de Lourdes Mattos Barreto, a quem chamo de Lurdes, dediquei-me a aprendê-la, e Lourdes me deu a oportunidade de ser monitora da disciplina.

A segunda monitora negra da disciplina. Muitos estigmas e afastamentos surgiram nesse momento, as próprias estudantes não reconheciam o esforço que eu havia feito para me destacar na disciplina e interpretavam como “puxa-saquismo” da professora e uma proteção, a meu ver, desqualificando as minhas produções enquanto estudante. Ou seja, fui afetada mais uma vez pelo racismo. A sensação é de insuficiência. Dialogo com Maria Beatriz do Nascimento (*apud*

Rattz, 2007), que também se dedicou a pensar, militar e produzir acerca da presença de docentes e discentes na Universidade, e do direito destes de serem vistos, considerados como intelectuais, e é a partir desse viés que nela ancoramos. Segundo ela,

é a percepção dos limites raciais e sociais no ambiente acadêmico contraposta à situação da população negra que fez emergir projetos bastante radicais, formulados no que denomino de “textos quentes” e “falas duras” que permearam os confrontos declarados apenas em parte pelos intelectuais hegemônicos, que raramente nos nomeiam os/as contendores/as, não citando-os, relegando-os como maior ou menor consciência ao esquecimento ou ostracismo. Invisibilidade negra social e discurso sem reconhecimento adequado entre os que deviam ser pares. Tais questões, que ainda hoje soariam como polêmicas, mantêm sua pertinência no sentido em que Beatriz e muitas/os daquelas/es que pertencem à sua geração almejavam uma universidade brasileira que não fosse hegemonicamente eurocêntrica no que diz respeito às ideias que circulam e predominantemente eurodescendente na composição étnico-racial de seus quadros docentes (Nascimento *apud* Rattz, 2007, p. 42-43).

A partir dessa passagem, toma-se consciência de como se deu o olhar histórico no processo de ocupação e permanência de mulheres negras nesses espaços, e de como ainda precisam ser debatidas, também entre os pares, as formas atuais de permanência. Isso nos leva a refletir, de fato, sobre a visibilidade da mulher estudante e professora negra dentro da academia? São diversas as nuances que perpassam essa questão. Atentarei a duas possibilidades, assim como Silva e Euclides (2022) apontam: as presenças e as ausências.

A presença é marcada por uma superação de toda uma estrutura para adentrar e permanecer, um rompimento com o que as autoras denominam como um ciclo cumulativo de violências objetivas e simbólicas vivenciadas pelas mulheres negras em espaços acadêmicos. Essas experiências são partilhadas a partir da identificação imediata entre estudantes e professoras negras, gerando a sensação e a percepção de que também podem “chegar lá”. No entanto, as ausências são vivenciadas não apenas nas salas de aula com na falta destas como professoras regentes, mas também nas bibliografias principais de disciplinas, no mapeamento de epistemologias ditas não oficiais, na narrativa das histórias, identidades e memórias tidas como fora do que é manifesto como conhecimento científico.

A valorização da presença das mulheres negras que vêm das margens para o ambiente acadêmico é resultado de experiências coletivas que, postuladas teoricamente, produzem conhecimento e contribuem para a análise do contexto vivenciado, bem como apontam direcionamentos e formas organizacionais já existentes. De fato, o próprio ambiente acadêmico se caracteriza como esse espaço excludente, no entanto, sofisticadamente organizado para reproduzir a estrutura racista.

Silva e Euclides (2022) refletem sobre essa presença/ausência que incomoda, afirmando também que não é possível passar pela academia sem ser alvo de ações racistas. Nesse sentido, a partir dos episódios racistas, somos incitadas, enquanto educadoras, a perceber a necessidade de nos autodefinirmos e emanciparmos a partir das margens, enquanto mulheres e crianças negras que podem ocupar o lugar que quiserem, inclusive com o direito de ir e vir para os centros, se quiserem, mas sobretudo, que sejam reconhecidas pelo centro como existentes e dignas de pertencerem às discussões e decisões, mesmo sendo pertencentes às margens.

Ocupar um lugar de luta, e não apenas ter um lugar de fala, assim como nos afirmou Erisvaldo em diversas reuniões de orientações coletivas e individuais. Entendo que, ao se ter um lugar de fala, faz-se necessário falar e ser ouvida em confluência com a pauta. No entanto, a fala por si só não necessariamente representa a ação. Um lugar de luta, fala por si só. Traz ações e posturas que dialogam diretamente com as opressões sofridas. É necessário falar, e ainda mais, é necessário agir.

Ainda em relação à minha vivência em Viçosa, destaco, também, as amizades feitas por lá, as quais foram essenciais para essa permanência. Em especial, Giselle, Bethânia, Jéssica (Pãozinho), Viviane, Lindemberg, Willian Apoleano e dentre todos esses, destaco duas amigas negras, Tia Lívia, que literalmente me adotou como sobrinha, e Talitha, que chamo de Family até hoje. Amigas que compartilharam comigo muitas de minhas angústias e aflições e, por serem também mulheres negras, permitiam-me estar e falar em um lugar que a excessiva explicação não necessitava acontecer. Morei em algumas repúblicas com a Family, e ali tecíamos horas de conversa, compreendendo como nossas experiências e relações de mulheres negras nos espaços que ocupávamos nos afligiam. Conteí muitas das minhas angústias, rezávamos muito juntas, cozinávamos e criamos uma amizade profunda. Hoje, continuamos as reflexões e apoios a partir das experiências vivenciadas em outros lugares que vamos avançando.

Com a Tia Livia eu tinha o acolhimento de horas, por vezes dentro do carro dela, com ela me escutando lamentar as tantas dificuldades encontradas por ser negra naquele espaço. Ela, uma mulher negra mais velha, trazia-me outros olhares sobre minhas constantes crises e sempre com muita paciência e sabedoria estava lá para me acolher. Ainda hoje é assim. Com elas pude, por muitas vezes, compreender que todo processo pelo qual estava passando não era produto da minha imaginação, tampouco derivado de questões relacionadas à minha personalidade ou jeito de ser. Havia uma conexão recíproca. Havia autoidentificação. Assim como Collins (2019, p. 9) nos explica, “é no conforto dessas conversas rotineiras, por meio de conversas sérias e do

humor nas condições de irmãs e amigas, que as mulheres afro-americanas afirmam a humanidade uma das outras, afirmam sua excepcionalidade e seu direito de existir”. Elas foram meu porto seguro nesse espaço longe da minha família, e puderam me auxiliar a compreender como as experiências de uma mulher, independentemente de idade e classe social, atravessam também tantas outras.

Junto a isso, fui uma estudante que aproveitou as oportunidades acadêmicas para além das experiências discentes, dentro e fora do curso. Participei como voluntária em muitos projetos de extensão, fui bolsista durante 4 dos 6 anos que fiquei na Universidade, envolvi-me com o centro acadêmico do curso, bem como com o diretório central dos estudantes. No entanto, não me aproximei do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB). Essa falta de aproximação, ocorreu, a meu ver, por dois principais motivos: (1) o conflito de autodefinição vivenciado por mim naquele momento, que me repelia de pessoas negras nesse primeiro momento da criação, parte do processo ainda não consolidado em prática; e (2) a autocrítica que os membros da segunda geração do NEAB tinham quanto à definição de quem era e quem não era negro. Participei de eventos produzidos por eles, mas em reuniões, fui em apenas uma. Nesse momento, e com a aproximação feita pelos eventos, conheci alguns membros que se tornaram referências e apoio durante minha trajetória. Mas não dentro do NEAB.

A não aproximação do NEAB resultou em uma aproximação a outros coletivos, como um período de reconhecimento de outras identidades, como a rural, a partir de toda trajetória na Pastoral da Juventude Rural baseada pela Agroecologia. Essa trajetória muito contribuiu para minha identificação enquanto identidade de mulher da roça. Depois, como mulher negra. Entretanto, nesse momento em que comecei a participar, em especial na Agroecologia, não percebi a presença de mulheres negras organizadas. Temos homens negros, inclusive como referência negra para o movimento. Conheci algumas mulheres negras de forma esporádica nas funções de liderança das comunidades – como é, inclusive, o caso da minha mãe – mas não externamente em representações estaduais, nacionais e, principalmente, em cargos de decisão, para além da “representatividade coletiva” que é apresentada. Ou seja, existem algumas mulheres negras, mas não são elas que delineiam ações ou tomam decisões.

Como exceção ao quadro geral, notei a presença de mulheres negras em funções elevadas que pautam questões feministas, em especial na defesa das mulheres do campo, que são continuam sendo as mais afetadas pelas reverberações das opressões, mas que ainda não expressam, na minha avaliação, as pautas de cor como prioridade, para além das de gênero e de classe. Em momentos de tensões diante da possibilidade dessa inclusão, como o ocorrido com

a presença do Nego Bispo⁷ em uma reunião, a partir da minha análise, apoiaram o não reconhecimento dessa interseccionalidade em defesa da própria Agroecologia. Não seria o momento de expor as fissuras para então reconstruir? A voz de uma mulher negra não seria mais potente com essas junções? No entanto, naquele momento, não foi. É um debate que, devido às vivências experienciadas, enfrenta alto nível de resistência por parte dos próprios movimentos sociais e agroecológicos. Collins (2019) explica tal fato apontando uma dualidade, em que

esses lugares institucionais nos quais as mulheres negras constroem autodefinições independentes refletem a natureza dialética da opressão e do ativismo[...] Por um lado, essas instituições da comunidade Negra têm sido de importância vital para o desenvolvimento de estratégias de resistência. [...] Por outro lado, muitas das mesmas instituições da sociedade civil Negra também perpetuaram ideologias racistas, sexistas, elitistas e homofóbicas (Collins, 2019, p. 7).

Nunca com negativas, afinal, todo o constructo ideológico dos próprios movimentos e organizações se pautam em horizontalidade, representatividade e construção coletiva. Entretanto, como acontece em todo processo de racialização, sempre há resistências às mudanças efetivas. Sem contar que as raízes do movimento agroecológico da Zona da Mata não são apenas negras, em especial na sua construção enquanto ciência. Uma época em que não havia tantos negros na Universidade, mas que passava pela organização de tripé da Agroecologia enquanto movimento, prática e ciência. Em Viçosa temos essa articulação diretamente relacionada ao Centro de Tecnologias Alternativas (CTA). Esse debate se alongaria um bocado a mais se fôssemos analisar a partir da perspectiva de construção do conhecimento as relações estabelecidas com as comunidades, os ganhos e as possíveis apropriações, mas me limito ao que considero ser um importante ponto de diálogo.

Pensar no compartilhamento desses saberes, ora registrando e formalizando, ora vivenciando, permite direcionar as ações aqui propostas para evitar a separação dos saberes culturais e identitários com sua essência tradicional. Não se discute a importância da formalização dos conhecimentos, e de forma alguma se questiona a validade da ciência. O que fazemos é tensionar as formas de apropriação, considerando a disputa instaurada no campo científico e no campo educacional, para que um espaço seja cedido, como nos aponta hooks (2013), à margem, ou seja, a essas formas tradicionais, populares e coletivas de construir

⁷ Antônio Bispo dos Santos é uma das principais vozes do pensamento das comunidades tradicionais do Brasil. Morador do Quilombo do Saco-Curtume, no Piauí, foi poeta, escritor, professor, ativista político e militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra. É ainda um dos principais críticos do modo como os povos originários (indígenas) e os afrodiáspóricos são tratados no Brasil.

conhecimento sem que sejam feitos tantos ajustes que substituem os termos, adaptam práticas e se encaixam a partir de uma perspectiva positivista, mesmo que os discursos sejam diferentes das necessidades teóricas acadêmicas.

No geral, em outros estados – e essa foi a crítica mais severa e coerente da reunião com o Nego Bispo – o que se denomina *Agroecologia* é o cultivo tradicional dos povos ancestrais. O que se perde e o que se ganha ao se modificar os conceitos que tem como base o conhecimento tradicional? O conceito pertence a quem faz a prática, ou a quem publica o trabalho acadêmico?

Não posso, no entanto e novamente, desprezar a contribuição desse mesmo movimento em minha formação, como já citado. Inclusive ele despertou a necessidade de aprofundar e olhar para dentro a partir da racialização. Essa influência não se deu apenas na minha formação, mas para a organização de muitas frentes em toda Zona da Mata.

Após essa reunião e seus desdobramentos, como reuniões individuais e transcrições de falas, tivemos alguns avanços específicos nessa mobilização dentro dos movimentos. Uma outra reunião já foi pensada para tratar dos jovens negros em projetos com bolsa. Novos pronunciamentos. Agora, falas de dentro. Nessa reunião fizemos, em uma dinâmica inicial, a proposição de que relatos de experiências vivenciadas pelas/os jovens que ali estavam seriam lidas pelas pessoas brancas da sala. Foi chocante. Nem todas/os se dispuseram a ler. Gerou represália? Para mim, gerou! Afastei-me. Porém, retomo aqui essa narrativa por ter recentemente ouvido que sou “a que não se pode discordar, se não fica com raiva!” Me consolei em Lélia, a “criadora de caso do movimento”... Será que é de mim que não se pode discordar? Quando aponto as relações de racismo por mim percebidas, em especial no que identifico nessa apropriação dos termos científicos da Agroecologia enquanto ciência sobre as práticas tradicionais, falo apenas de mim? Como falar sem causar conflitos?

O conflito não nasce em mim. Apenas me atravessa, como atravessa a todas/os. É estrutural. No entanto, se temos um espaço onde ao menos a narrativa sugere que enfrentar o sistema é necessário, que é na coletividade que se resiste e constrói, não é também um espaço em potencial para debater as relações raciais? Começar de dentro me parece coerente. Importante também apontar que o posicionamento das/os outras/os jovens negras/os que estavam participando desses mesmos momentos foi de silenciamento, ações isoladas buscando entender o que estava se desdobrando, e alguns até mesmo em afastamento. Aquelas/es que são mais ativa/os nas tomadas de decisão, a meu ver, acabam por entrar na dança. Compreendo a postura, até mesmo por ter a compreensão de que o financiamento de muitas das atividades que acontecem em nossa Zona da Mata estão vinculados a essas organizações e movimentos. Além

disso, é importante reconhecer que tem sido construída uma resistência, que a cada dia tem tido mais avanços. Para mim, o diálogo precisa acontecer, mas a distância, nesse momento, me dá a possibilidade de melhor análise e posicionamento. De toda forma, todo o processo serviu para caminhar. Saliento que relatei apenas a minha parte a partir das minhas narrativas pessoais.

Outro grupo que me trouxe grande alegria por ter conhecido e convivido durante algum tempo foi o dos estudantes de países africanos que vieram estudar no Brasil. Foi como ter um encontro comigo. Foi perceber a beleza e a forma diferente que eles têm de ser negros. Nos chamaram de “xerox”. Traziam suas músicas, suas danças, suas vestimentas, seus sotaques e línguas. Como foi significativo poder conhecer algumas histórias, vê-los se organizando e percebendo tantas nuances do ser negro no Brasil. Aqui destaco que as relações estabelecidas com os homens africanos foram de fundamental importância para o meu processo de autodefinição e de aceitação. As amizades, mas em especial os romances vivenciados, trouxeram-me uma nova visão sobre homens negros e também sobre mim. Isso se estendeu aos homens negros brasileiros que via com resistência.

Essas reflexões até aqui realizadas, a partir da autoetnografia feminista negra, vão aprofundando meu olhar de pesquisadora a mim mesma, como mulher negra pesquisada e aos direcionamentos e interlocuções com todas essas experiências, de antes, de agora, e de dentro e de fora do espaço acadêmico.

Situando historicamente o curso de Educação Infantil na UFV, este é exclusivo no âmbito Federal no Brasil. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a discussão em nível de formação para as futuras Educadoras Infantis teve seu início em 1977, quando foram criadas, pelo Departamento de Economia Doméstica (DED), duas disciplinas relacionadas à família e ao desenvolvimento da criança, oferecidas a partir de 1978 para o curso de Economia Doméstica. A criança passa, a partir de então, a ser objeto de estudo e pesquisa da Economia Doméstica.

