

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA DA ELITE DA ZONA SUL DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO: COMO SE DÃO AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS?

MARIA CLAUDIA CHANTRE COSTA CARDOSO

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA DA ELITE DA ZONA SUL DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO: COMO SE DÃO AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS?**

MARIA CLAUDIA CHANTRE COSTA CARDOSO

Sob a Orientação do Professor
Renato Nogueira dos Santos Júnior

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C459c

Cardoso, Maria Claudia Chantre Costa , 1971-
Crianças negras na escola da elite da zona sul da
cidade do Rio de Janeiro: como se dão as relações
étnico-raciais? / Maria Claudia Chantre Costa
Cardoso. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
93 f.: il.

Orientador: Renato Nogueira dos Santos Júnior.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Crianças negras. 2. Escolas de elite. 3.
Racismo. 4. Vozes das Crianças. 5. Zona Sul do Rio de
Janeiro. I. Júnior, Renato Nogueira dos Santos , 1872
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 229 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.014794/2023-16

Seropédica-RJ, 14 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MARIA CLAUDIA CHANTRE COSTA CARDOSO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2023

Membros da banca:

RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR, Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca),

AMAURI MENDES PEREIRA, Dr. UFRRJ (Examinador Interno),

LUCIANA PIRES ALVES, Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 14/03/2023 21:44)
AMAURI MENDES PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 2131782

(Assinado digitalmente em 16/03/2023 09:31)
RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1306589

(Assinado digitalmente em 16/03/2023 17:53)
LUCIANA PIRES ALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 062.214.887-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **229**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **14/03/2023** e o código de verificação: **dbf177ed10**

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as crianças negras da Zona Sul do Rio de Janeiro e as que virão...
Atravessem o túnel Santa Bárbara e busquem seus pares.
Ocupem esse território...

AGRADECIMENTOS

Eu tive uma rede de incentivo, apoio e afeto muito potente ao longo da construção...

Cátia Gutman – por tanto...; Maria Izabel Chantre (filha): por me inspirar, por uma tradução impecável e por ser meu porto; Bianca Trindade: muitas orações e trocas; Cristiane Marcelino... nossas criações; Elizangela Lima: pela irmandade; minhas queridas Liz Mariano Chantre Mariano e Mara Mariano Chantre por tanto amor; Wilhermenson Lima... nós nos tornamos os azes dos games; Caroline Sotero e Mariana Trotta: o papo era esse... Mestras; Stella (minha mini pesquisadora); aos pais das crianças que aceitaram participar da prototipagem, do game; Cátia Batista e Katia Gil: pelas orações e torcida; Carla Lopes... nossos “Meets” lá no início de tudo; Willian: pelo suporte e paciência; professora Luciana: pelas referências, paciência, disponibilidade e afeto; professor Amauri: pelo incentivo em me colocar mais na pesquisa; Luciana Pereira (a Lu): por revisar e por se emocionar junto comigo em cada palavra escrita, pela amizade, irmandade... daria uma dissertação (muitas madrugadas); Jaqueline (Cunha) por me cobrir em orações. Helena, Júlia, Bia... responsáveis, equipe técnica e a equipe de professores mais encantadora que já convivi... às crianças lindas, felizes e com a dádiva de encontrarem uma escola tão potente... Professor Orientador Renato Nogueira: obrigada por acreditar, orientar, desorientar, abrir portas e apontar caminhos...

Deus... Deusas ...Tempo... muito obrigada!

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

"Vá nem que eu morra"

Por amor

Por obediência

Por missão

Eu fui

Mãe, teu amor me levou a tanto...

RESUMO

CARDOSO, Maria Cláudia Chantre Costa. **Crianças negras na escola da elite da zona sul da cidade do Rio de Janeiro: como se dão as relações étnico-raciais?** 2023. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

O presente estudo inicia a partir de questões do universo particular da pesquisadora, mais especificamente pela escuta atenta da voz da filha – uma criança negra, moradora da Zona Sul, aluna na educação infantil em escola privada, localizada no mesmo território de domicílio. A sua voz, já na adolescência, resumiu em certa frase sentimentos, vivências, tomada de consciência e dor. A escuta dessa voz levou a pesquisadora a um tempo passado de construção de sua trajetória, revisitando a própria infância, transitando pelo seu percurso de construção de mulher negra. A voz escutada a transportou para um campo ainda muito hermético em dois sentidos: por quase não ser visitado e por se blindar por si só. Esse campo talvez tenha sido protegido pelo perfil econômico dos estudantes de uma escola tipificada como “de elite” da zona sul do Rio de Janeiro – público foco da pesquisa – que são crianças na faixa etária de 5 a 8 anos. A pesquisa objetiva entender, pelas vozes das crianças negras, se o racismo em uma escola de elite da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro é perceptível ou não para elas. Como indagações estratificadas, propomos identificar se existe racismo no cotidiano escolar por meio da escuta das crianças de uma escola de elite; ouvir as crianças sobre como lidam e sentem-se em relação ao racismo; investigar como a escola de elite trabalha a questão racial no contexto pedagógico/social; analisar os processos identitários e de representatividade de crianças negras num contexto de elite. Inicialmente, trouxemos como proposta metodológica a escuta das crianças por meio de atividades presenciais, customizadas de forma coletiva e colaborativa, dialogando com as propostas já desenvolvidas pelo campo. Nesse contexto, elas, as crianças, são convidadas a participarem de toda a arquitetura da pesquisa como verdadeiramente sujeitos “pesquisantes”. Um dado relevante é que o percurso do estudo foi atravessado pelo estado pandêmico, instaurado pela contaminação acelerada pelo vírus SAR-COVs 2, causador da COVID 19 cuja uma das medidas de tentativa de controle da disseminação do vírus foi o distanciamento social, levando ao fechamento das escolas – fato que deslocou a pesquisa de cunho qualitativo para uma escuta utilizando recursos de mídias, destacando gamificação ou uma “ciberetnografia”, estratégia adotada em consonância com a faixa etária, criada, prototipada, verificada e validada com a participação de crianças externas ao campo. A prototipagem possibilitou uma análise de indicadores importantes para a apresentação, customização e posterior aplicação no campo. Após as tratativas e a organização, o campo se fecha para a pesquisa, instaurando-se um lapso temporal – angustiante para a pesquisadora – que levou a um olhar inicial extramuros do campo desejado. Agora, tendo fechado o caminho, foi levada para a impressionante descoberta de uma escola no mesmo território, com público economicamente privilegiado, com propostas e com uma história que se entrecruza com a sua própria, no que tange a questão materna, a educação e os filhos negros. A pesquisa passou por um redesenho de rota, sem perder a essência da escuta, inserindo as crianças em um formato de observação interativa nos momentos em que estavam no quintal – espaço onde as palavras e as interações se dão naturalmente, propiciando uma percepção muito orgânica. Um quintal onde uma magia orbita ao redor de uma mangueira e seus frutíferos galhos.

Palavras-chave : crianças negras - escolas de elite - racismo- vozes das crianças.

