**NARRATIVA DOCENTE: Desafios e Autoformação a partir Projeto Erês**

*Maria Patrícia Figueiredo Soares [[1]](#footnote-1)*

**EIXO TEMÁTICO:** II – Gênero, Raça e Cidade

**MODALIDADE 2:** Projetos e Práticas

**RESUMO**

O texto busca apresentar a minha narrativa enquanto professora da Educação Infantil da Escola Municipal Joao Lino, na cidade de Salvador, através do Projeto Erês “Historias que Ágbá me contou”, fruto da parceria com o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB). O referido Projeto tinha o intuito de escrever um livro de história infantil, a partir do diálogo das crianças com as Agbás, senhoras dos terreiros de Candomblé que lutam pela preservação da cultura afrodescendente. As rodas de tradição oral das Agbás trouxeram para mim experiências de autoformação e para as crianças conhecimentos veiculados nos territórios de matriz africana, o que potencializou a ampliação do repertório e o sentimento de pertencimento ao Pelourinho, quilombo de resistência da culturanegra.

**Palavras-chave:** Criança negra. Escola/Terreiro. Agbás. Formação Docente.

**INTRODUÇÃO**

Ser professora em Salvador, cidade mais negra do Brasil é uma tarefa desafiadora. O trabalho pedagógico ainda é alicerçado em um discurso ideológico de um currículo que legitima a compreensão homogeneizante da educação, ao afirmar e tratar todos como iguais. Isso ocorre porque o currículo eurocêntrico ainda é uma realidade na escolas, quer sejam públicas, quer sejam privadas.

Nesse cenário, o negro ainda é visto como inferior e sofre cotidianamente com brincadeiras depreciativas. Nesse sentido, o não reconhecimento das diferenças é uma forma de reforçar o sentimento de inferioridade nas crianças. De acordo com Silva (2019, p. 39)

Apesar de todas essas tentativas de inferiorização e extermínio simbólico e real, apesar da situação de marginalização a que é submetido o povo negro, no Brasil, tenta-se por várias razões apresentar ao próprio negro, aos demais componentes da sociedade e ao mundo uma imagem do Brasil onde existe harmonia e integração entre as raças, o mito da democracia racial. Esta, por seu lado, se baseia numa igualdade de oportunidade para brancos, pretos e mestiços [...]

A autora deixa explicito que o discurso da democracia racial tem a finalidade de camuflar o racismo e impedir a organização e a luta do povo negro. Nesse sentido, entramos e saímos da sala de aula negando direitos às crianças, negando o crescente número de jovens negros assassinados nas favelas, negando as precárias condições de vida e a vulnerabilidade social em que esses sujeitos vivem. Tudo isso está imbricado em um racismo que é estrutural e fortalece o não reconhecimento da história de vida das crianças negras, o que impacta na sua autoestima e consequentemente no processo de construção de identidade étnico-racial. Para Cavaleiro (2018, p. 19):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Ressalta-se que o currículo foi construído com o objetivo de negar ao povo negro, condições de se reconhecer como sujeito de direitos. A ideia de inferioridade da raça foi construída historicamente através de políticas planejadas para inviabilizar a cidadania do povo negro após a abolição. E, ainda hoje, continuamos na base da pirâmide social, inferiorizados, marcados pelo racismo estrutural. Dentro das escolas fortalecemos esta hegemonia branca, presente em nosso imaginário social, difundida nos diversos grupos sociais, inclusive o grupo escola através do currículo, dos livros didáticos, de literatura infanto-juvenil, entre outros. Silva (2019, p. 59) nos diz:

A omissão no livro didático, da diversidade de papeis exercidos pelos negros no Brasil pode ser responsável, em grande parte, pela internalização por parte da sociedade de uma imagem estigmatizada do negro visto apenas com serviçal e marginal bem como pelo desrespeito e intolerância por parte dos seus colegas das profissões valorizadas na sociedade e exercida pelos não-negros em sua grande maioria.