Com a inauguração em 1979 do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), iniciou-se o atendimento a crianças de 3 a 6 anos de idade, juntamente com suas respectivas famílias. O objetivo principal era desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança nos aspectos físico, motor, social, cognitivo, afetivo e moral, ou seja, considerando o desenvolvimento humano. Já a Creche UFV foi inaugurada em 1988, com objetivo de atender, em horário integral, os filhos das mães servidoras da UFV. Ambos, desde a sua criação, eram coordenados por profissionais da Economia Doméstica da área de Família e Desenvolvimento Humano. Cabe situar que, nesse

momento histórico, estava posta a quebra do paradigma de que o direito de frequentar uma instituição de educação infantil é da criança, e não mais da mãe trabalhadora.

Com base nesses acontecimentos e seguindo na trajetória histórica do curso,

[...] em 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Após essa normatização, nova mudança em relação a Licenciatura de Economia Doméstica deveria ocorrer, uma vez que a mesma não era realizada em processo autônomo e nem possuía identidade própria conforme estabelecido nesta Resolução. Diante deste fato, a Chefe do DED instituiu uma Comissão que tinha como objetivo a análise e avaliação do currículo da Licenciatura Plena em Educação Infantil do curso de Economia Doméstica. Finalizados todos os trâmites legais, o curso de Educação Infantil – Licenciatura teve início na UFV a partir da autorização do CEPE/UFV, Ata Nº 394 de 30/10/2003. O reconhecimento pelo MEC ocorreu em 2006 pela Portaria 882/2006 de 10/04/2006. Em 2014, o Curso recebeu a visita da Comissão de Avaliação do MEC, tendo a Renovação de Reconhecimento publicado pela Portaria nº 279/2016 de 01/07/2016.

Hoje, seguindo os passos das pioneiras, sendo a professora Myriam de Oliveira Fernandes (*in memoriam*), uma imagem de referência, sendo o curso de Educação Infantil um paralelo e complementar ao curso EIN, tem-se nas docentes do curso a coordenação dos dois laboratórios: o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) e a antiga Creche UFV, hoje Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), que atendem crianças de 4 meses a 5 anos 11 meses e 29 dias em dois turnos. Damos destaque ao fato de que, desde 2016, o ingresso das crianças é garantido por meio de um sorteio público aberto à comunidade Viçosense.

O curso contém em sua grade curricular nove períodos organizados em disciplinas específicas que versam sobre o desenvolvimento humano, formação e prática pedagógica, múltiplas linguagens e ancoramento em propostas lúdicas – em sua forma dialética de ser apreendida – desenvolvidas a partir de projetos com as crianças. Além disso, há o acesso à espaços pensados e organizados exclusivamente para o atendimento às crianças nessa faixa etária. Conta com um número significativo de disciplinas práticas que interagem e que intervêm nesses laboratórios com a atuação estudantil, e ainda disciplinas de outras áreas de conhecimento presentes na UFV, como a própria Pedagogia, Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Dança, Letras, entre outras que podem ser cursadas pelas próprias estudantes.

A partir da Resolução Consu nº 7, de 2 de junho de 2023, ficou aprovada a criação do Departamento de Educação Infantil, vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, delineando novas possibilidades de autonomia para o curso. As especificidades da formação – no que tange aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em todos os seus

aspectos e à construção de uma identidade de professora de Educação Infantil enquanto profissionalidade docente – são plenamente contempladas a partir da experiência de cursar a Licenciatura em Educação Infantil. No entanto, destaco a defasagem de narrativas efetivas – teóricas e práticas – sobre as abordagens da EREER como parte do currículo central do curso no qual me formei. Entendo que essa defasagem está relacionada à realidade geral em cursos de formação inicial de professoras/es de Educação Infantil, geralmente de Pedagogia, visto que o curso de Educação Infantil na UFV é o único no Brasil. Ainda assim, não abordam a EREER como tema indispensável à formação de forma centralizada, apenas como tema transversal, assim como nos aponta o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PCC), atualizado em 2020.

Como nos tensiona Nilma Lino Gomes (2005), precisamos admitir que dentro das instituições escolares há uma resistência em se concordar que existe racismo na sociedade brasileira. Segundo ela, “esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos/as educadores/as” (Gomes, 2005, p. 147), posicionamento que exige a compreensão dos efeitos da ação e da omissão diante do racismo que é estrutural e atravessa nossa sociedade, ainda que não se reconheça. Como a presente pesquisa está acontecendo junto com o meu processo de estar como professora substituta no curso de Licenciatura em Educação Infantil, como ação concreta, destaco que levarei contribuições ao PPC do curso, que está em processo de revisão, abordando a EREER nas infâncias.

Posso afirmar que estamos em uma época que, historicamente ao menos, apresenta significativas evoluções, progressões, avanços e muitas conquistas no campo teórico e das legislações para se reconhecer as crianças como sujeitos portadores de direitos, históricos, culturais e produtores de cultura (Brasil, 2009). Tais avanços, aqui direcionados e focalizados às temáticas raciais, levam-nos a delimitar as potencialidades de alcance de todos esses direitos para todas as crianças, incluindo as negras. Uma das principais consequências da invisibilização do racismo na infância é o não acesso das crianças negras às políticas educacionais com qualidade e equidade que as faça serem vistas, consideradas e tratadas em suas especificidades, inclusive raciais. Se a infância é a porta de entrada dos desmontes da educação básica, as crianças negras são atingidas de forma específica. E qual o papel do fazer docente nesse cenário? Lucimar Rosa Dias (2012) nos inspira dizendo sobre a coragem necessária para enfrentar o tema.

Sem dúvidas, trazer para a educação infantil os temas relativos à diversidade implica tomar uma atitude ousada e ética em relação à raça/cor e etnia. Incluir conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e considerá-los tão importantes quanto os conhecimentos de origem europeia, que já são largamente

trabalhados, é romper com uma tradição eurocêntrica de currículo, atitude nem sempre apoiada pelo conjunto de profissionais das instituições escolares (Dias, 2012, p. 665).

Trabalhar a EREER a partir das Culturas Negras é também um direito dos descendentes de africanos. É a forma mais próxima de a própria instituição oferecer reconhecimento e apresentação de aspectos também positivos, muitas vezes ofuscados pelo racismo destas culturas. Refaço a questão para pensarmos então: “Qual é a responsabilidade da Educadora Infantil Negra e não negra na construção de uma autoimagem agradável iniciada na infância para uma criança negra?” De fato, não anulam as imposições e barreiras estruturais, tampouco visa responsabilizar às crianças como responsáveis por soluções nesse processo e cenário tão complexo. Porém, pensar em práticas antirracistas, possibilita apresentar alternativas efetivas para que esse processo, minimamente, tenha possibilidade de acontecer.

No que concerne às legislações que embasam todo este trabalho, tem-se como base legal, a Lei 10.639/03 e sua alteração, a Lei 11.645/08, que consiste na inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas nas modalidades do ensino fundamental e médio; as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Parecer CNE/003 que buscavam regulamentar as alterações propostas pela Lei; e o Estatuto da Igualdade Racial.

Essas legislações citam a Educação Infantil, mas não são tão específicas. Destaco o Parecer nº 2/2007, em que é feita uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. O documento, em seu voto final, é explícito ao afirmar que, por se tratar do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, não exclui a Educação Infantil. Durante todo o parecer, o relator também destaca alguns outros instrumentos legais que afirmam sobre a necessidade de se garantir a integridade e possibilidade de uma vivência digna para as crianças, incluindo as questões étnico-raciais. Sendo assim, e

[...] com base nos documentos legais e normativos consultados, não há dúvidas quanto à inclusão da Educação Infantil no âmbito de incidência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, os argumentos que embasam a consulta somados às observações de vários agentes educacionais ouvidos pelo relator deste parecer indicam a necessidade urgente de adoção de mecanismos de incentivo à implementação das Diretrizes, bem como as decorrentes ações de acompanhamento e avaliação do seu cumprimento em todo o território nacional (Brasil, 2007, p. 6).

Tais orientações corroboram com a premissa que acredito a partir das construções de minhas práticas, explicitadas nesta pesquisa, de que as construções e desconstruções a respeito das relações étnico-raciais sejam feitas a partir do momento que a criança tem contato com a escola, entendida como um espaço de formação cognitivo, social e cultural – buscando uma identificação dessas interferências, uma vez que, da forma como as escolas organizam seus currículos, e a sociedade organiza sua hierarquia, o negro está fadado a lugares e funções predeterminadas a eles. Almeida (2018) vem contribuir nesta discussão apontando que o racismo tem sido tratado nas instituições escolares apenas como questão moral, sendo que também é uma questão sexista, política e econômica, portanto, estrutural.

Figura 40 – Desenvolvimento de atividades com as crianças do LDI



Fonte: arquivo da autora.

Questões que perpassam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nesse tempo-espaço em que tantas mudanças ocorrem e tantas marcas são deixadas. A minha percepção, enquanto educadora, de retomar essa necessidade, deu-se junto às crianças. No ano de 2014, a aproximação da pauta racial se cruza com minha prática com as crianças dentro da Universidade. Monalisa, professora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), convidou-me para fazer parte do seu projeto “Viva as Diferenças” falando para crianças de dois anos como era, para mim, ser negra. Fiquei pensando na metodologia. Fiquei pensando o que falar de bom, sendo que, para além das vitórias, muitos desafios se apresentavam diariamente para mim pelo fato de ser negra e de todos os conflitos que perpassam essa identificação. Iniciei meu processo de empretecimento, agora por dentro.

No contexto geral, enquanto pesquisadora em um estudo autoetnográfico, reafirmo que também fiz parte do grupo de crianças que, em raras e resistentes exceções, tive na Educação Infantil professoras/es negras/os ou práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Tomei consciência de que as artes conversam melhor comigo e com as crianças. Com isso, fiz uma poesia (ANEXO 1) e cantei músicas de resistência dos movimentos, em especial uma música que meu pai me ensinou, e também a todas/os a quem ele ensinou a tocar violão: Negro Nagô (ANEXO 2). As crianças, ao escutarem, encantaram-se. Mostrei a elas fotos da minha família, toda ela. Senti um pedaço meu ali feito.

De fato, um compromisso ético e político assumido por mim enquanto professora de Educação Infantil Negra Antirracista. Ainda sem entender a dimensão, compreendi, desde aquele momento, de que não se tratava de falar para os pequenos “sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem” (Dias, 2012, p. 666). Essa experiência se desdobra em meu trabalho de finalização do curso, a disciplina EIN 497 - Estágio Supervisionado em Educação Infantil II, chamado pelos estudantes de Estágio Final.

Destaco aqui que, entre os anos de 2014 a 2016, foi a época em que os episódios de racismo mais me atravessaram no sentido psicológico, fazendo-me pensar, inclusive, em desistir de formar, ou adiantar a formatura, sair de forma breve da Universidade. Em suma, fugir! Santana (2003) reflete sobre esse percurso de formação de professores e professoras negras afirmando que “cada um/uma representa uma forma singular de ver as relações raciais que é marcada justamente por suas vivências e pelos significados que atribuíram/atribuem a elas” (Santana, 2003, p. 50).

O que me fez permanecer, nesse momento, foi uma conversa em que a professora Naise me acolheu, colocou a realidade de como eu estava totalmente desnorreada e desmotivada, comparando com quando iniciei os percursos de projetos, monitoria e o próprio curso e, a partir daí, orientou-me, indicando o que fazer dali em diante. Conversei com minha família sobre o desejo de sair, sem muito aprofundamento, falei do grande medo de decepcionar e, uma vez que eles não tinham a dimensão real do que eu vivenciava em relação ao racismo, e até mesmo dos processos depressivos que já estavam presentes nessa época, sobre os quais eu não comentava. Sendo assim, eles concordaram com minha permanência por mais um semestre na Universidade.

Figura 41 – Atividade musical com os estudantes do LDI



Fonte: arquivo da autora.

Hoje, avaliando esse processo, percebo a imensa importância dessa permanência. Para além da conquista imensurável de cursar o Ensino Superior, ela foi importante também para compreender sobre os ciclos que precisam se encerrar, sobre a procura de um lugar seguro, sobre confiar em pessoas que fazem parte da nossa trajetória e percebem as nossas limitações. Foi também um tempo de ressignificação, para que, a partir de tantas dores, tantas marcas, tantas memórias, fosse possível fazer algo com isso. Algo que pudesse ser significativo para aquelas que me acolheram e acolhem da forma mais significativa: as crianças. Um processo de cura também interno, pela minha criança interior.

À medida que me aproximava, então, da formatura, a ideia de ir para Divino permanecia sendo meu espaço seguro, para aqui permanecer e me graduar. Entre essas idas e vindas, em carona com Priscila Ladeira e Sebastião Farinhada, contei que estava formando e que havia escolhido essas crianças de dois anos atrás para fazer meu estágio final: ali nasceu um projeto que faz parte do meu tornar-se negra – o projeto “Artes e Africanidades”. Busquei como possibilidade a inserção da temática racial no currículo do LDI a partir dos saberes das Culturas Negras. Temos as colaborações de Santos (2006), pontuando que os grupos africanos que chegaram à Bahia foram solidários entre si e criaram, a partir das suas vivências, uma nova cultura negra, embasada em todas as vivências já obtidas na África, nas precariedades encontradas nas senzalas, dando origem às múltiplas Culturas Negras presentes na nossa sociedade.

Em nosso estado, considerando a rota do tráfico transatlântico (Munanga; Gomes, 2006), temos a influência primeira dos negros vindos de Moçambique, Benguela, Loango e São

João da Ajuda. No passado e no presente, essas manifestações culturais representam formas de resistência. Para os escravizados, preservar a língua, as músicas, as histórias e a religião trazidas da África significava não aceitar passivamente sua condição. Contribuições que fundamentaram o projeto. Essas culturas expressam e manifestam o que chamamos de Africanidades.

O termo “Africanidade” é oriundo das somatórias de diferentes características de um ser humano que tenha origem africana. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) nos situa que, dizer sobre as africanidades brasileiras, é se referir às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Já Dovanci (2015) traz como exemplos dessas características: o modo de viver, de ser, a culinária, a música, suas tradições, seus costumes, suas religiões etc.

Essa proposta teve duração de seis meses, sendo dois de planejamento e quatro como professora regente da sala. Quis, assim como dois anos atrás, mostrar a elas toda riqueza e importância, agora não só do meu núcleo familiar, mas referências positivas de todo Continente Africano em nosso país. Foram destacados aspectos políticos, linguísticos, culturais, alimentares, sociais e muita música. Para a Constelação Familiar, que é o modo de vida de uma tribo Zulu em África, “sistematizada” por Bert Hellinger: “tudo o que rejeitamos, persiste. Tudo o que aceitamos, resolve-se!”. E reverbera, liberando toda aquela ascendência e descendência. Sinto hoje que aquele projeto iniciado em 2014 não só me trouxe materialmente até aqui, mas faz seu papel de honrar a história de todos os meus antepassados. Um divisor de águas para o contato com as crianças e para ver a possibilidade de elas apontarem os direcionamentos, hipóteses, e ir construindo junto.

A turma era composta por vinte crianças de 4 anos, das quais inicialmente duas eram negras, ao final eram quatro. Em um determinado dia, ao finalizar as atividades em sala e nos encaminharmos para as atividades na área externa, presenciei uma das crianças negras com um giz branco na mão se riscando inteira, como quem queria se pintar, como quem queria ficar branca. Um gatilho. A Ana Carolina criança que não queria ser negra agora é educadora de outra criança negra, que, em sua ação, parece também não querer. O que fazer? Naquele dia não soube. Orientei a criança – ignorando totalmente o fato que estava a acontecer – para a Área Externa. Fiquei desorientada.

Naquele momento não soube ter uma postura enquanto educadora, quiçá construtivista para um processo tão dolorido. Para um gatilho tão profundo. Dias (2012), ao apresentar as manifestações das crianças diante da temática racial, afirma que

os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pais, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas

que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança bem antes da entrada da criança na escola (DIAS, 2012, p. 669).