ABSTRACT

CARDOSO, Maria Cláudia Chantre Costa . **Black children at the elite school in the south zone of the city of Rio de Janeiro: how do ethnic-racial relations take place?**

2023. 93p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The following research begins through the matters of the particular universe of the researcher, specifically by attentively listening to her daughter - a black child in kindergarten, studying in the south zone of Rio de Janeiro, same area that she lives. Her voice, already as a teenager, summed up in one sentence, feelings, experiences, consciousness and pain. Listening to that voice brought the researcher back into a past time of construction of her trajectory, revisiting her own childhood and her construction as a black woman. The voice heard, transported her to a hermetic field, into two senses: almost not visited and for shielding by itself. Maybe this field has been protected by the economic profile of the students of a school defined as “elite” of the south zone of Rio de Janeiro - target group of the research - that includes kids in the age group that goes from 5 to 8 years old. The research has the goal to understand, through the voices of black children, if the racism at an elite south zone school, in Rio de Janeiro is noticeable or not, in their perspective. We questioned the kids through extracted inquiries that proposed the identification of racism in day to day scholar activities, through listening to children from an elite school; listening to children about how they deal and feel about racism; investigate how an elite school works the racial issue at a social and pedagogical context; analyze the identity and representative processes of black children, in a elite context. At first, we started with a methodological proposal, listening to children through in person activities, customized in a collective and collaborative way, creating a dialog with the proposals already developed by the field. In this context, the children are invited to participate in all of the architecture of the research, like real "researching" beings. A relevant data is that the route of the research crossed paths with the pandemic, through the quick spread of the SAR-COVs 2 virus, that causes COVID-19, and one of the preventive measurements against the virus is social distancing, leading the schools to be closed- fact that transferred the qualitative nature research to a hearing research utilizing media resources, highlighting gamification or "cyber ethnography", strategy taken in consonance with the age group, created, prototyped, verified and validated with the participation of children external of the field. Prototyping allowed an analysis of important indicators to the presentation, customization and after the field application. After the negotiations and the organization, the field closes itself to the research settling in a time lapse - distressful for the researcher - that brought an initial look beyond the walls of the desired field. Now, closing the path, was taken to an incredible discovery of a school in the same area, with economically privileged people, with a story that intercrosses with her in a maternal matter, the education and the black daughters and sons. The research had to be rerouted, without losing its essence of listening, inserting the children in an interactive observative format during moments at the backyard - space where words and interactions happen naturally, propitiating an organic perception. A backyard where a magic orbits around a mango tree and its fruitful branches.

Key words: black children-elite schools-racism- children's voices

SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLA	IES
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político Pedagógico
SARS	Síndrome respiratória aguda grave
SCIELO	Scientific Electronic Library Online ·
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

PÁGINAS

Figura 01 Mapa Racial da Zona Sul do RJ	20
Figura 02 Mapa Racial da Zona Sul do RJ recorte de minorias negra	21
Figura 03 Infográficos Desigualdades Espaciais	22
Figura 04 Aplicativo Clique Escola do MEC	23
Figura 05 Reportagem da Folha de São Paulo escolas de elite conceito na mídia	25
Figura 06 Reportagem da estuda.com escolas de elite nas vistas pela mídia	26
Figura 07 Reunião com uma criança para prototipagem do game.	34
Figura 08 Recursos do Wordwal para construção de games	34
Figura 09 Imagem da pergunta 1 do game captada pela autora	36
Figura 10 Imagem da pergunta 2 do game captada pela autora	37
Figura 11 Imagem da pergunta 3 do game captada pela autora	37
Figura 12 Imagem da pergunta 4 do game captada pela autora	38
Figura 13 Imagem da pergunta 5 do game captada pela autora	38
Figura 14 Imagem da pergunta 6 do game captada pela autora	39
Figura 15 Imagem da pergunta 7 do game captada pela autora	39
Figura 16 Imagem da pergunta 2 do game captada pela autora- Provocação	40
Figura 17 Criança testando o game-Prototipagem	41
Figura 18 Retorno das impressões das crianças	41
Figura 19 Crianças testando o protótipo	41
Figura 20 Portão de entrada da Escola	47
Figura 21 Dependências da escola- A casa	48
Figura 22 Espaço de Artes	49
Figura 23 Bonecas negras - referências por todos os espaços	49
Figura 24 Foto do Quadro- “A Redenção de Can”	66
Figura 25 Palestra com aos responsáveis 1	67
Figura 26 Divulgação de mídia da palestra 2	68
Figura 27 Contação de histórias com elementos étnicos e religiosos	70
Figura 28 Contação de histórias com elementos étnicos e religiosos	70
Figura 29 Equipe de professores	71
Figura 30 Atividade literária com livros com narrativas negras	72
Figura 31 Contação de história com elementos étnicos e religiosos	72
Figura 32 Contação de história com elementos étnicos e religiosos	73
Figura 33 Contação de histórias-Encantamento da aluna com a professora	73
Figura 34 Capacitação étnica para os pais	74
Figura 35 Trabalho com personalidades negras	76
Figura 36 Logo do Galho Social	81
Figura 37 Quintal da escola	82
Figura 38 Brincadeiras no quintal	84
Figura 39 A busca pelos pares	84

SUMÁRIO

I.Introdução	12
Capítulo 1	
Identidades, territórios, tensões e infâncias	17
1.1 Análises geopolítica e social	17
1.2 Tensões e infâncias no contexto educacional	21
Capítulo 2	
As crianças negras na escola de elite da zona sul do Rio de Janeiro	23
2.1 A tipificação “Escola de Elite” - Conceitos e suas variantes	23
2.2 Processos de escuta das crianças na escola.	25
2.3 Desafios da pesquisa: o fechamento do campo desejado e o encontro com um novo campo	44
Capítulo 3	
Práticas antirracistas: torna-se uma criança negra	49
3.1 Dos marcos legais ao cotidiano escolar	52
3.2 Como age a escola de elite quando detecta o racismo?	67
3.3 Representatividade da criança negra na escola de elite	82
3.4 Processos identitários – quem enegrecer: a escola ou a criança?	84
II.Considerações para seguir	89
III. Referências Bibliográficas	91

I Introdução

As crianças negras, alunas das escolas de elite, sobretudo da Zona Sul do Rio de Janeiro, ainda são invisibilizadas nas pesquisas acadêmicas. Este fato ficou evidenciado nas pesquisas realizadas no processo de construção do “estado da arte”, nas análises geopolíticas e observações das tensões sobre esta temática no contexto educacional de escolas denominadas “*Escolas de Elite*”.

	Descritores ou palavras-chave / Do ano 2000 até 2022	Capes	Cielo	Anped
1	Vozes da infância	3	2	0
2	Criança negra da elite	0	0	0
3	Criança negra de elite	0	0	0
4	Infância preta de elite	0	0	0
5	Vozes da criança negra de elite	0	0	0
6	Vozes da criança negra da elite	0	0	0
7	Infância negra	4	0	3
8	Criança negra escola de elite	0	0	0
9	Criança negra escola classe A	0	0	0
10	Elites escolares	3	2	0
11	Infância negra zona sul Rio de Janeiro	0	0	0

Fonte: plataformas de pesquisa.

Este estudo pretende investigar esse território – Zona Sul do Rio de Janeiro – por meio das vozes das crianças, alunos de uma “escola de elite” específica, localizada numa área limítrofe entre Botafogo/Urca, com alto poder econômico evidenciado no IDH e no índice Gini¹ ou coeficiente de Gini, trazendo à luz o que elas pensam sobre as relações étnico-raciais, problematizando identidades, territórios, tensões e infâncias.

A pesquisa partiu de um atravessamento muitoparticular, rerepresentado, que classifico como três eixos estruturantes na organização do pensamento: “eu criança negra”, “eu me descobrindo como mulher negra” e “eu mãe de uma menina negra”. Para o entendimento da organização do pensamento e os primeiros passos no percurso da pesquisa, revistei pontos da minha história que dialogam com a pesquisa para o *start* da abordagem.