Enquanto professora da educação infantil, compreendo a relevância de entender estes elementos e ter um posicionamento crítico ante o contexto apresentado, enxergando as crianças negras como sujeitos de direitos, conquistados pelos ancestrais que resistiram e nos deixaram um legado histórico.

Na contramão dessa lógica racista, a Escola Municipal Joao Lino, caminha buscando fortalecer seu Projeto Político Pedagógico numa perspectiva decolonial. Há aproximadamente três anos, a escola vem construído um trabalho de integração com a comunidade, no sentido de fortalecer a identidade das crianças através de experiências que estejam vinculadas às práticas sociais e culturais do Pelourinho, compreendendo aquele patrimônio histórico como patrimônio afro-brasileiro, lugar de resistência política do povo negro. Assim, percebemos que as parcerias são instrumentos importantes de exercício de diálogo e trocas, o que tem favorecido o desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas, tais como: visitas a museus e espaços culturais, atividades corporais e musicais ligadas a prática da capoeira e do samba de roda, (re) ocupação de praças e espaços ociosos da comunidade, entre outros.

**A ESCOLA JOÃO LINO, O MEU LUGAR**

A Escola Municipal João Lino foi criada em 1956, através de convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação. A escola atende 104 crianças da Educação Infantil, sendo 03 turmas de creche e 3 turmas de pré-escola (crianças de 02 a 05 anos de idade) em regime parcial nos turnos matutino e vespertino. É uma escola de pequeno porte que dispõe de 3 salas de aula, 2 sanitários e uma cozinha. Sendo que, a equipe é constituída de 7 professores, 1 coordenador pedagógico, equipe gestora – diretora e vice-diretora, além do pessoal de apoio: 3 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), 3 funcionários de serviços gerais, auxiliar de secretaria, porteiro e duas merendeiras.

A estrutura física inadequada é um elemento desafiador na busca de espaços que dialoguem com o Projeto Político Pedagógico (PPP) através de práticas e vivências culturais que fortaleçam o currículo. Neste sentido, o Pelourinho se constitui como espaço de aprendizagem - no qual o modo de viver das pessoas, as obras de arte espalhadas pelas calçadas, os museus, as lojas, as festas, procissões, desfiles, um verdadeiro quilombo de resistência da cultura negra e sua ancestralidade.

Assim, o olhar para as crianças negras que vivem em condições de extrema vulnerabilidade social e pobreza, filhas e filhos de trabalhadores do mercado informal~~,~~ e desempregados, tem que ser diferenciado

Nesta perspectiva, a escola vem desenvolvendo o projeto “Eu, menino do Pelô”, que tem como objetivo trazer para as crianças o sentimento de pertença e de identidade, através de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral, percebendo-as como sujeito de direitos. De acordo com Brasil (2009):

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 05/09, art. 8).

Neste contexto, a relação dialógica com os parceiros, potencializa a troca e a realização de ações que fortalecem o nosso currículo, destacando-se as desenvolvidas no âmbito do Projeto Erês, fruto da parceria com MUNCAB como uma das mais férteis e potencializadoras, na construção de aprendizagens significativas para as crianças, bem como na formação docente.

**Na roda, nos círculos nos enxergamos**

O trabalho com crianças da Educação infantil emerge de um planejamento pensado para atender as especificidades de cada turma. No meu caso, com uma turma de crianças do grupo 4, o meu fazer pedagógico foi pensado no sentido de atender a rotina escolar - cuidar, brincar e educar, como ação integrada. Essa rotina tem importância fundamental na construção das aprendizagens das crianças, na construção de hábitos, saberes e conceitos importantes na conquista da autonomia e do seu desenvolvimento integral.