Aquela criança não estava se sentindo representada? Já não se gostava? Queria mudar de cor? Quando a gente começa a sofrer racismo? Ainda que o projeto estivesse sendo iniciado, ali eu vi a reprodução de processos também internos, em uma ação tão expressiva de, desde cedo, uma negação de si. E ainda é, até hoje, deveras doloroso relembrar desse episódio, e aqui afirmo a complexidade de se analisar esse contexto, para os fins da pesquisa.

O projeto tomou outra dimensão com esse e outros fatos que foram acontecendo, principalmente com a orientação do olhar atencioso e acolhedor da professora Maria Aparecida dos Santos, que carinhosamente chamo de Cidinha. Sobre as contribuições sempre presentes da Rosana e da Antonieia. Rosana participou de uma atividade em 2014, quando as crianças ainda estavam na Sala 2 e agora também estava a acompanhar o projeto do Estágio Final na Sala 4. Lembro-me também da Técnica em Assuntos Educacionais, Vanilda Paiva Bastos, que dava todo suporte para as atividades, principalmente considerando toda situação que estava a vivenciar naquele momento. Sou agradecida por esses aprendizados.

Seguimos. Destaco que com a Cidinha tive minha instrução prática de como, de fato, colocar as crianças como centro do planejamento, de como estar atenta às suas percepções e contribuições e pela compreensão de serem, de fato, ativas em seu processo de construção de conhecimento. Vivenciei um processo de ir saindo dos conceitos muito complexos, da minha visão adultocêntrica, para construir um novo projeto com e a partir das crianças. E aprendi, junto à orientação de Cidinha e também pela observação de sua prática, sobre ser professora de Educação Infantil, e ainda mais: com as crianças, aprendi como ser professora de Educação Infantil Negra Antirracista.

O “Artes e Africanidades” é esse coletivo de experiências. A princípio, queria apresentar muitos conceitos, histórias e africanidades presentes em toda nossa sociedade. Uma visão positiva das culturas afro-brasileiras. Muitas delas importantes e algumas novas para mim também. Todo esse processo me fez perceber que, para além de todas as metodologias externas e atividades a serem planejadas, a percepção de como eu lido com meu corpo dentro da sala, como me visto, como é o meu cabelo, a musicalidade, enfim, a minha presença por si só já é uma atividade afrocentrada. Ao ouvir as narrativas das crianças, em especial nas rodas de conversa, percebi as construções racistas que também vão sendo elaboradas ao mesmo tempo que possuem em pleno fervor uma curiosidade em saber sobre a cor da minha gengiva, o porquê

do meu cabelo crescer para cima, como se dá a cor da minha pele, porque gosto tanto de roupas coloridas, porque uso panos na cabeça.

Aqui, novamente trago as contribuições do Parecer nº 2/2007 quando aponta que:

[...] não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, se tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar. Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se (Brasil, 2007, p. 4).

As realidades das crianças naquela sala direcionaram a metodologia do projeto. Ali, senti culminando o projeto iniciado em 2014 com a professora Monalisa de poder partilhar com as crianças o que é ser mulher Negra para mim. Aqui, neste trabalho, ao ressignificar e analisar o contexto dessas experiências relatadas, reitero a necessidade de se considerar enquanto escuta ativa e acolhedora a narrativa das crianças. As suas curiosidades. As suas construções racistas estruturais. As situações de tensão pelo racismo que, em especial, as crianças negras sofrem desde sempre. Se as mulheres negras estão à margem, as crianças negras também estão.

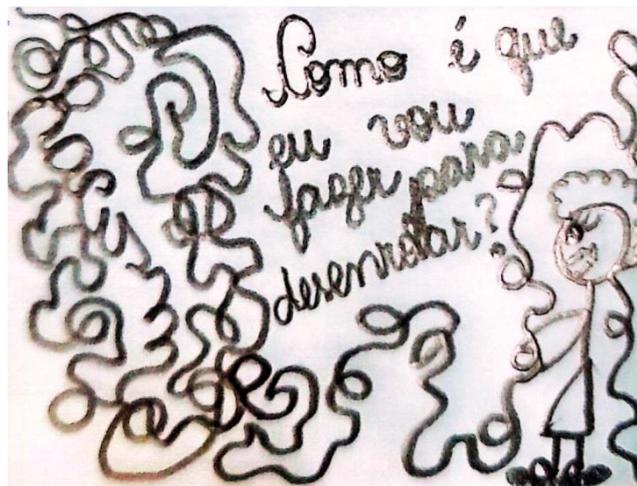
Com as crianças me autodefino uma Educadora Infantil Negra Antirracista. Um divisor de águas também no empenho em avançar: ora ancorada nas culturas negras, ora ancorada nos saberes sistematizados, ora assentando tudo isso e vivenciando inúmeras experiências, dedicando-me a buscar novos entendimentos sobre o que hoje sei que é a luta antirracista com as crianças.

5. APONTAMENTOS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA NEGRA

*Eu tentei compreender as costuras da vida...
Me enrolei, pois a linha era muito comprida...
(Sérgio Pererê, *Costura da vida*, 2022)*

Nesta última unidade, faz-se necessário apresentar os relatos que também me constituíram enquanto Educadora Infantil Negra, após me formar. Experiências docentes e de gestão que foram se delineando em caminhos nem sempre esperados, mas com repercussões e encaminhamentos sempre importantes e relevantes para a discussão proposta daqui em diante: (1) ratificar a necessidade de visibilizar os conflitos raciais que se iniciam na infância, por meio de uma postura crítica assumida pela/o educadora/or e (2) apontar práticas antirracistas pertinentes à Educação Infantil. Essa discussão é realizada no campo teórico da EREER nas infâncias por diversas autoras e autores, e aqui apresentamos os referenciais em Cavalleiro (2012; 2013), Dias (2012), Nunes (2016). Excertos trazidos em análise dos contextos vivenciados.

Figura 42 – Projeto artes e africanidades



Fonte: arquivo da autora.

Iniciamos a discussão com uma contextualização da infância, a partir da nova Sociologia da Infância. Tema, até então, não aprofundado no trabalho, mas que, pensando nas perspectivas históricas do conceito de *infância*, traz um contexto em que as crianças eram consideradas miniaturas dos adultos, não havendo diferenciação nas vestimentas e atividades culturais e

sociais. A partir desse momento, percebe-se o surgimento de um interesse em olhar para esse grupo da sociedade que era diferente, ao mesmo tempo que não se tinha a preocupação por quem era, mas pelo o que era. As crianças e as infâncias dentro do campo vinham carregadas por um caráter antecipatório, ao passo que Jens Qvortrup (2010) aponta que as “funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno” (p. 633). Isso fica evidenciado em todos os momentos onde as atividades direcionadas para as crianças não são diferenciadas das atividades destinadas aos adultos, e é neste momento que o campo da Sociologia passa a se interessar por estudar esses sujeitos.

As visões que as perspectivas tradicionalistas traziam, há aproximadamente vinte anos atrás no campo da Sociologia, era de que as crianças eram ameaças à sociedade, tendo a necessidade de serem moldadas para pertencê-la. Tais visões apontam para o desinteresse e despreocupação dos funcionalistas em entender o como e o porquê as crianças passam a pertencer. Corsaro (2011) fala, então, não apenas de uma abandono do campo das Ciências Sociais aos estudos sobre as infâncias, mas de uma marginalização que correspondia à forma como as crianças eram tratadas e vistas pela sociedade. Com a mudança das sociedades, transformam-se também as visões acerca da criança naquele espaço-tempo. No entanto, em especial os estudos que se denominam Nova Sociologia das Infâncias, trazem a força da categoria social, seus aspectos permanentes, estruturais e geracionais.

Compreendemos a partir de leituras que o conceito *criança* é atravessado por vários parâmetros e um deles se torna objeto de estudo das novas Ciências Sociais: a infância. As infâncias. Sempre uma geração mais velha irá olhar para outra como sendo sua infância, ao passo que a experiência e a idade imprimem superioridade em relação aos mais novos. Nesse ponto, a infância é uma instituição social. Hoje se enfatiza a palavra *infância* em detrimento à palavra *criança*; entende-se que essa singularização do termo *criança* faz apontar suas especificidades atravessadas pelas complexas organizações sociais, sendo citadas constantemente sua organização em classes. Apesar de ter seu caráter passageiro, essa geração anterior e primeira também se faz permanente, passando as pessoas por elas, mas permanecendo enquanto estrutura social, “tanto se transformando de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (Qvortrup, 2010, p. 637).

Fica a título de proposição, a tomada de consciência de que, se essas infâncias como categorias estruturais estão sempre sendo atravessadas por questões das sociedades adultas, então esses atravessamentos sociais como classe, gênero e raça impactam em primeira ordem as infâncias nos diversos campos que atravessam e estruturam as sociedades por elas

vivenciadas, atingindo e sendo atingidas por elas. Importante a informação de que no Brasil não há um estudo sobre o impacto do desemprego para as crianças no país, ao mesmo tempo em que se segue a ausência de ações de incentivo do governo aos casais tendo filhos e de investimento em políticas para a primeira infância. Por outro lado, as políticas de benefícios sociais, sob a visão da capitalização da infância, tornam-se essenciais pelo argumento de ajudar a criar as crianças e de atender à necessidade de retroalimentação do sistema com a dita “futura geração”.

Um dos pontos que mais destacam a importância dos estudos da infância a partir do viés da sociologia coloca essas crianças não como essa futura geração, mas como agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Destaco as relações com as instituições escolares, o que é nominado como “institucionalização da infância”, apresentando as importantes contribuições das teorias psicológicas. Entretanto, é relevante acrescentar que até a teoria psicológica construtivista, por considerar fortemente seu desenvolvimento individual e o foco em um objetivo, acaba por inserir as infâncias num molde que depende da busca por resultados.

Aqui, confluímos com a necessidade de educadoras e educadores compreenderem essa relação entre a existência da infância no presente como um ponto que também reforça a importância de se trabalhar a EREER na Educação Infantil, uma vez que as crianças são atravessadas pelo racismo. As trajetórias aqui apresentadas, vão mostrando a importância da prática, mas principalmente a necessidade de se investir no desenvolvimento de uma sensibilidade que vai sendo criada nas relações institucionais entre as crianças e os demais.

Após me formar, no ano de 2016, eu fui convidada a trabalhar no LDI. Fiquei lisonjeada e aceitei o convite. Fiquei lecionando durante seis meses. Em cada mês ficava em uma sala. Ali, ainda muito tocada pelas experiências recentes do projeto “Artes e Africanidades”, queria continuar os aprendizados de ouvir as crianças e, a partir delas, das suas perspectivas e necessidades, ir delineando os caminhos didáticos. Assim fizemos. Agir a partir dessa postura da criança enquanto centro das ações educativas, faz parte de uma perspectiva que a nova sociologia da infância apresenta de se considerar as crianças como sujeitos presentes no aqui e agora. Conceitos que foram sendo construídos durante o percurso de formação. O ponto mais latente naquele momento era reverberar, como Santana (2003) aponta, as inquietações de caráter político-pedagógico que não são tratadas com a impotência necessária, sendo uma delas as questões raciais na escola. Como, agora, continuar com as ações e práticas antirracistas?

Figura 43 – Atividades como educadora dos estudantes do LDI



Fonte: arquivo da autora.

Realizei algumas atividades vinculadas à eventos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) da própria UFMG, posteriormente uma Semana Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Letras de Carangola (FAFILE), hoje, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), com minicursos e oficinas intitulados com o mesmo tema: “Artes e Africanidades: (re)educando o olhar sobre as Culturas Negras”.

Figura 44 – Apresentação oral no SIA



Fonte: arquivo da autora.

Nesses espaços era latente a necessidade que as pessoas tinham em compreender o que

era possível fazer frente ao que eu trazia, ao passo que as pessoas negras que participavam relatavam ser a primeira vez que estavam tendo contato com tal perspectiva. Parecia sempre uma grande novidade esse tema tratado como um conceito acadêmico, sobretudo a partir de experiências na Educação Infantil. Esses espaços de formação ratificam, como aponta Gomes (2015), a necessidade de que as discussões teóricas sejam vivenciadas também por práticas concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Após essa experiência, em 2017, Naise e Lurdes me convidaram para fazer parte da equipe que estava sendo montada para compor a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Viçosa. As articulações naquele momento não fluíram, e decidi, então, retornar para Divino.

Figura 45 – Aula de História na comunidade quilombola São Pedro de Cima



Fonte: arquivo da autora.

No ano de 2017, já em Divino, fui trabalhar na escola em que ia fazer os encontros do AVURA: a Escola Quilombola Municipal Lia Marta de Oliveira. Fizemos um trabalho muito significativo: escola, estudantes e a comunidade resgatando as histórias e tradições importantes para a comunidade. A disciplina era História e Cultura Afro Brasileira e da África. Junto aos estudantes construí, a partir da matriz curricular, eixos com os principais temas do interesse deles para serem estudados durante todo o semestre. O interesse maior foi o de conhecer a história de criação da comunidade, as tradições antigas e o modo como esse processo, ao longo dos anos, interferia na identidade quilombola de cada um deles naquele tempo e espaço. Decidimos fazer essa pesquisa a partir de visitas familiares.

Em todas as salas fizemos um levantamento de quem eram os mais velhos e mais velhas que poderiam nos contar sobre a história de São Pedro. A partir daí, rodas de conversa foram

organizadas nas casas dessas pessoas, nos horários das aulas. Gravamos, filmamos, registramos. Para que esse trabalho acontecesse, fui em praticamente todas as casas dos estudantes e das lideranças da comunidade que, naquele momento, sentiam-se receosos com a possibilidade de apropriação da história e cultura para divulgação científica. Portanto, nada fora publicado, conforme combinado com toda a comunidade.

Figura 46 – Aula de campo com os estudantes da comunidade quilombola de São Pedro de Cima



Fonte: arquivo da autora.

Culminamos a disciplina com uma Roda de Conversa entre os mais velhos que visitamos na comunidade. Estivemos em sete fazendas, resultando cerca de vinte famílias visitadas no período de um ano. Nessa roda de conversa tivemos a presença massiva da comunidade que muito se envolveu no processo. Os mais velhos tiveram momentos de fala e apresentaram algumas práticas, como o canto da ladainha de Nossa Senhora, narrativas sobre as novenas, lembranças da Folia de Reis que tinha na comunidade. Foi um momento muito especial e significativo. A metodologia de projetos que aprendi na graduação em Educação Infantil continuou sendo minha base didática, a postura construtivista sem mantêm como base para a interação, enquanto que as produções de práticas antirracistas constituem a base de ação do meu trabalho.

A partir dessas experiências pude compreender, na prática, como realizar atividade nas comunidades tradicionais, e como a ciência e a academia podem contribuir: não são dados, são pessoas, histórias, tradições que precisam ser respeitadas e a escola pode ser o lugar potente

para fazer esses encontros acontecerem. Maria Aparecida Santos Correa Barreto e colaboradores (2013) apresentam que a escola fica sendo, de fato, uma instância educativa, colocando-se como fundamental na organização e execução de uma educação que tem como eixo central o respeito à diferença e aos direitos de todos, reconhecendo que existe o racismo estrutural (Almeida, 2018) e que as inquietações apresentadas nesse ambiente escolar apontam a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que contemplem tais diferenças.

Figura 47 – Roda de conversa



Fonte: arquivo da autora.

Na mesma escola, também dava aula de Filosofia, à noite. Nessas aulas, boa parte dos estudantes já participavam dos encontros que eu costumava mediar pela Pastoral da Juventude Rural (PJR) e vi possibilidades de reproduzir muito das metodologias utilizadas que nos levavam sempre a diálogos a partir da realidade vivenciada com os filósofos ocidentais. Como ato concreto, analisamos filosoficamente o lugar do campo e da educação do campo e fizemos um pedido de um polo universitário à distância para a comunidade. Infelizmente, naquele momento não foi atendido, mas acompanhando os processos, pude presenciar muitos estudantes continuando a estudar.