Ao longo da minha infância, os padrões de comportamento das meninas da elite da Zona Sul do Rio de Janeiro eram admirados e seguidos pela minha família. Eu, uma menina, negra, de família negra, fui “formatada”, seguindo um padrão de elite da Zona Sul. E, para “atingir” tal padrão, alisava os cabelos, tinha gestos leves, pisadas mansas, falava em tom baixo, escutava clássicos, roupas sempre seguindo uma palheta de cores sóbrias e usava um perfume identificável: o cheiro da riqueza. Meu uniforme escolar era impecável: sapatos de

¹O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns

couro, laços de fita brancos e penteados “Maria Chiquinha” perfeitamente esticados. Ao longo da trajetória escolar, o que hoje tipificamos como Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, sempre fui uma das melhores alunas ou de acordo com os padrões avaliativos da época, sempre pautados nas questões quantitativas – ou seja, nota posso dizer que era a melhor aluna. “Maria Cláudia é uma aluna aplicada” – expressão muito utilizada numa educação tradicional – e voltava a minha mãe, também professora, das reuniões repetindo orgulhosa o que escutara nas “reuniões de pais” bimestrais. Os ditados de minha avó materna eram com um norte para minha mãe na criação dos seus. Como ela dizia, “quatro pretinhos”. Somos quatro irmãos, sendo eu a terceira após dois irmãos homens e uma irmã com um hiato temporal de seis anos de diferença. Antes de sair para escola, ouvia sempre um ditado – ou o que hoje traduziria como uma frase motivacional do dia que ressoava sempre em meus pensamentos – que era “estude, a pilha de diploma do preto tem que ser sempre maior do que a do branco”. E também “a lã não pesa ao carneiro e nem a carga ao burro”. Poderia traduzir esta última como “estudar não pesa”. Mesmo sendo ‘aplicada’ e com as melhores notas da escola, nunca carreguei a bandeira do Brasil nos “desfiles cívicos” e o pré-requisito era ser “aplicado” e ter as melhores notas.

Sempre ouvi que assim que tivesse idade, seria matriculada numa famosa escola de etiqueta, quase que obrigatória para as filhas bem-nascidas na sociedade existente no Rio de Janeiro, para o aprendizado de boas maneiras e postura. Com 12 anos, na década de oitenta, fui para essa escola/esse curso sendo a única aluna negra. Mas, pelo longo cabelo alisado com “henê”, era chamada de “morena jambo”. Foram seis meses aprendendo a me conter, não “peneirar” os ombros –segundo as professoras, eram as mulheres “faveladas” e negras que faziam – aprendi a falar em tom baixo, andar com passadas leves e não cumprimentar com “oi” e sim “olá”.

Após concluir, na época, o primeiro grau – hoje Ensino Fundamental – ingressei no Curso de Formação de Professores - Curso Normal. Formei-me professora do Ensino Fundamental e, no início da década de noventa, ainda aluna do curso de Pedagogia da UERJ, fui trabalhar num CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), da Rede Estadual, Baixada Fluminense. Minha turma, da então quarta série, com vinte e cinco alunos, tinha sete meninas negras, na faixa de dez anos de idade. Percebi que levei para o campo profissional a formação de “como se portar uma menina negra na sociedade”. Com a permissão dos responsáveis, ensinei-as usar “henê” e tinha na sala hidratantes, xampu e perfume. As sete meninas receberam a formatação que internalizei: gestual, andar com passos leves, falar baixo, não “peneirar”, dizer “Olá!” e não “Oi”. Esse grupo de meninas se destacava e percebi que tinha

uma postura de proteção com elas e não entendia o motivo, pois minhas ações eram naturais. Até que ouvi de uma professora, branca, da mesma escola: “essas meninas suas são tão arrumadas mesmo sendo pretas”. Naquele momento, entendi que as “protegia” de algo que hoje sei conceituar, mas na época ainda não nominava. Eu reproduzia com as alunas a mesma forma de “proteção” com que me protegeram. Em meados da década de noventa, casei-me com um homem negro – marco que me levou à percepção de uma “política de clareamento” familiar, ou seja, toda aquela preparação, na vida escolar, escola de “boas maneiras” tinha como merecimento um marido branco. De noventa e seis até a presente data, num universo de quarenta primos e primas, somente eu e uma prima nos casamos com negros. Meu avô materno, um nativo da ilha de Cabo Verde, na época ainda possessão portuguesa, negro – mas como ele mesmo se definia “sou negro de tez clara”, nascido no ano de 1899, falecido em 1993, então com 94 anos, 84 vividos no Brasil – era o maior defensor do casamento de netos, bisnetos, tataranetos... com pessoas brancas. No ano de 2002, fui mãe de uma menina negra, mas segundo as tias-avós “com uma boa progressiva passa por morena fácil!

No momento de escolha da escola, procurei ter um olhar materno e, ao mesmo tempo, profissional: segui a propaganda cujo lema citava o “acolhimento, cuidados amorosos e ensino com qualidade”. O custo mensal dessa escola “de elite” – classificação que trouxe para pesquisa e que pontuei como marco de tensão em relação à etimologia da expressão “elite” e sua aplicabilidade na classificação de uma escola – era alto e não tínhamos bolsa de estudos. Por dois anos, minha filha foi a única aluna negra da pré-escola. Sempre me remetia ao que a escola afirmava em seu lema, aliado ao meu entendimento de que, pagando alto valor, minha filha estaria protegida de algo que ainda não nominava. Ela sempre vestiu as melhores grifes infantis da época, usava brincos de ouro, tênis importado, mochila trocada a cada seis meses, um perfume marcante, chegava a superara “elite” que ali estava em demonstração de poderio econômico. Mas passei a observar que no coral cantava muito bem, porém sempre ficava atrás de crianças com maior estatura. Nas danças, mesmo trajando caipira de grife e com uma coreografia impecável, nunca era destaque. Nas peças, mesmo com muita desenvoltura, tinha papéis estáticos. Passei a exigir mudanças da escola, mesmo contrariando a fala do pai, parentes, amigas negras professoras de que eu estava vendo coisas onde não tinha. Por vezes, a pressão era tanta que chegava a pensar que as pessoas estavam certas. Eu sentia, percebia, mas ainda assim não nominava. Fiquei cerca de cinco anos em sala de aula e fui assumindo funções gerenciais dentro da educação pública. Passei pela Marinha do Brasil como Pedagoga, sempre em gestão, especialista em gestão. Até que, lendo e participando das pesquisas de uma amiga branca, cheguei ao grupo de pesquisa “Afrosin”.

Debrucei-me nas leituras, passei a ter uma escuta atenta, fui me encontrando, revisitando a infância, a trajetória de vida... e essa amigabranca me disse: “Você é uma mulher negra, entendeu agora? Entendeu sua missão? Entendeu?” Tornar-me uma mulher negra. Foi uma construção, por vezes dolorosa, pois ao longo do processo de escrita revisei muitas etapas da minha vida e suas respectivas camadas que me levaram ao entendimento de quem eu sou como mulher negra, nos vários espaços que transito. Dentre eles, destaco o meu papel como mãe, hoje de uma mulher estudante universitária de uma área tipificada como da/prá a elite cursar. E profissional da educação no exercício de uma função executiva e estratégica importante para a formação de servidores em que todas as temáticas passam pelos aspectos étnico-raciais. Quantas mulheres negras ocupam cargos executivos no setor público? Entendi a necessidade da representatividade e a importância de estar presente com vez e voz nas decisões de políticas públicas para uma rede educacional que é composta em sua maioria por alunos negros.

Iniciei o processo de arquitetura do projeto para o mestrado e, num desses dias, em conversa sobre o que vinha estudando sobre infância negra, ouvi de minha filha, na época uma adolescente de dezesseis anos: “Mãe, (inspirou profundamente) sabe que quando eu era pequena eu rezei para ser branca? Eu pedi à Nossa Senhora (a escola era católica) para amanhecer branca... eu queria chegar na escola sendo branca...” E ela expirou de forma reflexiva e, ao mesmo tempo, libertadora. Parei e em minutos entendi que o que permeava toda minha trajetória tinha nome: racismo. Entendi que passei pelo medo de “nominar”. Sabia, mas não nominava ou até acreditava de forma muito intrínseca que eu não seria alvo de racismo e muito menos a minha filha. Escrita “missionada” para as crianças negras das escolas de elite da Zona Sul do Rio de Janeiro, região que sou moradora, especificamente do bairro da Urca. Projeto pronto, entendimento que sou uma mulher negra, decidida acerca da temática e campo definido, encaminhei os documentos e formalizei a inscrição para a tentativa de aprovação com vistas ao ingresso no mestrado. Prova marcada para o dia 14 de outubro de 2019, às 14 horas. Minha mãe havia passado por uma intervenção cirúrgica muito simples, no dia 13. Pediu para ver o mar e estava muito animada com a prova!