Todos os dias elas são recebidas com o café da manhã, que se inicia depois da higiene das mãos. Nesse momento elas conversam umas com as outras, trocam experiências, brincam, se alimentam. Depois disso, brincam ou folheiam livros; enfim é o momento da acolhida - acolher quem chega, quem terminou o café e os que não querem comer. Todos os dias, após o café, iniciamos as atividades em círculo. A roda é o momento do encontro, da conversa, do canto, onde as crianças trocam suas experiências, conversam e brincam. Na roda quase todas as crianças são negras, seus cabelos são crespos e arrumados com tranças e penteados diversos... Ali sentados em círculo elas falam da rotina, dos perigos, dos medos, das violências sofridas e das dificuldades que as famílias vivem, mas, também, falam das festas de largo, dos arrastões do Olodum, da batida do tambor e do toque do agogô. Ali ocorrem as leituras de histórias, poemas, apreciação de obras de arte, músicas e cantorias. A partir do tema do dia, realizamos alguma atividade de suporte de papel, buscando atender as aprendizagens do segmento.

No jogo simbólico, percebo também que as brincadeiras de faz de conta estão intimamente ligadas ao contexto comunitário em que estão inseridas, tais como: imitam a ação da polícia no bairro; as mãos ágeis das trançadeiras quando estão com bonecas ou no cabelo das colegas; o músico e os sons que retira dos instrumentos como: pandeiro, berimbau, atabaque e agogô; as rodas de samba; as festas dos terreiros e as danças dos orixás. Entretanto, saliento que a mediação se apresenta como elemento imprescindível na construção de aprendizagens pelas crianças, bem como nas intervenções quando surgem conversas truncadas (alguns criticam e reproduzem o discurso que trata elementos culturais como ‘macumba’ e ‘coisa ruim’).

Em geral, grande parte das crianças, quando falam dos orixás, santos e de outros elementos da matriz africana, já se reconhecem como parte deste universo cultural, tratando com naturalidade. Contudo, destaco que, muitas vezes, as conversas são abafadas pelo barulho que vem da rua, do toque dos tambores, desfiles, procissões, onde estão seus familiares, numa mistura de festa e fé, fortemente caracterizada pelo sincretismo religioso que impera na comunidade. Assim sendo, ser professora nessa escola e nesse espaço, se configura como desafio e permite o desenvolvimento de reflexões que contribuem para meu processo autoformativo.

**histÓrias que agbá me contou - perspectiva autoformativa e ideNtitária**

A principal ação do Projeto Erês era promover as rodas de tradição oral entre as Agbás, senhoras velhas dos Terreiros de Candomblé, com as crianças da escola. Para tanto, os objetivos dessas rodas era elevar a autoestima das crianças, despertar para os valores étnicos e de seus ancestrais, ampliar o processo de preservação e integração do MUNCAB com a comunidade, através do diálogo de agentes formais e não formais de matriz africana com crianças, bem como escrever um livro de recontos das histórias contadas.

Entretanto, considerando a auto formação como processo de construção da subjetividade, de algo interno, particular, acredito que a participação nas ações do Projeto Erês foi para mim, enquanto professora, um processo formativo, embora este movimento não fosse objeto, inicialmente, das ações do projeto. Loss (2015, p. 5) afirma que:

A autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo

Destaco que foi através da escuta, da mediação, das trocas, das conversas e do acompanhamento efetivo das crianças - ouvir as histórias e as trocas intergeracionais - que ocorreu um processo reflexivo de autoreconhecimento, por meio da percepção de minha função enquanto mulher, negra e educadora de crianças pequenas negras. Destarte, essa experiência favoreceu o meu processo de construção de identidade, bem como fomentou a percepção da riqueza cultural dos Terreiros de Candomblé e de muitas crianças atendidas pela escola.

As ações aconteceram no espaço do MUNCAB entre os meses de outubro e novembro de 2017. As crianças tiveram o primeiro encontro com senhoras ‘velhas’ (termo utilizado por elas) dos terreiros de candomblé que queria saber dos interesses e desejos das crianças.