Já na APAE da cidade, trabalhei comoicineira para uma turma da Educação Continuada realizando oficinas artísticas. Lá trabalhei com os estudantes mais velhos, com idade média entre 25 e 40 anos, atuando individualmente com os estudantes a partir das necessidades de cada um dentro das deficiências que apresentavam. Eles gostavam sempre de assistir filmes, e eu sempre levava alguns com temáticas raciais. “Kiriku e a Feiticeira” foi o mais marcante, e, por isso, toda a APAE fez um trabalho conjunto com os três filmes da série. As atividades culminaram em uma Semana da Consciência Negra com a exposição de muitas atividades afrocentradas que já são realizadas durante todo o ano.

2017 foi um ano de muitas alegrias e aprendizados. No meio do ano, uma ex-professora

do Curso de Educação Infantil, Naise, entrou em contato comigo e me convidou para então compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME). Naquele momento, expliquei para ela que não havia como deixar o projeto iniciado em Divino, mas que em 2018, por estar trabalhando em um contrato anual, poderíamos voltar a conversar. Durante aquele ano também participei bem mais ativamente na PJR e nos Movimentos Sociais em Divino e na região. Por conta disso, fui convidada para ser bolsista de uma Caravana Quilombola que aconteceria na Zona da Mata, e meu coração se encheu de alegria. Continuaría a fazer o que iniciei no Quilombo São Pedro de Cima. Mas os caminhos foram se delineando de modo diferente...

Figura 48 – Jogo de memória com estudantes da APAE



Fonte: arquivo da autora.

Recordo-me de ter escrito um projeto para apresentar à SME de Divino e de Viçosa para trabalhar a EREER nas escolas. Em Divino, fora rejeitado, com a justificativa de gastos limitados. Em Viçosa, não foi aceito diretamente, mas fora feito novamente o convite para retornar e integrar a equipe que estava à frente da SME. A proposta elaborada não chegou a ser apresentada, mas tive o aval de adaptá-la e executá-la. Dessa forma, em 2018 voltei para a cidade de Viçosa para trabalhar como Chefe do Departamento de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação. Que deslumbramento, que felicidade, que reconhecimento. Que medo de ter tomado a decisão errada, ter saído do meio do povo e ter ido para um lugar visto de fora como todo corrompido e de me corromper também. De toda forma, fui movida pela esperança de que poderia contribuir com a Educação Infantil da cidade. Sabia que muitos desafios estavam por vir. Disseram que eu poderia trabalhar com Educação das Relações Étnico-Raciais, o que de fato aconteceu, e mais adiante culminou em uma cartilha feita em conjunto com os movimentos sociais e também com a Secretaria de Cultura.

Muitos foram os conflitos raciais enfrentados nesse espaço de gestão. A leitura dessa

experiência que tive com a Rede Municipal de Ensino, enquanto uma mulher negra, jovem, de outra cidade, recém-formada, à frente da Educação Infantil de dezoito escolas e dois Centros Municipais de Educação Infantil, para mim, foi de rejeição. Muito do que vivenciei nesse processo, na verdade, só foi ressignificado por mim anos depois. Percebi que passar por experiências racistas ativam os gatilhos que eu acreditei estarem mais bem cicatrizados e eu mais autodefinida. No lugar da gestão, comecei a me questionar se faltava o contato direto com as crianças. Hoje, e cada dia mais, avalio que sim.

Havia conflitos raciais que aconteciam externamente, no contato direto com as escolas, mas também dentro da equipe interna. Na primeira vez em que fui a um *happy hour* com parte da equipe, o que ouvi é que “não tinha cara de chefe!” Já escutei, de forma “lúdica”, principalmente quando não concordava com algumas posturas que precisavam ser adotadas – o que era uma prática muito recorrente minha –, que “eu era ótima, mas tinha hora que merecia uma surra!” Também recebi comentários no dia seguinte após ter ido a um Terreiro Umbandista, feitos logo no primeiro horário, deixando em entrelinhas que eu fora vigiada para saber o que fui fazer, e “para quem”. Não bastasse, havia recomendações a não comerem as comidas que eu levava por medo de estarem “enfeitiçadas”. Falas e ações extremamente racistas. Nessa equipe interna, era somente eu enquanto mulher negra de chefe da parte pedagógica. O que é necessário ter, fazer, estudar, para ser respeitada em um espaço de gestão enquanto uma mulher negra? Parece que nada é suficiente.

Analiso essa experiência também como espaço de autocrítica, em que muitas vezes não eu dava conta do que me propunha. Combinava e não cumpria. Voltei à época da Universidade – quando o medo da reprovação me travava e me levava a profundas crises depressivas em confronto com uma aparência sempre que possível alegre e prestativa. Depois, com raiva e revoltada. Depois sisuda e com medo. Onde havia me colocado dessa vez? Ao menos, parte desse processo já fora amparada por atendimento psicológico. A ferida não sara! Desenvolvi transtornos psicológicos que lido com eles até hoje.

O processo de tornar-se negro (Santos, 1983) faz com que o olhar racializado seja direcionado a todas as situações em que se vive. O que, nos ambientes de trabalho, oportuniza que nós sejamos constantemente vistos como as causas do racismo: é como se fosse literalmente eu, pessoa negra, quem estivesse inventando o racismo e o levando para dentro dos espaços. Partindo desse pressuposto, se ninguém falar nada, não existe racismo. E se é falado, então se passa a questionar quem fala, e não o fato e contexto em si.

A ressignificação dessa parte da trajetória reforça, para mim, a necessidade de estarmos

em determinados espaços de tomada de decisão para apontarmos algumas questões pertinentes ao atendimento nessa primeira etapa da Educação Básica de uma forma geral, mas também referente ao tema que se tornaria meu “carro chefe” e tema de estudo e trabalho: Educação das Relações Étnico-Raciais com os adultos: gestoras/es e professoras/es que atuam com as crianças. Mas sigo me perguntando: o que é necessário para ser respeitada como uma mulher, negra, jovem, intelectual e, nesse momento, chefe?

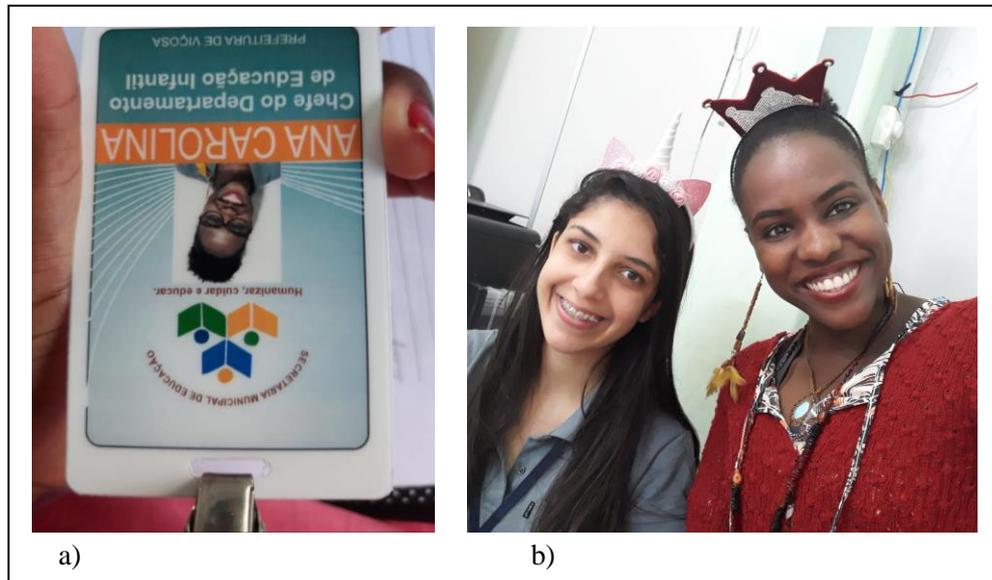
Dessa experiência farei alguns destacamentos e análises pontuais. Primeiramente que fiquei com a sensação de que poderia trabalhar em qualquer outro lugar, em qualquer outra função, diante de tanta complexidade. E de fato, foi uma experiência rica e significativa para minha carreira profissional, minha formação e também para as professoras e gestoras que estavam dispostas a ouvir as crianças, em todas as suas dimensões. Fato que, durante o processo, eu não consegui ver, afirmando veementemente que aquela experiência de nada me serviria na vida. Contudo, apesar do confronto entre as tensões e pressões do momento vivido, o olhar de pesquisadora me permite analisar o contexto e estabelecer uma relação no agora, ainda que muito próxima e mais analítica.

Apono a relevância do trabalho em conjunto realizado com Vanêssa da Silva Araújo, como Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Entramos, ambas, muito inexperientes no que tange a gestão, recém-formadas, com experiências anteriores bastante diferentes, mas com muito desejo em comum de fazer algo de bom pela Educação Infantil de Viçosa. Apesar de todos os conflitos vivenciados, conseguimos, após um tempo, olhar para toda essa experiência e ver como crescemos e nos enriquecemos. Vanêssa era a pessoa em que, nos momentos de mais recusa por meio das gestoras das escolas, rerepresentava as ideias que a princípio eu tinha tido para evitar os conflitos, que hoje, analiso, eram de cunho especificamente raciais. Na pandemia, tivemos grande desencontro, visto que trabalhei de forma remota na casa dos meus pais em Divino. Esse foi um momento de muita fragilidade, onde já muito adoecida, passei por diversas instâncias de julgamento enquanto postura, prática e ações, dentro e fora da equipe pedagógica.

No entanto, foi a época da gestão em que mais participei de reuniões como do Conselho Municipal de Educação e da Comissão formada para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Remoto (PAER); analisei processos do Departamento de Gestão de Pessoas justificando a contratação de profissionais para continuarem os trabalhos e escrevi orientações para as escolas e CMEIs. Vanêssa, por sua vez, esteve na linha de frente de forma presencial, executando todas as ações de forma impecável, como sempre fez. E esse reconhecimento ao

seu trabalho foi dado, estando ela hoje diretora de uma escola na Rede Municipal de Viçosa. Sou imensamente grata e feliz pelas experiências que pudemos vivenciar juntas e com o reconhecimento a ela dado. Como costumávamos dizer, nosso departamento era o mais lúdico da SME.

Figura 49 – Secretaria da Educação de Viçosa



Legenda: a) crachá Ana Carolina como Chefe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Viçosa.

b) Vanêssa Araújo e Ana Carolina na Secretaria de Educação de Viçosa.

Fonte: arquivo da autora.

Pontuo, ainda, que durante nossa gestão, tivemos grandes avanços legais no que tange a carreira docente, ora da professora de educação infantil, ora das auxiliares de educação infantil: criamos o cargo de Professor de Educação Infantil; as auxiliares receberam 40% de aumento fixo em seu salário; instrumentalizamos as escolas com diversos materiais lúdicos e um equipamento de área externa de uso coletivo; realizamos a primeira Semana do Brincar em parceria com as escolas municipais, que veio a se tornar lei; ofertamos capacitações especializadas em momentos de formação nas escolas; e, por fim, em parceria com o Curso de Educação Infantil, oferecemos o “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil” que abrangeu as práticas pedagógicas e a formação da identidade do professor de Educação Infantil. A ERER foi contemplada nesse momento. A avaliação posterior a todas essas experiências permitem ver, que, durante a vivência em si, não tínhamos a dimensão do que estávamos, de fato, deixando como realização.

Perdi minha avó paterna nesse percurso, e isso mexeu muito comigo, afetivamente,

assim como o fato de ter que retornar a Divino para sepultar pessoas amadas. Diante disso, o ano de 2017 foi mais uma vez fundamental para que, pela última vez, pudesse ter tido a convivência diária com minha matriarca e patriarcas. Hoje, todos já faleceram.

Analisando por esse ponto, destaco que muitas vezes – diante de tanto sofrimento que, de modo particular, eu estava vivenciando dentro da SME – o orgulho e a fala deles ao me apresentar para as pessoas como Chefe me colocavam na situação de estar sendo, de fato, individual e coletivamente: a expressão de um projeto de realização dessas grandes famílias, iniciado nas gerações anteriores a mim, e ao mesmo tempo ligado às mulheres negras que também perpassam esse caminho. Resignificações que foram elaboradas a partir da construção deste trabalho. Conceito apresentado por Erisvaldo a mim, em uma das reuniões de orientação. Elaboraões que dão o suporte necessário para olhar para essa experiência e ir ressignificando o que ainda fere. Mas, nem tudo dá para ser remexido.

Figura 50 – Lançamento da cartilha Artes, Cultura, Identidade e Africanidades



Fonte: arquivo da autora.

Diante disso, vou destacar as atuações profissionais que tive durante o período entre 2018 e 2020, focadas diretamente na implementação da EREER na Educação Infantil. Algumas escolas já tinham presentes em suas práticas ações que consideravam e que, de fato, eram de combate à discriminação e que contavam com a elaboração de práticas antirracistas.

Em Viçosa, esse processo se iniciava no Ensino Fundamental. Das experiências que conheci, destaco a de uma professora da rede municipal, Elenice Rosa Costa, que fez seu

mestrado no ICHS⁸, também orientada pelo professor Erisvaldo, onde realizaram uma análise das “Questões Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das Escolas Municipais da cidade de Viçosa/MG.” O ano era 2003, e segundo ela, não haviam ações específicas que abordassem a EREER na Rede como um todo.

Diante disso, junto à União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) foi criado um curso de capacitação sobre diversidade cultural destinado a 58 professores da rede municipal. Em relação à pesquisa, foi aplicado um questionário que proporcionava conhecer mais sobre a trajetória docente dos entrevistados, bem como “averiguar se os professores conheciam a Lei nº 10.639/03 e se percebiam a relação entre as disciplinas que lecionaram e os temas relacionados às questões étnico-raciais ou História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (Costa, 2013, p. 26).

Figura 51 – Lançamento da Cartilha Artes, Cultura, Identidade e Africanidades para a Sociedade Viçosense



Fonte: arquivo da autora.

Em diálogo com a própria professora Elenice durante o tempo de gestão da SME, pude perceber que não fora ofertado outro curso nesta dimensão. Os dados de sua pesquisa apontam para o fato de que,

embora haja esforço da SME em oferecer cursos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a implementação da Lei, tem-se que isso ainda não

⁸ Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

é uma realidade nas escolas municipais de Viçosa. Entre os obstáculos apresentados pela pesquisa, ela aponta a ausência de uma articulação suficiente entre uma legislação nacional, o plano de formação da Secretaria e as demandas da organização da escola, ou seja, falta um projeto coletivo de articulação (Costa, 2013, p. 124).

Foi apresentado também pela pesquisa, realidades das instituições no que diz respeito às bibliotecas, acesso aos materiais, relações entre cursistas e professor e a própria instrumentalização no ambiente prático considerando os contextos. Eis um grande desafio. O que buscamos potencializar com algumas atividades específicas, muitas delas já realizadas na Rede e que culminam em uma demanda da Secretaria de Cultura, junto aos Movimentos Negros, e que teve como produto a Cartilha “Artes, Culturas, Identidades e Africanidades”.

Posteriormente, em nossa gestão, fornecemos à rede um “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil” que teve a abordagem à EREER, trabalhada de forma transversal. A pandemia afetou todo o planejamento inicial, mas avalio como tendo sido positiva a presença das abordagens e discussões realizadas, ainda que tímidas. Se suficientes, ainda não temos dados para avaliar. Fica sendo um indicativo de um ponto a ser discutido em próximas pesquisas e, a partir de uma análise crítica e posterior, da necessidade de ter exigido que o tema fosse abordado.

Figura 52 – Público acompanhando o lançamento da cartilha



Fonte: arquivo da autora.

Figura 53 – Reunião preparatória para a Caravana Quilombola no Laboratório de Estudos Territoriais da UFV



Fonte: arquivo da autora.