Comprou e deixou quatro vestidos passados: um para a prova, um para a defesa da pesquisa após a aprovação (ela acreditava na aprovação), um para a qualificação e um para a defesa. No dia 14 de outubro de 2019, às 7h30, minha mãe me chamou e disse o seu último ditado: “Hoje é o grande dia, vá fazer essa prova nem que eu morra”. Bebeu água e iniciou seu processo de passagem... levei-a ao hospital, mas ela se foi. Eu me despedi de minha mãe e, com um choro contido, fui com a minha amiga e minha filha fazer a prova.

Cheguei ao quarto vestido...

No decorrer do processo de pesquisa e escrita, fui compreendendo o significado de cada vestido cuidadosamente escolhido, comprado, passado e organizado. Minha mãe, uma mulher negra, também professora e com suas expressões e ditos enigmáticos, levou-me a entender a missão que eu tinha. Cada vez que olhava os vestidos sentia que ainda tinham etapas a serem transpostas e outras já cumpridas. E o fato de deixá-los prontos sinalizava que dali em diante eu seguiria sem a sua presença física.

O primeiro vestido foi a coragem de que eu estaria a caminho de um ciclo iniciado no grupo de pesquisa, nas leituras e na fala de minha filha, na minha vida profissional e que havia entendido a missão. Foi o encorajamento! Lembro que ela me vestia de azul no dia do meu aniversário. E assim segui encorajada a caminho de um novo ciclo que se iniciava.

O segundo vestido foi a confiança. Ela sabia que precisava estar com vestes claras e iluminadas para, de certa forma, camuflar o luto. Fiquei esperando a vez de apresentar o projeto olhando os lírios do vestido, as cores da estampa que eu não havia prestado atenção. A distração com os detalhes me acalmou. Vestido longo, echarpe, pois no dia fez frio. E consegui apresentar a minha missão como pesquisadora.

O terceiro vestido, vermelho, representou a força que tive que buscar ao longo dos altos e baixos de uma pesquisa em um território tenso, fechado e blindado pelo alto poder aquisitivo. Foi um percurso árduo de aceitação e negação silenciosa. Uma caminhada que exigiu esforço, sangue quente, olhares atentos e sabedoria. Qualificada.

O quarto vestido, amarelo, a celebração! O encontro com um campo aberto e afetuoso, acolhida por um quintal mágico com uma mangueira que me remeteu ao quintal da infância! Escutei, entendi, senti e compreendi que precisava passar por todos esses caminhos.

Capítulo 1

Identidades, territórios, tensões e infâncias.

1.1 Análises geopolítica e social do território.

Partindo do recorte que teve como *start* a minha trajetória de construção e percepção identitária, penso que a criança negra, mesmo cercada de todas as aquisições materiais comuns às crianças brancas matriculadas em escolas de elite, podem sofrer com o racismo. Como eu, muitos pais de crianças negras de uma classe mais abastada podem ser seduzidos por propagandas onde a expressão “diversidade” é a grande bandeira e os altos valores mensais podem levar a pensar que nessas escolas de elite seus filhos não sofrerão racismo.

A pesquisa tem um recorte temporal iniciando em 2010, por ser o ano da última estatística censitária, até 2022, tendo como sujeitos crianças de 5 até 8 anos de uma escola específica da ZonaSul do Rio de Janeiro, situada numa área limítrofe entre os bairros da Urca e Botafogo.

Fazendo uma análise geográfica dos espaços de ocupação e movimentação do negro na zona sul do Rio de Janeiro é importante ter uma leitura de dois índices importantes IDH e Gini. O IDH significa índice de Desenvolvimento Humano e é composto por 3 indicadores.

Criado por Mahbub ul Haq, com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador Prêmio Nobel de Economia de 1998, O IDHA – Índice de Desenvolvimento Humano – teve como objetivo ser um contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) que tem na dimensão econômica do desenvolvimento único aspecto considerado para análise e diagnóstico. O IDH tem como premissa se constituir com um formato de medida geral e sintética acerca do desenvolvimento humano. Mesmo apresentando um olhar mais refinado sobre o desenvolvimento humano, o IDH não é amplo, pois não abarca todas as perspectivas de desenvolvimento. Dois pontos de atenção que valem ser destacados por muitas vezes apresentarem interpretações equivocadas no conceito e aplicabilidade do IDH: definição do grau e felicidade dos habitantes e nem mesmo o *ranking* dos melhores lugares para viver. O IDH - segundo dados do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento incorporou ao seu cálculo: saúde, educação e renda se constituindo como 3 pilares que são mensurados da seguinte forma:

Longevidade saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida. O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência.

O Índice de Desenvolvimento humano - IDH tornou-se um índice de referência mundial. É considerado como chave para os objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido aplicado nas esferas federal e, por gerenciamentos, regionais por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Em termos numéricos, o índice varia de 0 até um, considerando:

Tabela: 1 Classificação e métrica.

Classificação	Métrica
Muito alto	Maior ou igual a 0,800 até 1,000
Alto	Quando maior ou igual a 0,700 até 0,799
Médio	De 0,500 a 0,699
Baixo	Entre 0 e 0,499

Fonte: PNUD

A tabela de ordenação decrescente por IDH dos quatro primeiros municípios do Estado do Rio de Janeiro com o índice mensurado em 0,799 classificado como alto.

Tabela 2 IDH e variantes

Posição	Município	IDH-M	IDH-L	IDH-R	IDH-E
1	Niterói	0,837	0,887	0,854	0,773
2	Rio de Janeiro	0,799	0,840	0,845	0,719
3	Rio das Ostras	0,773	0,784	0,854	0,689
4	Volta Redonda	0,771	0,763	0,833	0,720

Fonte: IBGE ano 2010

A tabela a seguir mostra índices importantes para se entender o perfil econômico do bairro de localização da unidade escolar no Rio de Janeiro. Traçando uma relação com métrica de valores e o quadro descente, constata-se que os bairros apresentam um perfil de habitantes com o poder aquisitivo maior do que a maioria da população do município do Rio de Janeiro.

Tabela 3 Índice do bairro de localização do campo de pesquisa

Bairros ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer	Taxa de alfabetização e adultos	Taxa bruta e frequência	Renda per capita (em R\$ 2000)	Índice de Longevidade	Índice de Educação	Índice e renda	Índice de Desenvolvimento Humano
Urca/ Botafogo	78,25	98,46	113,1	1376,47	IDH-L	IDH-E	IDH- R	IDH
					0,888	0,99	0,979	0,952

Fonte: IBGE ano 2010 – Tabela estruturada pela autora

O lapso temporal entre o período de nova consulta censitária foi atravessado por inúmeras questões políticas, agravando-se com a pandemia provocada pela contaminação da Covid-19. Os observatórios e as pesquisas acadêmicas exercem um papel de extrema relevância nos estudos atentos ao que ocorre nos territórios.

Os mapas raciais, estudo realizado em 2015, permitem uma visualização muito assertiva em relação aos espaços ocupados por pretos, brancos e pardos na Zona Sul do RJ.