No segundo encontro, recebemos Vovó Cici da Fundação Pierre Verger. Ela contou a história: “Veganami, o bichinho guloso”. No terceiro encontro, recebemos Geronice Azevedo Brandão, Ekedy Sinha do Terreiro Casa Branca, que contou a história: “O mito de Ossain - as árvores e plantas”. Já no quarto encontro, recebemos Ya kererê Sandra Bispo do Terreiro Oxumaré, que contou a história: “Rivalidade entre Orumilá e Ossaín”. No quinto encontro, a Egbomi Cleonice, Mãe Sany de Yemanjá do Terreiro- Ilê Axe Opô Afonjá, que contou a história: “Etu”.

O contato com novos ensinamentos, desmistificou a visão dos terreiros como lugar do mal e trouxe a beleza, o encantamento e significativas aprendizagens a respeito da preservação da natureza e da ancestralidade.

No último encontro, ocorreu a confraternização e a sessão de autógrafo dos livros, por parte das crianças que participaram do projeto. Foi um momento de comunhão entre as pessoas que não se conheciam (mães e/ou pais das crianças, as voluntárias e as agbás), mas que se reconheciam pela ancestralidade.

Ressalta-se que os encontros com as idealizadoras e criadoras do Projeto, do voluntariado do Museu (AMAFRO), professoras e funcionárias aposentadas, muitas ex-professoras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) também foram formativos. Para realizar cada encontro nos reuníamos semanalmente no espaço do museu para planejar, discutir e organizar as ações. Assim, para cada encontro, nas manhãs de quinta-feira, saíamos da escola para o museu num misto de alegria e encantamento do percurso - bem como com a expectativa da história que seria contada - reconhecendo cada paisagem do lugar, (re)descobrindo o interesse pela cidade, pela localidade. Para mim, nesse processo de construção reflexiva sobre a práxis, nessa ação formativa, foram sendo efetivadas mudanças significativas no meu trabalho didático-pedagógico.

Sentados em círculos na sala antiga do Museu, nós – eu e as crianças - ouvíamos histórias dos nossos ancestrais, conversávamos com as senhoras e elas faziam questão de ilustrar os desenhos que mais gostavam. Naquele espaço éramos todos aprendentes, num processo intenso de construção de conhecimento, de ressignificação de conceitos. Ali, o meu papel com eles era mediar a reunião, recontar histórias, sistematizar saberes.

Os valores depreciativos sobre os terreiros de candomblé foram sendo desconstruídos a cada encontro. As senhoras falavam de amor à natureza e a ancestralidade, da rivalidade entre Ossain e Orumilá; do segredo das folhas guardado por Ossain; da atitude de Xangô na difusão do conhecimento acerca das folhas para toda a comunidade; do culto à natureza por intermédio do banho de folhas como remédios; da história de Etu e sua baixa estima por ser diferente; e do apoio das divindades na superação e elevação da autoestima. A partir disso, construímos um novo olhar sobre a comunidade dos terreiros e seus ensinamentos.

O resultado destes encontros e do processo formativo desencadeado no âmbito das ações do Projeto Erês, se materializou num livro de reconto das histórias que foi ilustrado pelas crianças. Os recontos foram feitos durante as aulas na escola, tendo a professora como escriba daqueles pequenos escritores que recontavam as histórias das Agbás. Destaco que as experiências adquiridas foram potentes e autoformativas. Hoje me vejo como uma professora que milita em defesa de uma educação antirracista.

**REFERENCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silva (Org.). **Práticas cotidianas de Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações **curriculares**. Brasilia, DF: 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos**. Do silêncio do lar ao silêncio da escola:** racismo preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação.**37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis.** Anais... Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-20.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA 2019

1. Professora e Vice-Diretora da Escola João Lino da Secretaria Municipal de Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) e do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERE) da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: patriciafigueiredo70@hotmail.com [↑](#footnote-ref-1)