Foi um trabalho muito complexo de ser organizado, mas muito bem acolhido por algumas professoras de algumas instituições. O sistema público apresenta suas incoerências e é necessário estar forte para dar conta de avançar sobre elas. Como balanço dessa gestão, acredito ter sido possível colocar o dedo em algumas feridas, dar mais acolhimento aos casos de racismo que aconteciam, orientar a respeito da abordagem do tema nas instituições, sobretudo com as crianças. Destaco a presença de uma escola que atende a população quilombola e adjacentes de uma das comunidades da cidade de Viçosa – o Buieie – especificamente por questões internas da comunidade, que também tinha minha presença em outros contextos, em especial o da Rede de Saberes dos Povos Quilombolas (SAPOQUI).

Saliento, ainda, a presença de dois projetos de extensão da UFV sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola que movimentaram essa discussão da ERER. Ainda há o que avançar. Outra instituição contemplada por um projeto de extensão da UFV sobre a mesma temática foi de uma comunidade em processo de reconhecimento, no bairro São José do Triunfo.

5.1 Atividades realizadas durante o tempo de 2018 a 2021

Apresentarei aqui alguns registros das atividades que foram desenvolvidas durante esse

tempo de gestão, como demonstrativo de uma tentativa incessante de seguir trabalhando com a temática da ERER apesar de todos os desafios encontrados.

Figura 54 - Ciranda e atividades afrocentradas realizadas na Escola Municipal João Francisco da Silva, no distrito de Cachoeirinha, em 2018



Fonte: arquivo da autora.

Tornei-me membro do Conselho Municipal de Igualdade Racial e representante da Secretaria Municipal de Educação em 2019.

Figura 55 – Conselho Municipal de Igualdade Racial



Fonte: arquivo da autora.

Participei da mesa de abertura da IX Semana Acadêmica da Educação Infantil que teve como tema: “Diálogos Étnico-Raciais nas Práticas Docentes” como representante do Departamento de Educação Infantil, em 2019.

Figura 56 – Oficina “Diálogos Étnico-Raciais nas Práticas Docentes”



Fonte: arquivo da autora.

Ministrei Oficinas enquanto Chefe de Departamento de Educação Infantil na IX Semana Acadêmica da Educação Infantil que teve como tema: “Diálogos Étnico-Raciais nas Práticas Docentes”, em 2019.

Figura 57 – Mesa de abertura da IX Semana Acadêmica da Educação Infantil



Fonte: arquivo da autora.

Fui condutora parceira do Projeto “Pérolas Negras” no Centro Social Padre Alec, bairro União em Viçosa, em 2018.

Figura 58 – Oficina e laboratório vivo de educação para relações étnico-raciais com a comunidade quilombola do Buieié



Fonte: arquivo da autora.

Participei da comemoração de 5 anos do Projeto Pérolas Negras em Viçosa, em 2018.

Figura 59 – Projeto “Pérolas Negras” no Centro Social Padre Alec, bairro União, em Viçosa



Fonte: arquivo da autora.

Particpei do Curso de Educadores Populares em Caratinga, em 2018.

Figura 60 – Curso de Educadores Populares em Caratinga



Fonte: arquivo da autora.

Realizei formação de Terapeuta Tradicional e Popular na Escola Maju de Saberes Tradicionais, em Caratinga, em 2018.

Figura 61 – Formatura em Terapia Tradicional e Popular na Escola Maju de Saberes Tradicionais, em Caratinga



Fonte: arquivo da autora.

Particpei da organização de uma Escola de Formação para jovens da PJR, onde tivemos uma oficina especificamente sobre Relações Étnico-Raciais, em 2018.

Figura 62 – Oficina étnico-racial com a juventude da PJR



Fonte: arquivo da autora.

Ministrei Oficina contando sobre o meu processo, que nessa pesquisa denomino como autodefinição no SIA, UFV, em 2018.

Figura 63 – Oficina SIA



Fonte: arquivo da autora.

Ministrei oficina de musicalidade Africana no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, a convite da professora Elenice Rosa Costa, em 2018.

Figura 64 – Oficina de Musicalidade Africana no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes.



Fonte: arquivo da autora.

Figura 65 – Oficina em Juiz de Fora na Semana da Educação e Seminário Anual de Pesquisa em Educação (PPGE-UFJF), em 2019



Fonte: arquivo da autora.

Figura 66 – Intercâmbio Agroecológico na Comunidade Quilombola do Buieie, casa da Dona Izabel, em 2019



Fonte: arquivo da autora.

Figura 67 - Semana Literária na cidade de Dom Silvério (MG), em 2019



Fonte: arquivo da autora.

Figura 68 - Segunda oficina sobre Relações Étnico-Raciais, na PJR, em 2019



Fonte: arquivo da autora.

Figura 69 - XII Fórum de Promoção da Igualdade Racial, em Cataguases, em 2018



Fonte: arquivo da autora.

Figura 70 - Encontro do Fórum Mineiro de Entidades Negras - FOMENE. Almoço na casa dos meus pais, em Divino



Fonte: arquivo da autora.

Figura 71 - Reunião da Rede Sapoqui, em 2019, na Comunidade Quilombola do Buieié



Fonte: arquivo da autora.

Figura 72 - Rodas de Terapia em Caratinga. Oficina de atividades afrocentradas com as crianças



Fonte: arquivo da autora.

Figura 73 - Atividade da Prefeitura Itinerante. Atividades afrocentradas com as crianças



Fonte: arquivo da autora.

Figura 74 - Atividade em virtude do dia dos Povos Indígenas, no CMEI Celito Sari



Fonte: arquivo da autora.

Figura 75 - Comemoração dos 5 anos das Pérolas Negras, encontro com Djamila Ribeiro.

Nícia e Márcia



Fonte: arquivo da autora.

Figura 76 – Laboratório Vivo - Vivências e Experiências do Buieió, em 2019



Fonte: arquivo da autora.

Após finalizar a gestão em 2020, em Divino continuei a trabalhar, desta vez, em uma escola rural. Foi uma experiência muito enriquecedora também. No entanto, apesar das oportunidades obtidas em Divino, minhas constantes voltas para Viçosa são impulsionadas pela possibilidade de trabalhar em minha área de formação: a Educação Infantil.

Figura 77 – Vivências como professora Substituta



Fonte: arquivo da autora.

Tive liberdade acadêmica para, à medida em que fosse conhecendo as disciplinas, ia sugerindo modificações, que foram, em sua maioria, aceitas; ministrei uma gama de disciplinas que me reinseriu no campo de estudo específico da Educação Infantil; tive suporte técnico e docente. O saldo é positivo, sem dúvidas. Finalizo essa experiência com o sentimento de realização de um sonho coletivo, mas bastante individual também. E cheia de esperanças para os devires profissionais. Agora, sigo em autodefinição de quem sou, de onde estou e da minha missão profissional, interseccionadas com todas as experiências aqui relatadas, analisadas e discutidas. Não é a plena emancipação, o racismo ainda existe, são as possibilidades de resistência antirracistas tendo sua tomada de consciência.

6. AS CONCLUSÕES REAIS, POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

Seguro Lugar

Como mulher preta de cor escura
 Sigo na busca de um lugar em que me
 sinta segura
 Onde possa ser e estar sem preocupar
 Com o que vão pensar, comentar, julgar
 Não no sentido da minha personalidade,
 do meu jeito de ser
 Isso, a terapia ajuda a entender
 Vou aprendendo que podem pensar,
 falar e julgar o que e como quiserem do
 meu jeito de ser
 Eu falo do estigma preta mulher de ser
 Do peso da cor e seus apesares
 Da necessidade de sempre se expor e
 sempre justificar
 Da omissão, da pressão, da repressão
 De manter uma expectativa de que
 outros lugares vou alcançar
 Na busca de que esse lugar, seja o
 seguro de se estar
 Onde não tenha que ter sempre um
 sorriso estampado no rosto diante de
 qualquer situação, tampouco gratidão
 24 horas a exalar
 Me dizem: és agraciada, quase uma
 privilegiada
 Pela caminhada que vem a trilhar.
 Pensa, quantas não sonham em estar
 nesse lugar?
 E aí, sou eu, a responsável por ocupar e
 me manter lá. Ah, e sem reclamar.
 No meu dito lugar.
 Ainda assim...
 Eu sinto muito.
 E por isso afirmo:
 Esse lugar ainda não é o seguro de se
 estar!
 Não tem blindagem contra o racismo
 que vive a assolar
 Não tem compreensão, porquê o senso
 comum vive a reinar
 E ele reproduz o que, desde sempre
 estou a presenciar: a narrativa de que
 esse não é meu lugar... como me atrevo
 a aqui chegar?
 E quem adere ao discurso, o faz,
 “sempre” sem pensar...
 Te ajudamos a aqui chegar, e não nego,
 sem oportunidades não saímos do lugar.

Viu, é isso! Então, não seja ingrata, vamos nos
 entender ao conversar.
 E quem, lendo até aqui se ofendeu ou acha que
 estou a exagerar
 Lamento bem pouco
 Preciso confessar.
 Mas sua atitude só reforça o que estou a
 explicitar.
 O desconhecimento? Vira justificativa de
 opressão.
 A opção pelo que se quer ou não saber?
 Vira justificativa de opressão.
 A piada? Vira meio para que a opressão
 venha enfeitada pelo jeito lúdico maroto de ser
 A reação pelo que se sofre? Vira punição.
 A não exposição? Vira denúncia e humilhação.
 Justifique a partir de motivos pelos quais as
 pessoas realmente vão acreditar.
 Adoecer pelo racismo que se sofre, não é
 argumento a apresentar.
 Fala das suas doenças de antes, das que você
 estava a superar.
 Aquelas que o racismo de antes já deixou sem
 curar.
 Regrediu?
 Sinto muito! Mas não posso em nada ajudar.
 Nem mesmo considerar. É questão de
 coerência. Coesão.
 Segue. Supera. Se trata. Se empodera. Se
 resolve. Me traz problemas, não.
 Calma... Paciência. É o que me pedem.
 Sorria mais. É o que esperam.
 Interaja. É o que devo cordialmente fazer
 Reaja.
 E aí, vi de fato e mais uma vez opressão,
 mesmo que sem um grito acontecer.
 Eta mulher reclamona.
 O que quer afinal?
 Já num tá num bom lugar?
 Põe uma pedra. Deixa o tempo passar.
 E compreenda de uma vez, és querida preta
 mulher e ninguém aqui tem maldade no
 coração!
 E eu sigo... Procurando o lugar
 Que seja seguro de ser e estar
 Onde possa ser respeitada sem cansar de lutar
 pra ver isso acontecer
 Onde não haja tanta opressão
 Onde não tenha que reagir a dúvidas como:
 racismo existe ou não?
 Onde o pano passado, por mim acordado,

*não tenha como líquido a ser enxugado
minhas lágrimas que não param de
derramar*

*Onde as crianças pretas, minha
esperança de luta e vida, possam por
menos violências passar. Elas
necessitam de um seguro lugar.
Pra desenvolver, e aprender. Também
aprender a como se amar.*

*E isso, sempre. Em qualquer lugar.
Afinal, eu só quero pra gente o lugar seguro
de ser e estar*

*Eta desabafo repleto de verdades
Eta desejos repletos de ilusão
Lamento te informar, preta mulher:
Esse lugar, não existe não.*

Autoria: Ana Carolina Santos Silva

Lugar seguro que a Ana Carolina criança, que perpassa todas essas trajetórias e como adulta as analisa criticamente enquanto pesquisadora, apesar de saber que não existe, continua agora como Educadora Infantil Negra Antirracista buscando. Uma busca que agora se justifica por práticas e ações. Para minimizar. Para uma infância sem racismo. Para que a invisibilização das crianças como sujeitas racializadas possa ser cada vez mais citada e considerada. Assim como seus impactos.

Figura 78 – Aniversário de 3 anos de Ana Carolina



Fonte: arquivo da autora.

É importante destacar que, ainda que minha trajetória seja breve no sentido de experiências comparadas às e aos tantos teóricos que já têm sua trajetória firmada no campo da ERER, ela pode ser considerada como pertinente, visto que as contribuições aqui apresentadas são advindas de diferentes espaços de formação e atuação. A busca de um caminho.

Cada criança que me vê nos laboratórios e se identifica, desde a época dos projetos, é sinal de que estou no caminho. Cada família, que mesmo depois de anos após o projeto, vêm me parar com os filhos já grandes para me contar que as crianças ainda se lembram das músicas, é sinal que estou no caminho, e que este caminho só é possível a partir de todas as construções coletivas feitas. Não há receitas. Existem necessidades que são percebidas no contato com as crianças e seus contextos. Apresentei pistas de caminhos possíveis. Ações já desenvolvidas, que se tornam outras possibilidades quando analisadas. Cada professora, supervisora que me procura como referência para participar de atividades nas instituições para questões que dizem respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, é a pista para um caminho. Cada estudante negra, no curso de graduação que percebe que podemos ocupar diferentes caminhos, é a pista para um caminho. E não há apenas um caminho. Há caminhos.

Figura 79 – Ana Carolina, pesquisadora



Fonte: arquivo da autora.

A partir das vivências aqui apresentadas, ficam também evidentes pistas desse caminho que se inicia bem antes de mim. Estar aqui, é fruto coletivo de uma gama de pessoas que não só trilharam comigo, mas que trilharam antes de mim, abrindo caminhos. A possibilidade de resistir diante de tantas questões só se faz possível a partir do momento que essas dimensões da

família, parentes, igreja, terreiro, comunidade, trabalho vão se encontrando e apresentando suas ressignificações.

Destaco a dimensão da família, como citado em muitas partes deste trabalho, também uma dimensão de festa, resistência e aprendizado. E, por mais dolorido que seja, essa motivação, a partir de todos esses amparos advindos da família, das crianças, das próprias professoras, sempre há motivação maior para continuar a luta e a militância, em qualquer espaço que eu esteja: é uma das representações de uma pauta que vai muito além da minha história.

Voltemos a algumas das ideias iniciais deste trabalho, como forma de recuperar alguns conceitos que são importantes para essa comemoração. Uma possibilidade de ressignificação das vivências, ao passo que, quando se comemora, também se fala do processo vivenciado: cantamos, bebemos e dançamos como encerramento de cada um dos ciclos. Incluem-se os fatos agradáveis e desagradáveis, e fica a necessidade e desejo latente de, apesar de tudo, comemorarmos e continuarmos. Esta conclusão se veste dessa narrativa e aqui celebra o encerramento deste ciclo.

Enquanto Educadora Infantil Negra Antirracista, ao apresentar como a educação antirracista e os percursos de formação constituem uma mulher negra emancipada e comprometida com a transformação social a partir da EREER na Educação Infantil, a partir do método da autoetnografia feminista negra, visualizo toda questão histórica e cultural como pauta coletiva: a pauta das infâncias sem racismo, pauta de uma formação de professoras/es crítica, atenta e questionadora incluindo o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e de África; que esteja preocupada não apenas com o desenvolvimento das crianças, mas também em quem são os adultos que passam por esse processo e estão e estarão a atuar nessa luta, e que, por isso, estão intrinsecamente relacionadas com as vivências de cada uma dessas profissionais.

Outra preocupação nesse contexto formativo tem sido a de “afirmar quem somos por meio da transição de estar com outras pessoas na sala de aula e realizar alguma coisa ali. Não simplesmente transferir informações ou trazer declarações, mas trabalhar com as pessoas” (hooks, 2013, p. 181). Nesse contexto da Educação Infantil, as crianças são pessoas bem características em seu início de vida, em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem, e ignorar tais especificidades retira dessas crianças o direito de vivenciarem uma infância plena. Sofrer racismo na infância é, pois, uma violação direta desses direitos e dessa vivência.