Figura 01 Mapa Racial da Zona Sul do RJ



Figura 02 Mapa Racial da Zona Sul do RJ recorte de minorias negras



Dados: Censo do IBGE – Estrutura dos dados efetuada por Hugo Nicolau Barbosa de Gusmão

O mapa mostra a minoria de pretos concentrada em territórios de comunidades tipificados como “favelas” e seus habitantes nomeados de forma pejorativa como “favelados”. Uma outra forma muito didática de entendimento de percentual de negros em bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro é o “Infográfico” – a ferramenta usada para fazer a transmissão de informações, utilizando imagens, desenhos e/ou outros elementos visuais gráficos. Podem apresentar pequenos textos indicativos da abordagem.

No infográfico a seguir, o autor utilizou a métrica de que cada infográfico - imagem representa um universo de 100 pessoas e cada pessoa equivale a 1%. A representação está marcada por cores onde as imagens brancas representam os habitantes brancos e os na cor marrom os habitantes pardos e os pretos.

Imagem 3: Infográficos da desigualdade racial na Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: de dados IBGE – <https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/>

Na capital carioca, brancos são 52% da população, pardos, 37% e pretos 11% na Zona Sul, em bairros de Copacabana, Leme, Ipanema, Leblon, Gávea, Jardim Botânico, Botafogo. No bairro da Urca, brancos são 83% da população, pardos, 13% e pretos, 4%; ainda na Zona Sul do Rio de Janeiro, no Morro do Cantagalo tem 32% de brancos, 49% de pardos e 19% de pretos. E no bairro da Lagoa, brancos são 91%, pardos, 7% e pretos, 2% da população.

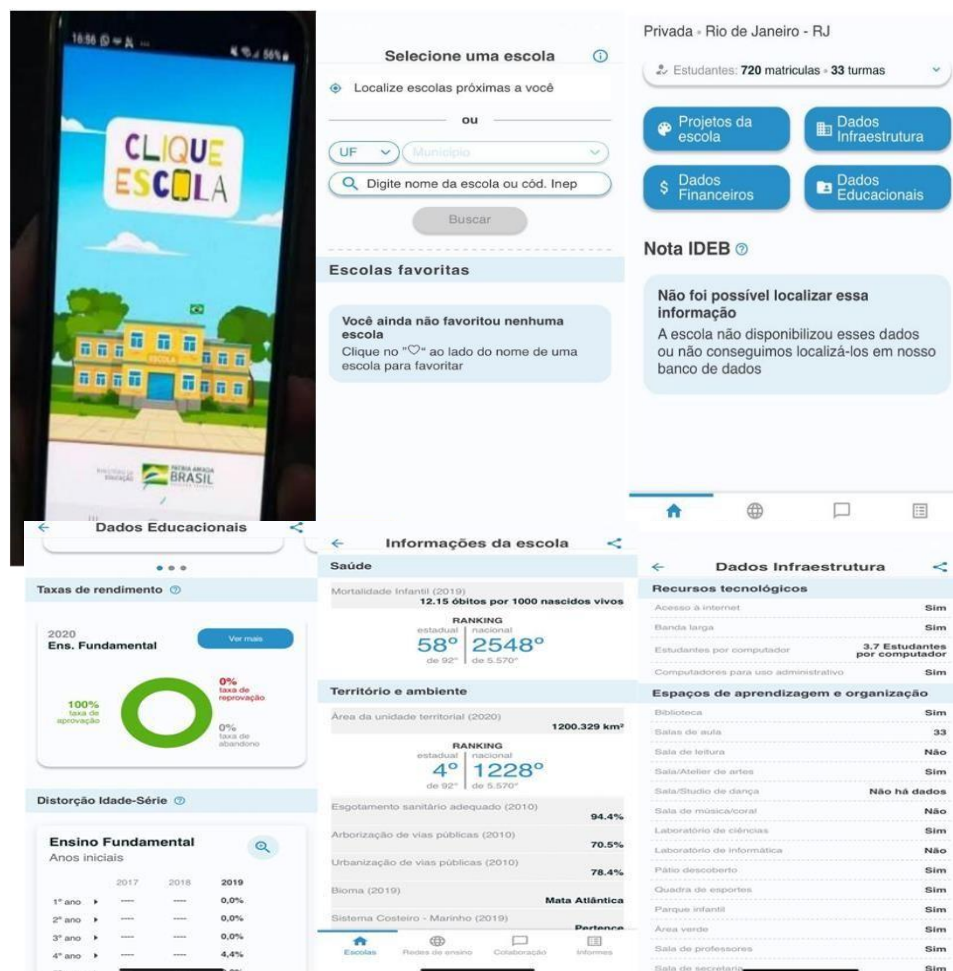
1.2 Tensões e infâncias no contexto educacional

Como moradora do bairro da Urca, presenciei e presencio inúmeras tentativas de segregação por meio de posturas impeditivas da população pobre e negra de frequentar, como por exemplo, a praia. São frequentes as chamadas “batidas” em ônibus, nos dias ensolarados de verão, e nessas abordagens, na hora da “dura”, são os negros que são revistados. Enfileirados de costas para parede, sofrendo o julgamento, não só da polícia, mas sofrendo igualmente do tribunal da sociedade representada pelos transeuntes.

É um território de tensões onde somos minoria. Não é raro abordagens racistas nos espaços de grandes shoppings: sempre há um segurança fitando os passos de negros e negras em lojas e nos demais espaços de “convivência”. As tensões se dão nos conflitos explícitos e nas individualidades pelo medo de não ser aceito ou “confundido”.

No aplicativo “Clique Escola”, do Ministério da Educação, disponível para download, faz-se a consulta de todas as escolas da federação, sendo públicas ou particulares. O aplicativo permite o acesso a inúmeros dados. Abaixo, quadros com alguns recursos do aplicativo:

Imagem 4: Arquitetura do aplicativo Clique Escola – MEC



São dados muitos relevantes e diversos, mas analisando cada um não foram encontrados dados de etnia das escolas. As questões aqui elencadas remetem a indagações: se nos territórios de localização das escolas da elite existe um número reduzido de negros e os negros que habitam parcelas pífias desses territórios e com baixo poder aquisitivo, de onde vem as crianças negras das escolas da elite? Quantos são? Temos na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro uma Elite negra?

Capítulo 2

As crianças negras na escola de elite da Zona Sul do Rio de Janeiro: uma escola atenta.

2.1 A “Escola de Elite” - Conceitos e suas variantes.

O racismo no Brasil apresenta atitudes e comportamentos negativos e, em inúmeras vezes, as ações são mascaradas por atitudes supostamente positivas contra negros, tendo como suportes conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência.

As crianças negras integrantes de uma escola da elite podem ser falsamente reconhecidas por estarem no meio social economicamente privilegiado que por sua vez demanda atitudes de proteção instaurando uma cortina de ausência ou de contextos de enfrentamento que acontecem contidamente nas comunidades pobres.

Existe uma visão equivocada do branqueamento por meio do poderio econômico. SEYFERTH (1993) afirma que na lógica perversa do paternalismo racial o negro rico está fora de lugar e continua:

Nenhum indicador da posição de classe é capaz de suprir o estigma da raça numa sociedade onde os lugares atribuídos aos não brancos são o elevador de serviço e, a cozinha, ou de forma simbólica a senzala (...) A eficácia do poder econômico é apenas aparência e não consegue esconder a hipocrisia do dito popular que afirma o poder “branqueador” da riqueza.p.194 Então, cabe inicialmente compreender os aspectos que levam a conceituação “elite”.

A classificação ‘escolas de elite’ remeteu a reflexões, análises e buscas de modo que o conceito tivesse aderência com o que se busca tipificar ou classificar como “elite”. Os questionamentos foram muitos: elite? Escolas da classe A e B? Escola de elite? Escola para uma Elite? Escola da Elite? Escola da Elite Carioca?

Em inúmeras leituras, o conceito de Elite julgado como elucidativo no que tange a tipificação explicitada na pesquisa foi o traduzido do Concise Oxford Dictionary of English Etymology:

A etimologia do termo elite remonta ao particípio passado do verbo latino *eligere*, literalmente traduzido ao português como *eleger*, escolher ou extrair. Nesse sentido, o termo se conecta a ideia de superioridade daquilo ou daqueles escolhidos, dialogando, portanto, com a semântica da palavra grega aristocracia, que por sua vez remete etimologicamente aos melhores, ou seja, a esses eleitos. HOAD, T. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press. 1996.

A tipificação “Escolas de Elite” é sempre muito usada pela imprensa quando se relaciona qualidade - altos valores - localização geográfica, sobretudo quando se refere ao ranking das escolas com os maiores resultados em exames externos, sejam eles nacionais ou internacionais com vistas ao ingresso em universidades ou em premiações por desempenho e a expressão sempre vem acompanhada pelos altos valores das mensalidades e localização geográfica.

SARMENTO (2003, p.8), aborda a questão da *empresarialização* sob o ponto de vista que traz para o mercado educacional, dois tipos de ações: o da escola autoritária e de outro lado o da criança como foco na construção da sua cidadania. As escolas na atualidade se constituíram num espaço fértil e decisório de embates político-pedagógicos que dão sentido a ação educativa, transformando-a numa ferramenta a serviço de um dever social. As escolas de elite carioca entram nesse embate por mais e mais alunos que tragam visibilidade propagandista, angariando assim um status social de formação da própria elite econômica a que pertence.

Os algoritmos dos sites de pesquisa tendo como exemplo o *Google* e o *Cadê* quando adicionados para pesquisa “Escolas de elite” remetem a escolas com altas mensalidades citadas e sediadas em localidades consideradas de alto poder aquisitivo.

Figura 05 Reportagem da Folha de São Paulo escolas de elite conceito na mídia



Figura 06 Reportagem da *estuda.com* escolas de elite nas vistas pela mídia



As variantes em termos de nomenclatura convergem para uma mesma linha de conceito de minoria, ocupando um determinado espaço de qualidade em que se paga alto valor por essa ocupação e que – traçando as análises do território, ou seja, Zona Sul do Rio de Janeiro – fica evidenciado que a população negra habita as comunidades com baixo poder aquisitivo e, conseqüentemente, não estão matriculados nessas escolas. São escolas “de” elite pela oferta de uma educação de alto padrão de qualidade que hoje já se colocam no patamar “Premium” – expressão em latim usada para definir algo de qualidade maior ou superior, algo que deva ter atributos específicos, capazes de agregar valor superior ao que se oferta; por serem “para a elite” quando são erguidas em territórios com população de alto poder aquisitivo; são escolas “da” elite ratificando o pertencimento dessa minoria e são “da elite carioca” quando reafirmam a demarcação territorial do grupo minoritário.

2.2 Processos de escuta das crianças na escola.

A pesquisa se realizará no contexto de uma escola da elite, na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro, onde o objetivo é entender pelas vozes das crianças negras, na faixa etária de cinco a oito anos, se o racismo em uma escola de elite da Zona Sul da cidade do Rio de

Janeiro é perceptível ou não para elas, vivenciando com elas, observando suas ações e reações. Para GRAUE (2003, p.22), a proposta é que os pesquisadores pensem nas crianças como indivíduos que vivem contextos específicos, com experiências específicas e em situação de vida real, trazendo como ponto de atenção o menor gasto de tempo, tentando desenvolver grandes teorias e mais tempo aprendendo a retratar toda riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem.

Para a entrada no campo, foi feito um alinhamento com a coordenação com vistas à mediação para efetivar a ação. A arquitetura da pesquisa foi apresentada com foco no entendimento dos objetivos, das indagações ao campo e dos aspectos metodológicos que trazem as crianças para o cerne da pesquisa com o status de pesquisador. A escuta proposta traz em seu escopo a ênfase nas participações efetivas das atividades com as crianças, com o objetivo de criar laços com os estudantes e demais atores envolvidos no fazer pedagógico do campo.

Tendo como base uma ética etnográfica e por considerar as crianças como sujeitos, entendeu-se ser insuficiente e até mesmo incoerente a proposta de restringir a autorização aos pais/mães ou aqueles se representem como responsáveis ou da escola para a atuação das crianças na pesquisa. Esse aspecto reforça a ideia da participação efetiva em todos os circundantes da pesquisa.

Transitando pelas ideias dos autores que, ao longo das leituras trazem os seus posicionamentos e aporte para a pesquisa, GRAUE (2003, p.12), afirma que pesquisar as crianças tem como objetivo descobrir e não inventar. Provavelmente alguém já inventou e isso afeta a vida das crianças e perpetua como elas são vistas e as decisões que tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes, mas o que é inventado perpetua-se. As crianças podem, assim, ser envolvidas não só na produção de dados, como informantes, mas podem ser participantes desde o início do planejamento, engajadas em todo o processo até a abordagem para a análise de dados. Utilizar caderno de campo, desenhos das crianças, suas escritas, suas vozes, são, de acordo com NOGUERA (2019, p.2), uma metodologia que opera sem acreditar que o relato se encaixe na teoria, que busca as linhas fora da curva e os acontecimentos sem forçá-los a encaixarem em categorias previamente estabelecidas, mas no exercício de percepção atenta, na escuta do campo. Os acontecimentos narrados num contexto seguem uma metodologia polirracional (afro- perspectivista), onde a leitura coletiva, e julgo que, para além do coletivo, a leitura colaborativa dos registros e diários de campo, junto com o sujeito pesquisado, trazem novas conversas e diálogos que se configuram em novas reflexões surgidas das leituras constituindo um acervo coletivo que alimenta e nutre nossas escrituras.

Na pesquisa de CRUZ (2012, p.5) em uma creche, a autora relata que foram realizadas algumas observações do contexto que procuraram apreender o cotidiano, percebendo como aconteciam as interações entre as professoras e as crianças e entre elas próprias, as atividades realizadas, as rotinas adotadas, o tratamento entre os pares. Na observação, é necessária permanência dos pesquisadores na instituição maior tempo possível que também se justifica por dois outros motivos: contribuir para que haja uma relativa familiarização com os locais, os fatos e a linguagem local, o que facilita a comunicação nos momentos de entrevista ou de outras interações, pois favorece maior compreensão sobre o que é tratado e o emprego de um vocabulário mais próximo; possibilitar a familiarização do pessoal da instituição e, especialmente, das crianças com os pesquisadores e a partir dos processos de escuta das crianças dessa mesma escola, vivendo contextos específicos e em situação de vida real. Vale ressaltar que desejamos retratar toda riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas transitam GRAUE (2003, p.22)

De acordo com CAVALLEIRO (1998, p.32), podemos entender o preconceito racial como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, ancoradas em pressupostos ou posicionamentos não fundamentados num conhecimento produzido, e sim na sua total ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que verdadeiramente é, mas sim equivocadamente reconhecido. As crianças negras matriculadas nessas escolas de elite podem estar equivocadas neste olhar, reconhecidas por estarem nesse meio social econômico que envolve atitudes de proteção pautadas no ter.