Sobre o lugar de Educadora Infantil Negra Antirracista, questões foram apresentadas e são passíveis de considerações. Acerca das narrativas ativas na Educação Infantil, é possível perceber, e de certa forma ratificar, que muitas vezes as narrativas que reproduzem o racismo

se iniciam com os bebês (Cavalleiro, 2013). Acerca da fonte das vivências que as educadoras negras e não negras trazem e reproduzem no ambiente escolar, é preciso destacar a importância da caminhada teórica construída e sedimentada, de forma que, aquelas professoras que foram oprimidas pelo sistema racista quando estudantes ainda na infância, possam proporcionar, minimamente, um ambiente mais seguro às crianças com as quais convive hoje em sua profissão docente. É meu caso. É o de tantas outras professoras e teóricas aqui citadas. A sedimentação da experiência (hooks, 2013) como fonte de conhecimento científico, passível de análise e de contribuições com as reflexões do campo, reafirmam a possibilidade teórico-metodológica de que as experiências de vida possam servir como base para discussões científicas por meio do diálogo dos relatos e dos contextos que os atravessam, uma possibilidade que é advinda da prática da autoetnografia feminista negra.

Figura 80 – Família de Ana Carolina



Legenda: Ana Carolina e Willian, João Márcio, Suelen, Irene, João Márcio Neto, João Márcio, Valentina, Marcelo e Tamara.
Fonte: arquivo da autora.

Toda essa trajetória se apresentou para mim como uma nova perspectiva em que o desenvolvimento individual das crianças é incorporado à produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e transformação na sociedade

ou na cultura mais ampla dos adultos.

As crianças estão a vivenciar tudo o que as cerca. Nesse sentido, os documentos orientadores para a institucionalização da infância indicam a necessidade de considerar as brincadeiras, as interações e as próprias crianças como centro do planejamento curricular, de modo a ir organizando esse currículo como um conjunto de práticas e saberes que vão dialogar com os conhecimentos e saberes das crianças.

Agora compreendido que, para, além das crianças, estão as infâncias, cabe nos indagarmos: Quem são as crianças que estão em minha sala? De onde vêm? Como se reconhecem? Com quem se identificam? O que é possível fazer para que esse espaço seja minimamente seguro quando se fala das relações étnico-raciais? Ratifica-se como evidência e comemoração: a emergência do entendimento da Sociologia das Infâncias como forma de inserção das infâncias na sociedade onde também vivemos todas e todos; os conteúdos da EREER fazendo parte do cotidiano e rotina das infâncias que estão em instituições; a consideração das experiências das crianças como fonte de conhecimento e análise; a importância de saber que elas não estão à parte, não estão no por vir, mas estão sendo impactadas juntamente aos demais.

Figura 81 – Crianças da Família Santos Lucindo



Legenda: Sofia, Heitor, Valentina, Isabelly, Matheus.

Fonte: arquivo da autora.

Considerar toda essa visão a partir de um diálogo com espaços escolares possibilita tensionar muitas práticas educativas, trazendo a criança para junto do debate. Percebo, enfim, os desafios no entendimento dessas especificidades e até mesmo na alegação da falta de

preparação, o que de fato procede em muitos casos. Falar com criança, é falar com gente. As estruturas cognitivas são diferentes, mas não vetam as percepções por todos que participam dos eventos e fatos sociais. Ao atuar na linha de frente do meu trabalho com o tema que foi motivo de dor em minha infância, busco, dentro do possível, ressignificá-lo em outra ação possível.

Esta pesquisa é sobre acreditar nas mudanças oriundas das oportunidades que só são possíveis em processos educativos considerados formais ou não, uma vez que consideramos as experiências como fontes. Pensando, pois, especificamente em instituições escolares, posso defini-las como os espaços em que convivemos durante boa parte da nossa vida e que são vistos como potencialidades para essa emancipação das pessoas enquanto indivíduos, sujeitos, cidadãos e cidadãos. Quanto aos processos de educação, busco atuar naqueles que têm como premissa serem libertários e fazerem parte de uma pedagogia engajada envolvendo educadores e estudantes.

A partir dessa educação libertária, esperamos que os pensadores críticos dispostos a mudar práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção. “Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (hooks, 2013, p. 175). Ou seja, a criação de um ambiente que seja propício à liberdade, à diferença e à comunidade é fundamental para o processo de autodefinição e aberto às discussões raciais, de gênero e de classe, bem como para o processo de ressignificação das experiências, desafio já exposto, onde, a partir da elucidação das autonarrativas, seja possível evidenciar a importância da educação e suas diversas práticas de formação.

Nesse ínterim, trata-se também de considerar as experiências como sabedoria necessária para a sobrevivência dos que estão à margem, em suas trajetórias. Fortalecer um espaço seguro criado por e entre mulheres Negras em seus contextos que visualize e envolva as infâncias. Não especificamente no movimento de ir para o centro, mas de ter um espaço seguro onde as vozes sejam ouvidas e os conhecimentos que são criados nessas margens sejam considerados como importantes e válidos.

Reafirmo aqui, a partir da narrativa autoetnográfica, possibilidades de contribuições para esse debate acerca das experiências de uma professora da Educação Infantil, em meu caso negra, evocando desde as vivências de criança na escola até a atuação docente de professora da Educação Infantil. Que sejam inconclusões que reverberam por esse tempo-espaço e continue a nos apresentar caminhos de luta, fala e escuta junto às infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **História e Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa *et. al* (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória: EDUFES, 2013.

BORGES, Rosane. Relações de poder e a construção da subalternidade de raça e gênero. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 39–54, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/229>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n. 939496, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

CARMO, C. M. Estrutura metafórica, práticas discursivas e a manutenção do sincretismo religioso afro-brasileiro na Umbanda. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa: Editora UFV, 2011. p. 251-270.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: Socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. 1. ed. Brasília: Editora UNB, v. 2000, 2013. 334p.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, dez. 2012.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI: abordagem relacional**. São Paulo: Paulina, 2008. (Original publicado em 2006).

DOVANCI, Mauricio de Cássio. **Africanidade, Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: cultura e história africana e afro-brasileira**. Disponível em: <http://mcdovanci.jusbrasil.com.br/artigos/127807353/africanidade-constituicao-federal-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FARIA, Carla de, *et al.* Entre o Patrimonialismo e a Democracia: Como se dá a sucessão Governamental em um Município do Interior de Minas Gerais. **Revista Estudos de Administração e Sociedade (PPGAD/UFF)**, v.3, n.2, 2017, p. 8-21.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 2000. 224p .

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas..** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN , v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Renata Coutinho. O lixo vai falar, e numa boa: as possíveis relações entre o feminismo negro norte-americano e a obra de Lélia Gonzalez. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 14., 2018, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de História, 2018. p. 1-17.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira** (mimeo, Spring Symposium the Political Economy of the Black World. Los Angeles, 10-12 maio de 1979).

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano (1988). **Caderno de formação política do Círculo Palmarino: Batalhas de ideias**, n.1, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje** (Anpocs), p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%20%20L%20%20C%20%20A%20%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%20281%29.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

HESPAHOL, Rosangela Aparecid de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporaneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103 a 112, out. 2013. ISSN 1984-2201. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1177>. Acesso em: 31 jan. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).** Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências da Educação (PPGE/UFSC), Graduação em Educação, Florianópolis – Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122931>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução CEE n. 472, de 19 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. CEE, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13229&catid=16&m=0> Acesso em: 5 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: Editora Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília: MEC/ SECAD; Secretaria da Educação Continuada; Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual sobre as noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Niterói. *Conferência...* Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. 2017. 431f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/publico/MIGHIAN_DANAE_rev.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. O Cenarab como uma experiência do movimento negro educador na Educação de Jovens e Adultos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 155-177, jan. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000100155&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 11 ago. 2023.

OLIVEIRA, Valéria Marques; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PEREIRA, Bergman de Paula. De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós-abolição. SIMPÓSIO ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo. Associação Nacional de História, 2011.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. **GEOgraphia**, n. 8, v. 16, 2006. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i16.a13521>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13521>. Acesso em: 31 jan. 2024.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa** [en linea]. 2010, 36(2), 631-643[fecha de Consulta 29 de Enero de 2024]. ISSN: 1517-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29815818014>. Acesso en: 29 jan. 2023.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação.** 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG: Belo Horizonte, 2003.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental.** Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos (Org.). **Práticas antirracistas em escolas municipais de Contagem-Mg.** Contagem: Editora Escola Cidadã, 2022. Disponível em: <https://www.editoraescolacitada.com.br/2022/04/praticas-antirracistas-em-escolas.html>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, v. 24, n. 1, jan-jun. 2017, pp. 214-241. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649770014013>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografias de professoras doutoras negras: espaços familiares de fortalecimento. **Revista INTEREDU**, v. 1, n. 4, p. 99- 127, jul. 2021. Disponível em: <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/91>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografias dialogadas de feministas negras: experiências de docentes negras em programas de pós-graduação. **Teoria e Cultura**, v.17, n.3, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/38101>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 32, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5042>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. p.51-66, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58760/35899>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricometodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_contar_e_trocar_experien cias_reflexoes_teorico_metodologicas_sobre_hist.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA**, v. 17, n. 29, p. 31-42, 2008.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 4, 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em: 28 dez. 2023.

ZANELLI, Fabrício Vassali; SILVA, Matheus; CARDOSO Nágilla Francielle Silva; SILVA, Nina Morena Rêgo Muniz da; RAMOS, Raquel Cristina. Morar na roça foi por querer e teimosia: a família de Irene e João Márcio. **Nossa Roça**, n. 35, jul. 2016. Disponível em: <https://ctazm.org.br/bibliotecas/nossa-roca-35-morar-na-roca-foi-por-querer-e-teimosia-a-familia-de-irene-e-joao-marcio-192.pdf>. Acesso em: 17 jan.2023.

APÊNDICE - RELATOS HISTÓRICOS DE MINHA FAMÍLIA

Início com as histórias contadas sobre a vida dos meus bisavós. Esta escolha se dá para ancorar as raízes de todas as premissas das gerações anteriores até mim.

1. MEUS BISA VÓS - contações de histórias, cantos e benzeções

Meus bisavós paternos são José Pereira e Maria Verônica Pereira, ambos Negros Puris, pais do meu avô; e Paulino Martins de Oliveira e Maria Matilda de Oliveira, ambos brancos, pais da minha avó. Meu bisavô José Pereira era tecelão com taquara. Alguns de seus primos moram até hoje na comunidade Quilombola em Divino – São Pedro de Cima. Os relatos ouvidos sobre ele contam que passava alguns dias dentro da mata no entorno da cidade de Alvorada, onde ele vivia, tecendo os balaios, as peneiras e depois descia para vender na cidade mais próxima que era Carangola. Nesse tempo que saía para vender gostava muito de cantar, falar alto, contar casos para fazer as pessoas rirem nas paradas em que ia fazendo. Minha bisavó Maria Verônica era Puri, com origem próxima à Borboleta⁹. Trabalhava como lavradora e morreu quando meu avô ainda era pequeno, quando esperava seu segundo filho. Meu bisavô se casou novamente e teve mais quatro filhos.

Paulino Martins de Oliveira, um homem branco, de poucas palavras e muito sistemático, e Maria Matilda de Oliveira, uma mulher “com cor de índia” – como contavam, cabelo escorrido, e um temperamento sempre muito assertivo. Eles viveram em Minas Gerais e terminaram a vida morando no Rio de Janeiro. Ele era carreiro em Minas Gerais; no Rio de Janeiro foi vigia em um depósito de construção e benzedor. Meu avô Paulino trabalhava na Fazenda Dona Terezinha que pertencia ao Senhor Alcino, mas ao ter um desentendimento com o patrão se mudou com a família para o Rio de Janeiro. Ao se mudarem, ficaram morando algum tempo no bairro da Tijuca, e a partir da indicação de uma comadre da minha bisavó, foram para onde hoje é o morro da Penha. Lá eles se estabeleceram e tempos depois faleceram. O lugar onde moravam era um terreno da igreja da Penha que era ocupado por eles e outras famílias. Tiveram onze filhos, e minha avó era, das mulheres, a filha mais nova.

É característico das espécies o movimento migratório. Os animais mais diversos migram em busca de melhores condições de sobrevivência de sua espécie. E esse é o mesmo princípio

⁹ Comunidade Rural da cidade de Alvorada. Zona da Mata Mineira.

pelo qual o ser humano apresenta esse caráter de deslocamento pelos territórios. Os nômades saíam de sua habitação de origem, levando suas famílias sem destino certo atrelados ao instinto de conservação. Na contemporaneidade, para além de sobrevivência, como nos aponta Hespanhol (2012), essa migração é um processo de intensos fluxos migratórios em direção às cidades a partir das mudanças tecnológicas que surgiram após a Segunda Guerra Mundial e que acompanhou todo o aprofundamento dos processos de urbanização e de industrialização sendo incorporados ao processo produtivo de alguns segmentos da agricultura.

Ainda hoje continuamos buscando recursos para a sobrevivência, sendo que a grande diferença está nas consequências que essa migração tem gerado. De acordo com Hespanhol, a migração no Brasil teve início em 1930 e suas direções predominantes foram as regiões metropolitanas industrializadas da época: São Paulo; Rio de Janeiro e o interior do país acompanhando a expansão da fronteira agrícola em direção ao Oeste.

Meus bisavós maternos são José Emílio dos Santos e Maria Messias dos Santos, pais da minha avó; e Januário Lucindo e Maria Anira Lucinda, pais do meu avô materno. Januário e Maria Anira, ambos pretos, moravam em uma Fazenda que perpassa três gerações da família, a Fazenda General, localizada em Carangola. Meu bisavô Januário era encarregado dessa fazenda, nomeado capataz, tomando conta dos lavradores e ficando à frente do paiol de milho, debulhando e moendo milho para fazer fubá para tratar das criações. Anira era dona de casa e cuidava dos filhos, não trabalhando fora. Meu avô sempre falava que ela tinha uma voz muito bonita e gostava muito de cantar. Sempre que eu cantava, meu avô, filho dela, dizia-se que meu canto lembrava o dela. José Emílio, um homem preto (pardo), era lavrador e plantava muitas variedades de alimentos na cidade de Lacerdina, distrito de Carangola. Maria Messias, mulher preta (parda), natural do município de Tombos¹⁰, era dona de casa e não trabalhava fora. Minha avó era benzedeira, acolhia as pessoas da comunidade com questões físicas e espirituais, e frequentava o que era chamado à época como um centro espírita. Ela era conhecida como Maria do Cachimbo.

Alguns de meus bisavós me conheceram quando eu era ainda um bebê, e todos faleceram nessa fase. No entanto, a vivacidade das histórias é fruto de relatos que cresci escutando. Meus avós os honravam muito e traziam muitos aspectos das histórias de seus pais. Orgulhavam-se em contar das andanças, os causos e sempre usavam as partes desagradáveis para trazer algum ensinamento, uma lição. É sobre a força que a oralidade tem para a preservação das memórias, mas também é sobre a ressignificação das memórias a partir do que

¹⁰ Cidade da Zona da Mata Mineira.

se lembra e o que se esquece.

Ao mesmo tempo, vêm muito forte à minha memória as muitas vivências que tive ao ouvir tais relatos dos meus avós, hoje também todos falecidos. Silva e Euclides (2021) apontam que apesar de “todos os condicionantes sociais e o devir no meio rural – onde minha família está situada – me foi possível perceber vários aspectos de uma ancestralidade africana como a união, a coletividade, a música – como elemento vital de espiritualidade – e a alegria presente nos espaços de sociabilidade e socialização” (p. 107). Assim, o presente trabalho permite ter um novo e ampliado entendimento de que o conteúdo que trago aqui são mais que histórias contadas, mas narrativas ressignificadas por cada um em seu papel de narrador.

Vislumbrar as raízes das artes plásticas e musicais, a religiosidade de matriz africana, as raízes indígenas sendo evidenciadas e sendo motivo de orgulho me traz um sentimento de pertencimento que segue em sentido oposto à inadequação sentida na minha infância a partir das minhas experiências escolares. Essas reverberações se perpetuam em minha prática docente ao buscar um trabalho afrocentrado para com as crianças. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) indica que esse acesso às memórias é um “direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórica-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (p. 156-157). São estratégias enquanto práticas educativas que se cruzam com as histórias de tantas outras famílias negras, sendo marcas de uma história individual e coletiva que perpassa por mim e vai sendo passada para adiante.

No território dos meus avós, trago as âncoras da minha criação e educação. Fui também criada por eles. Segunda neta, criada bem próxima, cresci ouvindo histórias, canções, aprendendo brincadeiras de outras épocas, uma misticidade sempre presente nas narrativas que embalaram minhas tardes, noites e dias.

2. MEUS AVÓS - entre mudanças e fazendas

Meus avós paternos são João Pereira da Silva, um homem negro, e Zenilda Maria Pereira, uma mulher branca. Meus avós maternos são Celina dos Santos Lucindo e Geraldo Januário Lucindo, ambos negros. Meus avós paternos se conheceram quando meu bisavô materno e o meu avô, que já não morava com o pai e a nova esposa, trabalhavam na fazenda Santa Terezinha, do Sr. Alcino, próximo a cidade de Alvorada. Meu bisavô trabalhava como

carreiro e meu avô como retireiro de leite ou ordenhador. Ali, ao conhecer minha avó, casou-se com ela em 1950. Logo que se casaram, meu avô passou a trabalhar com o sogro na mesma fazenda. Após a sua mudança para o Rio de Janeiro, a minha avó e os 5 filhos se mudaram também. Daquela época começaram muitas mudanças. Meu avô não se adaptou ao Rio de Janeiro. Conta-se que pisou em um despacho e ficou uma semana de cama, muito mal, melhorando retornou para Minas Gerais iniciando uma trajetória de muitas transições.

Sobre o movimento migratório, percebe-se que na minha linhagem paterna esse traço ficou bem evidente, a começar pelos meus bisavós. No caso dos meus avós, a vida no grande centro não foi tão bem vista e quista, fazendo que as migrações pudessem acontecer em regiões mais interioranas e sempre em busca de novas fazendas, que significavam novas oportunidades. Sobre essa expectativa e realidade acerca da vida nos grandes centros, Gagliano (2012) aponta como muitas vezes esses eram locais pesarosos, de trabalho árduo e precariedade na moradia e higiene.

Meu pai sempre conta essas mudanças de cidade, todas encabeçadas por ele. A motivação usual era a busca por propostas de salários melhores para ele e para os filhos. Em Minas Gerais rodaram em aproximadamente cinquenta cidades, incluindo muitas da Zona da Mata, como Alvorada, Carangola, Faria Lemos, Caiana, Divino, São Francisco do Glória, Vieira e até cidades mais distantes como Divinópolis. Em outros estados, moraram na cidade do Rio de Janeiro e em Magé.

Meu avô João Pereira da Silva era retireiro, lavrador, sanfoneiro e tecelão como seu pai. Tenho muitas memórias dele fazendo tranças com couro e com taquara. Balaios e peneiras, esteiras de carro de boi, talas, chicotes e consertava arreios de cavalo. Seus sons da sanfona embalsam nossas tardes, festas ou qualquer ajuntamento que a família fazia. Junto a vó Zenilda tiveram dezessete filhos: José, o segundo filho que faleceu sem nome, Adão, Eva, Paulino, Adilson, Vera Lúcia, Inácia, Valda, João Márcio, meu pai, Edilson, Agilson, Zeni, Airton, Zeli, Ronaldo e Roberto. Destes se encontram vivos Eva, Vera Lúcia, João Márcio, Zeni, Airton, Zeli e Ronaldo.

Um fato sempre destacado por minha avó era a dificuldade crescente de realizarem as mudanças, uma vez que família crescia constantemente. Ocorria um intervalo de dois anos entre um filho e outro somente quando ela perdia algum feto. No mais, as gestações eram seguidas.

Minha avó Zenilda era lavadeira nas fazendas em que meu avô trabalhava. À medida que os filhos foram crescendo, os homens eram encaminhados para trabalhar na roça e as mulheres eram mandadas para as casas de outras pessoas que, ao nos visitarem, observavam o

número de crianças e pediam para levar aquela menina para trabalhar, sob a promessa de que elas receberiam um salário e oportunidade de estudar. Mas nem sempre isso acontecia. Gagliano (2012) também destaca o fato de que a qualidade no relacionamento do indivíduo com seus familiares é diretamente afetada pela estrutura temporal do trabalho, pois quanto maior a jornada de trabalho, menor a convivência familiar e, conseqüentemente, maiores os desgastes físicos e mentais.

Nesse sentido, a convivência familiar entrou em contradição com a sobrevivência da família, pois, para dar mais atenção, fazia-se necessário trabalhar menos, o que acarretava danos financeiros. Ao passo que os membros que foram sozinhos, ainda mantêm as relações na família de origem, mas tendem a buscar – mais rápida e intensamente – estabelecer novas relações para suprir as necessidades afetivas apresentadas por essa fase da vida. Surge aqui o distanciamento com a família de origem.

Em um determinado momento da história, meu bisavô materno e meu avô paterno trabalharam na mesma fazenda, a Fazenda General, em Carangola. Meu bisavô, agora um capataz aposentado, inclusive, abrigou durante algum tempo um dos irmãos do meu pai, meu Tio Paulino. À época que meus avós paternos passavam dificuldades financeiras, meus pais eram adolescentes. Meu pai trabalhava na fazenda, e minha mãe já morava na cidade de Divino com seus pais, portanto, ainda não se conheciam. Minha mãe, ao visitar a casa do avô, recorda-se de conhecer esse que veio a ser meu tio e que morava com seu avô e mais um irmão daquele que veio a ser meu pai.

Meus avós muito contribuíram na minha criação e dos meus irmãos, Marcelo Henrique e João Márcio dos quais falarei mais adiante. Ao se mudarem para Divino, cidade onde permaneceram até falecer, moravam no mesmo terreno da nossa casa, portanto eram sempre presentes. Quando se mudaram, eu tinha um ano.

Meu avô materno Geraldo Januário, foi criado nos entornos da casa grande da Fazenda General, sendo sempre envolvido nas atividades dos donos e estando mais próximo a um dos filhos, o Juarez. A fazenda era muito conhecida por sua produção de leite, e tinha um laticínio. Meu avô, ao crescer, foi trabalhar lá. Conheceu minha avó Celina em um baile em Carangola, cidade onde ela trabalhava como doméstica. Casaram-se em 1959. Ao desentender-se com um dos donos da fazenda, com 4 filhos, foi mandado embora e o senhor Zé Medeiros, conseguiu um serviço no Laticínio Barbosa e Marques, em Divino. Ele trabalhou nesse laticínio até fechar, indo buscar emprego em outro laticínio na comunidade Rural da Fortaleza, também em Divino. O “doutor” Juarez, deputado à época filiado ao antigo UDN – União Democrática Nacional –

filho do dono da Fazenda General, conseguiu um serviço na prefeitura de Divino para meu avô como Auxiliar de Serviços Gerais, trabalhando na manutenção de estradas, e depois como jardineiro, profissão na qual trabalhou até se aposentar. Um apaixonado pelo futebol, em especial pelo Vasco e pelo União Futebol Clube, time de Divino. Nas questões políticas, nunca se simpatizou por nenhum representante partidário que defendesse as minorias. Sempre votou na direita.

Aqui cabe uma análise dessa relação do meu avô e a família dos patrões de seus pais a partir do que nos apresentam Carla de Faria e colaboradores (2017) a respeito daquilo que foi conhecido como “coronelismo” e que, na verdade, era uma forma

de assegurar a manutenção do poder dominante, mesmo diante do novo regime político. As lideranças regionais, conhecidas por coronéis, garantiam, por meio do voto de cabresto, a eleição daqueles que os interessavam e em troca recebiam as condições necessárias para a manutenção de sua dominação econômica e social na região. O coronel figurava como o provedor local, que concedia favores à população, pagos com a fidelidade do voto, numa típica relação clientelista entre dominante e dominados (Faria *et al.*, 2017, p. 7).

No contexto do meu avô, já não se lidava diretamente com os primeiros coronéis, mas com seus descendentes, pairando um resquício de poder sobre o imaginário, desde as formas de trabalho até os posicionamentos políticos – que deveriam interessar única e exclusivamente os patrões e não aos empregados. Uma evidência da complexidade do processo de construção da identidade feita pelos negros no Brasil.

Como nos aponta Neuza Souza Santos (1983), a cor da pele, os traços, as histórias não configuram primariamente a construção da identidade. “Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece” (Santos, 1983, p. 77). Percebo tal posicionamento apresentando desdobramentos diversos e sentidos até os dias atuais. O posicionamento político de boa parte da família sendo atualizado para tendenciar sempre à direita, e mais recentemente, à extrema direita. Bem como a visualização de entrada em espaços majoritariamente brancos. Essa relação trouxe “benefícios” que foram sendo aproveitados como oportunidades de inserção nesses espaços, o que traz novos desdobramentos, principalmente relacionados à manutenção, ao “ser exceção” e à visualização de que não importa o nível da ascensão, o racismo está sempre presente.

Minha avó Celina, natural de Tombos, veio com sua família para a comunidade de Papagaio, próxima a Lacerdina, distrito de Carangola. Trabalhava como doméstica na casa da dona Filhinha até conhecer o meu avô e se casar. Aí então, mudou-se para a Parada General e

depois para Divino. Depois de casada, e ao se mudar para Divino, fazia artesanatos como marca (ponto cruz) em panos de prato, jogos de prateleira, e também alimentos como broa de soro de leite que meu avô trazia do laticínio, bolos e caçarolas para vender e ter sempre seu dinheiro. Ela era uma mulher que conquistou muitas amizades em Divino; as pessoas que iam até sua casa e sempre recebiam um cafezinho, uma broa e sempre um bom conselho, ali ela se informavam sobre muitas conversas. Em épocas de dificuldade financeira, minha mãe conta que os filhos buscavam restos de ossos ou pés de boi nos açougues para dar o “gosto na comida”; quando faltava feijão, comia-se batatinha. Com as coisas melhorando, ela engordava porcos em casa para que não faltasse a carne.

Nas questões políticas, ao contrário do meu avô, ela sempre se simpatizou pelos representantes partidários que defendem as minorias. Lembro-me dela sempre alegre, conversando com todo mundo, vendendo chup-chup, roupas de cama, roupas íntimas, organizava excursões para Aparecida do Norte, onde desde nova ela me levou. Junto ao meu avô, teve 11 filhos: Irene, minha mãe, Ana Rita, Joel, Aparecida de Fátima, Maria Alice, Maria Helena, Geraldo, Adriane, Anira, Décio, Celine e Amarildo, filho adotivo. Destes filhos, falecidos são o Décio e o Amarildo.

Minhas avós paterna e materna se encontraram em alguns momentos em terreiros de Umbanda na cidade de Carangola, tudo isso antes dos meus pais se conhecerem. Minha avó materna me contava muito esses relatos. A crença nas religiões de Matriz Africana vem desde suas mães e pais, e fora sendo repassada. Passaram-me princípios das religiões e me levavam em terreiros desde nova, também com as filhas da minha avó materna. No entanto, esta crença sempre se deu de forma velada e sincrética à religião Católica. O sincretismo é marca presente na Umbanda, pois “quando os negros africanos vieram para o Brasil, foram evangelizados e batizados à força e tiveram que adorar os santos católicos. Para não perderem suas raízes, associaram seus orixás aos santos, surgindo assim o sincretismo” (Carmo, 2011, p. 3).

Muito me chamava atenção a forma como se escondia tal devoção, e hoje compreendo que eram os traços do racismo religioso, dentro e fora do ambiente familiar. Apesar de o sincretismo apresentar às Divindades africanas roupagens europeias, dentro dos terreiros e entre a comunidade negra ele simboliza resistência. Não se deixa de cultuar o que se acredita.

A minha convivência com meus avós foi muito significativa para a minha formação. Sempre muito atenciosos e dedicados a todas as minhas vontades e desejos de criança a adulta. Sempre muito prestativos e querendo me ensinar sobre a vida, suas dificuldades e a importância de não perder a fé e a alegria de viver. Ensinarão-me a costurar, e a reformar roupas, aprendi

com a vó Zenilda; a fazer tricô, aprendi com a vó Celina; com o vô João, o gosto pelas músicas, pelas artes; com o vô Geraldo, o anseio por lugares inimagináveis e inesperados até então, enquanto preta na sociedade.

A convivência com meus tios e tias também foram de grande importância em toda minha formação. Destaco a convivência mais próxima com minhas tias e tios maternos, pois a maioria não se mudou de Divino, auxiliando muito na minha criação, de meus irmãos e primos. Destaco as tias que herdaram as habilidades culinárias da Vó Celina e sempre fizeram deliciosas mesas fartas em nosso almoço de domingo. Levavam-me sempre para ir onde elas fossem em Divino ou em outras cidades. E, dessa forma, com a Tia Cidinha, membro fundadora do sindicato dos trabalhadores rurais de Divino e muito atuante na Pastoral da Juventude Rural desde muito nova, comecei a fazer apresentações, místicas e falas nesses espaços. Sobre meus tios paternos, em sua maioria se mudaram para o Rio de Janeiro, Volta Redonda, São Paulo, desde muito novos e não retornaram mais para morar em Minas Gerais. No entanto, sempre estavam presentes em comemorações como festas de fim de ano, aniversário de casamento dos meus avós, que comemoraram até seus 65 anos de casados, ou outro evento que tivéssemos. Enfatizo também a presença da Tia Vera que todo ano vinha nos visitar, e assim permaneceu até minha formatura na Universidade, onde ela esteve presente com a gente.

No território dos meus pais, convivem a base e a quebra de paradigmas em relação à concepção de família, de criação de filhos e do incentivo à educação desde minha tenra idade. Tenho vinte e oito anos, vinte e seis anos como estudante...

3. MEUS PAIS E IRMÃOS - UBUNTU: sou porque nós somos!

Minha mãe Irene, filha mais velha dos meus avós, nasceu em Carangola, morou na Fazenda General, e junto aos seus pais se mudou para Divino. Começou a trabalhar fora de casa muito cedo, desde os oito anos de idade, na casa da professora do terceiro ano da escola onde cursava à época, Maria Helena, cujo marido era bancário. Ela ia para a escola e, na volta, fazia faxina em sua casa. Após tirar a quarta série, foi trabalhar na catação de café com a Dona Geri, uma senhora amiga da minha avó Celina. Ela conta que, para dar conta do trabalho, tinha que subir em um caixote, pois a sua altura não alcançava a bancada. Ficou nesse emprego até que a catação de café deixou de existir, pois os cafeeiros da cidade compraram as máquinas que selecionavam os cafés.

Então, voltou a trabalhar, dessa vez na casa de Maildes, que também era esposa de um bancário em Divino. Quando esse casal se mudou para Cataguases, o seu novo emprego de faxineira passou a ser na casa da Celeste, cujo marido também era bancário. Já com 15 anos, voltou a estudar para concluir da quinta à oitava série. Não o fizera antes, pois, cursar essa etapa somente era possível estudando em escolas particulares, além de que todo o dinheiro do serviço era entregue aos pais, para ajudar na despesa de casa. Bergman de Paula Pereira, fazendo uma análise entre esse ofício e os resquícios do período de escravidão, afirma que

o trabalho como empregada doméstica foi uma recorrência na vida das mulheres negras não se configurando, em alguns casos, apenas como porta de entrada para o mercado de trabalho, mas como a única forma possível de ocupação oferecida a essas mulheres. Existe historicamente uma precariedade estrutural do trabalho doméstico, no país, com trabalhadoras que foram colocadas imersas em proletariedade extrema, à margem da regulação salarial estatal. Sendo assim o trabalho doméstico contém, em si, a síntese da dominação, na medida em que articula a tríplice opressão secular de gênero, raça e classe (Pereira, 2011, p. 4).

Conciliando trabalho e estudos, minha mãe foi trabalhar na cozinha do Bar do Zizito fazendo bolos, pudim, broa, pastel e coxinha. Nessa época estava cursando o primeiro ano do Magistério, também particular, mas que conseguira pagar com o dinheiro do trabalho no bar e uma bolsa de estudos enviada pelas articulações feitas entre o Sr. Valtico, político representante da esquerda da época e os deputados eleitos.