ARENHART (2016, p.18), pesquisou duas escolas de Educação Infantil, sem observar as crianças negras, mas pela posição de classe: um grupo de crianças empobrecidas e moradoras em uma favela do Rio de Janeiro e outro oriundo da classe média alta, pertencentes a famílias com expressivo capital cultural. No grupo da classe média alta, os recortes foram de que, nesse contexto, as crianças não convivem em comunidade, portanto, seus lugares de moradia não se convertem em espaços comuns de socialização que as crianças compartilham quando não estão na escola. Neste caso, os efeitos de uma cultura local, referente ao lugar de moradia comum das crianças, não existem para ser avaliados. Cabe considerar, de modo genérico, o pertencimento de classe e a cultura urbana contemporânea como condições sociais comuns à experiência da infância nesse contexto. Às formas de lazer habituais das famílias

desse grupo, como passeios e praia, são incorporadas atividades culturais como cinema, teatro e viagens, típicas dos hábitos de classe de grupos com grande capital cultural. Pelos relatos empolgantes das crianças, percebe-se que a maioria das famílias organiza, aos finais de semana, programas de lazer direcionados aos interesses das crianças, como passeios em parques e atividades culturais voltadas ao público infantil. Os dados revelam que a afinidade pela proposta pedagógica domina os motivos da escolha dessa escola, seguida do fato de ter algum familiar (pai ou mãe) que já tenha estudado nela e pela proximidade com a moradia. Portanto, diferente dos motivos dominantes na favela, as famílias têm maior poder de escolha e elegem a escola com base no projeto educacional que ela representa. Cabe indicar que a escola é uma escolha consciente e estratégica das famílias na perpetuação de valores e ideologias cultivados por esta, embasada em expectativas de dimensão identitária. O silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo. No lar, de acordo com CAVALLEIRO (1998, p.203), o silêncio é um sentimento de impotência frente ao racismo da sociedade que se mostra hostil e forte. No lar, o silêncio da família reflete essa dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. No lar, o silêncio mostra o despreparo do grupo que convive o cotidiano do racismo no enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. O silêncio das famílias brancas decorre também desses mesmos aspectos que influenciam as famílias negras. O silêncio nessas famílias traz o conforto de se colocar numa posição de expectador, pois o racismo não é um problema que a atinge.

Os adultos, para SARMENTO (2011, p.584), assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças, através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, foco da ação adulta, agente de comportamentos customizados, pelo qual é avaliado, premiado ou sentenciado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual,

de classe ou cultural.

O interesse pelo campo se amplia não só no pensar nas crianças dentro de contextos políticos, sociais e históricos específicos, mas também de como esse pesquisador transita no interior desse contexto. Para GRAUE (2003, p.93), esse contexto inclui não só o aspecto físico do trabalho de campo, mas também condições trazidas para o projeto, tais como a sua história pessoal, as perspectivas de investigação, o tema do projeto e as escolhas metodológicas feitas. O entendimento se constrói a partir da compreensão das formas de ver, conhecer, escutar e se relacionar. O que podemos saber está inerentemente ligado, não só a como observamos e por que o fazemos, mas também a como interagimos com os que nos rodeiam. Por esta razão, é importante observar de perto como os pesquisadores realizam o seu trabalho, suas ações e interpretações para além da aplicabilidade técnica.

A escola é uma instância de socialização para a coesão social, um espaço de trocas e disputas culturais, que são inerentes a uma sociedade contemporânea e de circulação de saberes e multiculturalidade, que podem entrar conflito pela diversidade trazidas pelas culturas familiares de várias procedências étnicas e sociais.

As crianças, na sua multiplicidade, tão vasta quanto os diferentes contextos de infância, não repetem simplesmente o que aprendem do mundo adulto: são capazes de gerar produção simbólica e de constituir suas representações e crenças em sistemas organizados em contextos sócio históricos e geográficos distintos. CRUZ (2014, p.168) afirma que, no entanto, não escapam, impunemente, da sociedade na qual adentram e aprendem a viver, com tudo o que implica o aprendizado das relações de poder e os ganhos que se podem obter ao se transformar a diferença em hierarquia. As discriminações ligadas à raça e ao gênero eram frequentes entre as crianças no seu estudo sobre racismo e gênero e faziam parte de um rol maior de comportamentos discriminatórios de qualquer ordem de características pessoais, como peso, beleza, agilidade física e mental, entre outras.

As crianças, ao produzirem as relações sociais, de acordo com CORSARO (2008, p.251), se inserem num processo complexo, no qual constroem interpretações próprias, reelaboram ou reproduzem informações do mundo adulto, ao mesmo tempo em que agem sobre ele, transformando-o, em uma ação denominada reprodução interpretativa: as crianças constroem e participam de suas próprias culturas de pares, apropriando-se criativamente de informações do mundo adulto para abordar suas próprias inquietações. O termo reprodutivo denota a ideia de que as crianças não só internalizam a sociedade e a cultura, mas também interferem e impactam na produção e mudança cultural. Quando se relacionam com seus pares, no contexto educativo, numa escola de elite, essas crianças podem utilizar dessa

reprodução interpretativa e demonstrar suas defesas e seus sentimentos em relação ao racismo – este é o objetivo de pesquisar ouvindo e observando as crianças negras num contexto em que são invisibilizadas nas pesquisas atuais.

Em sua pesquisa, CRUZ (2014, p.169) afirma que a temática referente a ser ou não uma pessoa preconceituosa era frequente entre as crianças e que é necessário destacar que haviam crianças que se afirmavam como não preconceituosas, mas que não conseguiam se opor ao contexto discriminador vigente. Assim como havia crianças que sofriam discriminações, conseguindo manter forte autoestima, a ponto de ignorar aquele (a) que cometia a discriminação. Entretanto, no contexto escolar pesquisado, as ações discriminatórias tinham uma intensidade que demandava cuidado por parte daqueles que educam e geram espaços educativos.

A falta de atenção nas pesquisas sobre as crianças negras, de acordo com NUNES (2016, p.390), é extensiva a todas as crianças que, ao serem vistas como incapazes, não podem fazer parte do registro da história. Ocorre que os motivos pelos quais crianças negras e brancas não são vistas e ouvidas diferem qualitativamente e colaboram para demonstrar qual a importância da raça nos estudos sociais da infância: enquanto estas não são recebem atenção justamente por serem crianças, aquelas não recebem por não terem nem sido consideradas, por muito tempo, crianças. As crianças negras foram e são invisibilizadas nas pesquisas sobre infância, principalmente por não terem um olhar diferenciado sobre essa criança, tratando todas elas na universalidade, como iguais. Olha-se através delas, como objetos insignificantes.

NUNES (2016, p.387) afirma que vários estudos reivindicam que as crianças sejam ouvidas porque, assim como os adultos, são pessoas que são integrantes da sociedade e têm muito a dizer sobre suas próprias experiências de estar no mundo. As crianças devem ser vistas e entendidas como um grupo de pessoas em evolução, em movimento, em mudanças e, principalmente, em ações importantes em benefício da construção de novos olhares acerca dos problemas brasileiros, sendo a questão do racismo um deles. Assim, as observações destas sobre o mundo que as cercam nos convocam a olhar de novo para temas importantes da sociedade brasileira, questionando não apenas o status de completude vinculada à adultez, mas também o modelo que utilizamos. O racismo é um elemento estrutural/estruturante das vidas em sociedade, presente nas relações sociais e que se manifesta de maneira complexa quando relacionado a aspectos intergeracionais e atentando também quando se agrega a questão de gênero. Portanto, ouvir efetivamente o que elas, as crianças dessa escola, podem dizer aos pesquisadores – digo pesquisadores devido à inserção das crianças nesse status acerca do racismo numa escola de elite – subsidiará a produção de um novo conhecimento

que instrumentalizará novas pesquisas. Procedimento que não só efetivará o discurso atual da importância da infância negra e sim contribuirá para a instauração novos paradigmas, que vão além do escrever sobre e sim do ponto de vista dessa criança negra.

A pesquisa inicialmente ficou tipificada como de cunho qualitativo de etnográfico, onde a escuta das crianças seria feita, por meio da integração com as atividades desenvolvidas pela escola, acrescidas das ferramentas e técnicas previamente alinhadas – como, por exemplo, cadernos de campo dos alunos, rodas de conversa para avaliação constante da pesquisa e ações que exigem o contato físico, aproximações e reunião de pessoas.