Nesse período, sob indicação do “doutor” Juarez, fez um curso de Auxiliar de Enfermagem, na cidade de Ubá, durante trinta dias. Em contrapartida, fora reprovada no primeiro ano do ensino médio por estar em Ubá no dia da última prova e também da prova de recuperação da matéria que precisava. Ao retornar, voltou para o serviço do bar.

Nesse intervalo, ela prestes a se formar no Magistério, conciliou o trabalho de professora, o trabalho no bar e os estudos. Sempre muito estudiosa, já relatou as diversas vezes em que, quando morava na Rua do Cipó, estudava sob a luz do poste que iluminava a rua, pois dentro de casa a luz tinha que estar apagada, uma vez que era uma lâmpada só que iluminava a casa inteira.

O “doutor” Juarez, ainda deputado da época, era o político procurado para pedidos de empregos. Por meio de um intermediário, quando já estava o curso concluído, conseguiu uma indicação para efetivar o trabalho como Auxiliar de Enfermagem no Centro de Saúde da cidade. Assim, decidiu ficar trabalhando na área da saúde pelo fato de que as escolas eram muito distantes de sua residência, necessitando ficar fora de casa durante um tempo. Como os salários

de professora e auxiliar eram basicamente os mesmos, decidiu ficar mais próxima à sua residência.

Tinha o sonho de cursar um curso superior de Psicologia, mas era mais longe de Divino, então ficou sabendo do curso de Matemática, na cidade de Carangola, na Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE). Juntou o dinheiro para fazer a matrícula e foi escondida. Como já trabalhava, foi de carona no horário do almoço, mas a Faculdade estava fechada. Quando retornou para casa, minha avó Celina a indagou como faria faculdade se era ela quem ajudava nas contas de casa. Dessa forma, abandonou seu sonho e nunca mais tentou. Fez carreira na área da saúde, e depois de 2002, em desvio de função, trabalhou na APAE até se aposentar.

Engajou-se muito cedo na atuação religiosa católica, onde permanece até hoje. Começou a ir à igreja com as filhas de uma vizinha, dona das casas onde a família morava. Queria muito aprender a tocar algum instrumento, mas à época não fora escolhida para ganhar a bolsa que dava direito às aulas de violão. Encantou-se com os grupos de jovens e logo se tornou liderança, ministra da eucaristia, foi fazer Curso de Teologia na PUC em Belo Horizonte, e também fez muitos cursos de Catequese em Caratinga, Carangola, Espera Feliz.

Seguiu o caminho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Até então, a dedicação era muito voltada à igreja e, por isso, inspirada nas Irmãs Paulinas que escreviam e publicavam, inclinou-se para a vocação de freira. Quando as freiras foram visitá-la, ela não estava em casa. Minha avó não recebeu bem as freiras e disse que não autorizaria a saída da filha para a vocação. Abandonou, assim, mais esse sonho. Eu como filha, agradeço!

Em contrapartida ao sonho abandonado de estudar, ela investiu todos os esforços possíveis e impossíveis para que nós, seus filhos, estudássemos. Mesmo trabalhando fora, sempre fez muitos artesanatos para complementar a renda de casa com peças de tricô, cobertor de saco de estopa, marca (ponto cruz), tapetes de lã, flores com garrafinha de iogurte, *decoupage*, colcha com retalhos que meu tio trazia do Rio de Janeiro e ainda vendia roupas.

Meu pai, João Márcio, é o nono filho e desde muito novo trabalhou na roça com meu avô. Estudou até a quarta série com muita dificuldade devido às frequentes mudanças de cidade de seus pais. Acompanhou a trajetória dos pais em muitos lugares enfrentando alegrias e tristezas de ver, muitas vezes, lavouras repletas de frutos para serem colhidos sendo abandonados por algum desentendimento do meu avô com os donos da fazenda, ou por alguma proposta melhor que era recebida; ou até que alguma proposta para que permanecesse na fazenda trabalhando, apesar da decisão de mudança do meu avô, como ocorreu em Divinópolis. Sempre trabalhou muito ajudando meu avô a manter os acordos feitos com os donos da fazenda,

mas não desfrutava tanto dos momentos de lazer da família. Ao trabalhar junto com o pai, não recebia pagamento, tendo recebido o seu primeiro salário aos 18 anos.

Sempre relatou do seu gosto por plantar e colher. Cuidava dos pomares das fazendas, dos plantios, ajudava a fritar porco nas casas grandes das fazendas onde morava. Herdou o gosto da música da família, tendo aprendido a tocar violão sem a ajuda dos irmãos que já tocavam. Participava também de um grupo de jovens na comunidade rural dos Carolas, já em Divino, diferentemente de onde os irmãos mais novos participavam. Aquela foi uma época em que, devido a diversos fatores, meu pai estava se tornando alcoolista. Ele saiu da fazenda e foi trabalhar no tal Laticínio Barbosa e Marques, o mesmo que meu avô materno trabalhava.

Todavia, esse trabalho aconteceu para meu pai aproximadamente quinze anos após o meu avô materno ter saído de lá. O espaço agora era uma granja de porcos. Ele iniciou o trabalho no mês de setembro, e em novembro se casou com minha mãe. Na granja meu pai fazia de tudo um pouco. Iniciou e ficou aproximadamente um ano e seis meses como lavador de porcos e da granja. Passava o dia lavando os espaços. Em seguida, foi designado para trabalhar com a ala das gestações e maternidade. Conta que chegava de manhã e, com o porco chamado Cachaça, identificava quais eram as porcas prenhas, fazia a cobertura, e depois ia para tarefas de limpar, virar os cochos e depois varrer e rapar enquanto as porcas estavam de pé. Na parte da tarde, roçava o entorno da granja e fazia novamente a limpeza.

Aproximadamente em 1994, ano em que nasci, ele verificou que o preço do café estava em alta, e decidiu voltar para o trabalho na roça. Meu irmão mais velho já tinha dois anos. Ele, então, voltou para a fazenda que morava antes de se casar com minha mãe, só que meus avós já não moravam lá.

Ao sair para casar, os irmãos mais novos do meu pai que permaneceram não deram conta do serviço da fazenda e se desentenderam com o patrão. Foi quando uma tia que já morava fora indicou uma fazenda em Magé para irem morar. Nesse trajeto, os dois tios saíram de casa, e na fazenda ficaram meus avós e o seu filho mais novo, Tio Ronaldo. Não passado muito tempo, eles retornaram para Minas Gerais e voltaram à Fazenda General.

Meu pai, então, permaneceu nessa fazenda, uma vez que seu irmão mais velho, Adilson, trabalhava como retireiro, ele pegou as lavouras para poder cuidar. Contam que em dois dias da semana ia de carona com o patrão que também morava na cidade e no restante dos dias fazia o trajeto de bicicleta, uma *monark* vermelha, sempre indo trabalhar na roça bem cedo e voltando à tarde para a cidade. Nessa fazenda permaneceu alguns anos até adoecer pela primeira vez. Teve tuberculose. Foram seis meses de tratamento, e ele relata como ficou difícil a relação com

o patrão e demais companheiros, de como as pessoas ficaram “cabreiras” com ele, por terem ficado com medo de pegar a doença, mesmo depois do tratamento finalizado.

Largou a roça após a colheita e decidiu ir trabalhar na cidade. Estava em um governo que o prefeito era do Partido dos Trabalhadores, então o acesso era mais possível. Apesar do meu avô sempre apoiar os partidos de direita, meus pais sempre apoiaram partidos de esquerda. Conseguiu um serviço temporário como roçador de estradas. E, após dois meses, fora convidado pelo encarregado para trabalhar na empresa de limpeza da cidade como gari. Após algum tempo de serviço, entre idas, vindas e um tempo encostado pela previdência social, novamente ficou doente, e desta vez, a suspeita inicial era de um câncer. Um doutor, especialista em pulmão, conseguiu diagnosticar que era uma bronquite asmática, receitou as bombinhas, das quais ele faz uso até hoje, e depois desse momento, ainda trabalhou em mais uma fazenda próxima a Divinópolis com carregamento de carretas de adubo e agrotóxicos, e também como apanhador de café. Todos os três serviços, por exporem muito no contato com agrotóxicos, piorou o seu estado de saúde. Após se adaptar ao tratamento, agora novamente encostado, teve autorização para se aposentar.

O encontro do meu pai com minha mãe se deu de uma forma inusitada. Foi em 1990 em Divinópolis, depois que João, meu pai, tomou um tombo de bicicleta e foi cuidado pelas mãos de Irene, minha mãe.

Ele se interessou pela moça assim que a viu, mas o rapaz era muito namorador e Irene disse que ou ele escolhia ficar com ela ou com as outras. É claro que João escolheu ficar com Irene e no mesmo ano resolveram se casar. No início, não tinham nada, moravam na cidade de aluguel e o dinheiro era sempre muito apertado. Ficaram nessa situação durante dois anos até que conseguiram construir a própria casa com a ajuda do tio de Irene (Zanelli *et al.*, 2016, p. 3).

Trata-se desta casa, na cidade foi onde fomos criados, e onde meus avós paternos vieram a construir sua morada no mesmo terreno alguns anos depois. Meu irmão mais velho, Marcelo Henrique, foi o que acompanhou essa fase de transição dos meus pais. Conta-se que era um bebê bastante chorão, que chegava a preocupar. Crescendo se tornou uma criança esperta, ativa e muito autodidata. Foi e é minha inspiração para muitas áreas da minha vida. As músicas, os esportes, os instrumentos, até as amizades dele sempre foram muito visadas por mim. Sempre muito popular e carismático, também participava das atuações nas igrejas, era e é um excelente tocador de violão e de muitos outros instrumentos. Foi também quem me inspirou a ir para Viçosa estudar; esse sonho foi dele, bem antes de mim. Quando saí para estudar ele também saiu de casa, e ao conhecer a mulher que hoje é sua esposa, Tamara Cabral, estabeleceram-se

na cidade de Macaé, região dos Lagos do Rio de Janeiro, onde moram até hoje. Tem uma filha, minha única sobrinha, princesa Valentina.

Entre o meu nascimento e o do meu irmão mais novo, minha mãe teve um aborto espontâneo. João Márcio, meu Guti, como o chamava, é o irmão mais novo. Quando criança, era chamado de “tempero arisco”, sempre muito observador, de opinião forte e um pouco tímido. Também participava dos encontros na igreja, não gostava muito de cantar, e queria aprender outro instrumento, pois já tinha muita gente tocando violão. Lembro-me dele com um chocalho nas celebrações e missas. Herdou, assim como Marcelo, o lado cômico e brincalhão da família. Enquanto eu estava morando fora para estudar, foi quem permaneceu nos tempos mais difíceis na roça, onde a minha manutenção acabava sendo o grande foco da renda da família. Com isso, e também por gosto, foi se interessando pelos serviços da roça. Terminando o nono ano, foi para a EFA Puris em Araponga, cursar o Ensino Médio e um Técnico em Agropecuária. Após terminar, comigo já trabalhando em Viçosa, Guti se mudou para lá, e lá permanece, hoje, cursando o curso de Graduação em Cooperativismo pela Universidade Federal de Viçosa.

Nesta parte do trabalho, registrei a história de meus bisavós até mim tal qual me recordo do que me foi contado durante toda a minha infância, bem como as conversas que pude ter com meus pais, tios avós, tios e tias. Essa narrativa, bastante biográfica, dá-se pela compreensão de que ela é fundamental em minha formação, ao mesmo tempo em que dialoga com a trajetória de tantas famílias negras que, vivendo em contextos rurais de trabalho em fazendas, deram conta de sonhar uma realidade diferente para as próximas gerações.

Cabe também mencionar um conceito que perpassa todas essas narrativas e análises: o de *território/territorialidade* na perspectiva de Porto-Gonçalves (2006), nas dimensões da natureza e da cultura. “Por isso, mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo.” (Porto-Gonçalves, 2006, p. 51). E persistimos resistindo pelos territórios que foram sendo ocupados e trilhados sempre em busca de se alcançar uma condição melhor para os que viviam e para os que viriam depois deles.

Finalizo esta escrita apontando que diversos recortes foram feitos para relatar todas essas histórias, memórias e vivências. Nem tudo foram flores, e como em qualquer outra família, muitos conflitos são estabelecidos. O critério para esse recorte foi dar ênfase às experiências que mais marcaram e que auxiliam nesse processo de formação.

ANEXO 1 - POESIA FEITA PARA O PROJETO "VIVA AS DIFERENÇAS" EM 2014

Vou contar para vocês uma história bem legal
 Com muita gente diferente
 Muita festa e muita alegria!
 Venham todos ouvir, é fenomenal!

Era uma vez, João e Irene
 Que se conhecerem, namoraram e decidiram se casar
 Foi uma festa linda
 Toda família reunida
 Para então comemorar.

Como primeiro fruto da união
 Marcelo Henrique chegou
 O primogênito da família
 Cativando a todos com seu lindo sorriso!

Depois de dois anos
 Veio Ana Carolina
 Segunda filha, primeira menina
 Trouxe mais encanto e alegria
 Aumentando assim a família.

Família que é toda contente
 Com esses dois lindos presentes
 Família que é uma junção de gente diferente.

Até eu quando nasci
 Era diferente em várias questões
 Minha pele ainda não era preta
 Nasci vermelhinha e fazendo careta.

Com alguns meses já tinha mudado bastante
 Ficado mais pretinha e mais elegante.

Meu primeiro aniversário foi uma festa de arrasar
 No meu segundo e terceiro a mesma coisa
 Na verdade, em todos eles
 Aniversários para nós, são datas especiais
 Todos gostamos de comemorar..

Comemoramos datas importantes
 Registramos momentos marcantes
 Mais um aniversário pra nos alegrar
 Mais poses e momentos pra gente guardar

Muito cedo fui pra escola
 E de tudo gostava de participar
 Falou que era dança, canto e aventura
 Eu e meu irmão estávamos lá!

- Orlebo
 - Lor
 - Cultura

Quando o vô João e meu pai tocavam
 Aí era diversão garantida
 Vô João na sanfona, meu pai no violão
 Era todo mundo de bem com a vida.

De desfiles já participei
 Ensaiaava na rua pra já registrar
 Foi bom terem essas fotos,
 Porque no dia só soube chorar!!!

Quando o mês de Junho chegava
 Era muita animação
 Sempre dançava em várias quadrilhas
 Olhe a minha cara de diversão!!!
 Ser dama de honra eu também gostava.

Minha primeira formatura
 Um evento que me marcou pra vida toda
 Em casa já ensaiava pra poder declamar
 Primeira vez como oradora.

Meu pai sempre estava presente
 Orgulhoso e paciente
 Meu exemplo de superação.

A essa altura, a família estava aumentando
 João Marcio estava chegando
 Uma fofura desde pequeno
 O caçula desse terreno.

Somos três irmãos parecidos e diferentes
 Eu sou mais preta, Marcelo também, João saiu mais claro
 Somos assim por causa dos avós
 Por causa da mistura que nos faz bela gente

Hoje sei que sou diferentes
 Das minhas amigas, primos e primas de toda gente
 Mas hoje também sei
 Como isso é excelente

Ser diferente é normal, e mais que isso especialmente
 O nosso país foi construído assim
 uma mistura essencial

Essencial para dessa forma
 Ternos tantos jeitos de ser e estar
 Como é bom ser diferente!!!
 Como é bom ser eu, somente eu, no meio de tanta gente.

ANEXO 2 - LETRA DA MÚSICA NEGRO NAGÔ

1. Eu vou tocar minha viola, eu sou um negro cantador.
O negro canta deita e rola, lá na senzala do Senhor.

Dança aí negro nagô (4X)

2. Tem que acabar com esta história de negro ser inferior.
O negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor.

Dança aí negro nagô (4X)

3. O negro mora em palafita, não é culpa dele não senhor.
A culpa é da abolição que veio e não o libertou.

Dança aí negro nagô (4X)

4. Vou botar fogo no engenho aonde o negro apanhou.
O negro é gente como o outro, quer ter carinho e ter amor.