No ano de 2020, um decreto do Conselho Estadual de Educação, em Consonância com o que determinou o Conselho Nacional de Educação, determinou o fechamento das unidades escolares, no âmbito Estado do Rio de Janeiro, por um período inicial de 15 dias a contar de 14 de março de 2020 em decorrência da pandemia provocada pelo Sars-Cov 2, causador da COVID-19. Esse acontecimento fez com que os modos de vida mudassem e o impacto na educação foi de grandes proporções e em todas as classes sociais. A indagação que ressoou no campo educacional foi a de “como será a escola?” Aos poucos, recursos tecnológicos e metodologias educacionais passaram a fazer parte das práticas e do vocabulário daqueles que orbitam no universo educacional: a sala de aula passou a ser o “Google Classroom”; os murais físicos, outrora fixados nas paredes das escolas, passaram para a ser Padlet; aplicativos como ambientes de navegação com um repertório de conteúdos; em destaque, as relações interpessoais comuns nos espaços escolares passaram ter a livre escolha de serem síncronas ou assíncronas. Os questionamentos acerca do afeto, num conceito amplo da expressão, foram foco de que forma se daria num ambiente até então classificado como “frio”. Ou seja, devido à falta do contato físico, julgou-se a possibilidade de ausência de sentimentos entre as telas e plataformas e quem está atrás de cada uma: professores e estudantes. O tempo de permanência do estado pandêmico foi promovendo mais indagações de como seria a escola e foi gerando mais possibilidades e também impossibilidades no fazer educacional.

O fluxo habitual é o de alunos e professores saírem de suas casas para o espaço escolar. Com a pandemia, o fluxo inverteu e a escola foi para casa. É de suma importância ressaltar que os números de evasão escolar nas escolas públicas foram alarmantes, fato que leva ao questionamento: se a escola foi para as casas, como o aluno deixa de frequentar? A ausência de equidade amplificou os distanciamentos sociais alunos sem dispositivos, sem acesso à internet e muitos “comparecendo” à escola somente para a aquisição de alimentos. A escola pública perde a sua identidade passando a exercer um papel assistencialista. As escolas

da elite também foram impactadas, mas rapidamente se reconfiguram.

O universo acadêmico e consequentemente os modos de pensar/fazer pesquisa também foram afetados pela pandemia, fato que provocou um redesenho na pesquisa deslocando para uma “etnografia online” e/ou “ciberetnografia”, adequando o formato da escuta com uso de “gameificação”. A partir do estado da arte, foram encontrados entre Scielo, Google Acadêmico e periódicos da Capes, Science Direct, 232 artigos e 12 livros, em sua maioria em língua inglesa e espanhola. Um dado importante é o foco desse formato a serviço do mercado de consumo, ou seja, pesquisas de comportamentos de forma síncrona ou assíncrona com o objetivo de estruturar estratégias de consumo para o grupo pesquisado. Segundo SKÅGEBY (2013), é exequível a adaptação para o campo online, mas o autor enfatiza que é extremamente necessário que se tenha uma compreensão sólida da etnografia clássica. Toda transição exigiu leitura minuciosa, inclusive dos marcos legais do campo virtual, como a LGPD Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – Lei 13.609 /2018; direito de uso de imagem e voz, termos e assentimento, dentre outros, e sobretudo adequados à faixa etária foco da pesquisa e até então não vacinado, em que se propunha como metodologia a escuta das vozes das crianças em atividades de interação e integração como, por exemplo, rodas de conversa que gerou uma incerteza e quase que uma desistência, uma vez que o campo se fecha. Vale ressaltar que, para além da dificuldade de acesso em decorrência do estado pandêmico, o campo de pesquisa em questão não foi de fácil inserção. A possibilidade de acesso aos dispositivos, internet e uma estrutura social de alto padrão econômico possibilitou pensar formas de escuta pra diversos cenários, isto é, retorno presencial, híbrido, totalmente remoto, optantes por remoto.

A escuta as crianças, mesmo sendo deslocada para um formato gameificado, manteve a sua essência colaborativa desde o processo de construção. Testagem, análise dos dados, elaboração e de intervenções.

Na Convenção da ONU-1989, o novo dimensionamento que se apresenta acerca dos Direitos da Criança, apresentam modelos moderados no que tange os direitos autônomos dos adultos. O novo traz um perfil de crianças propositivas e com atitudes decisórias em questões que as afetam de forma direta. Dos 54 artigos, 3 merecem relevância por ratificarem, com direitos, que os Estados devem garantir:

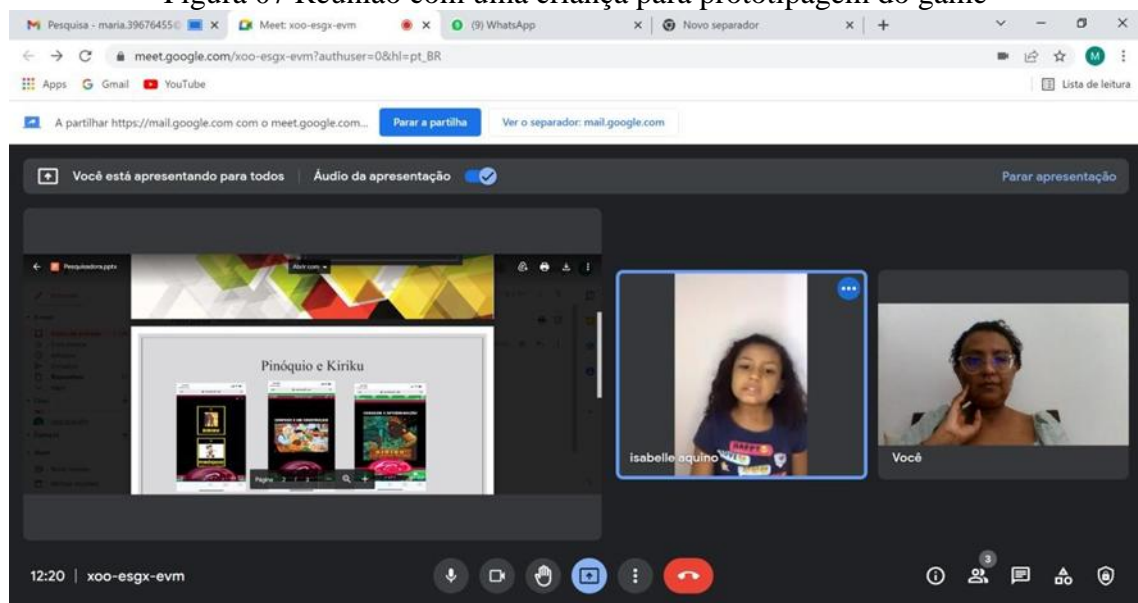
(...) à criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressão. Usar as suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. Art: (12); (...) o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar,

receber e divulgar informações e ideias de todo tipo (...) por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (...) Art: (13); (...) o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Art: (31).

Para a construção do *game*, houve a colaboração de três crianças entre 5 e 8, moradoras da Zona Norte e Baixada Fluminense, e um colaborador professor da educação básica – professor Wilhermyson Lima instituindo um “GT-Grupo de Trabalho”. As crianças se autodeclararam entre negras e branca, ficando assim dividido: uma menina negra, uma menina branca e um menino negro. As crianças aceitaram e formalizaram o aceite juntamente com seus responsáveis legais e atuaram como consultores, validadores, pesquisadores e pesquisados.

Todos os alinhamentos foram feitos de forma remota. Escuta via plataforma Google Meet.

Figura 07 Reunião com uma criança para prototipagem do game

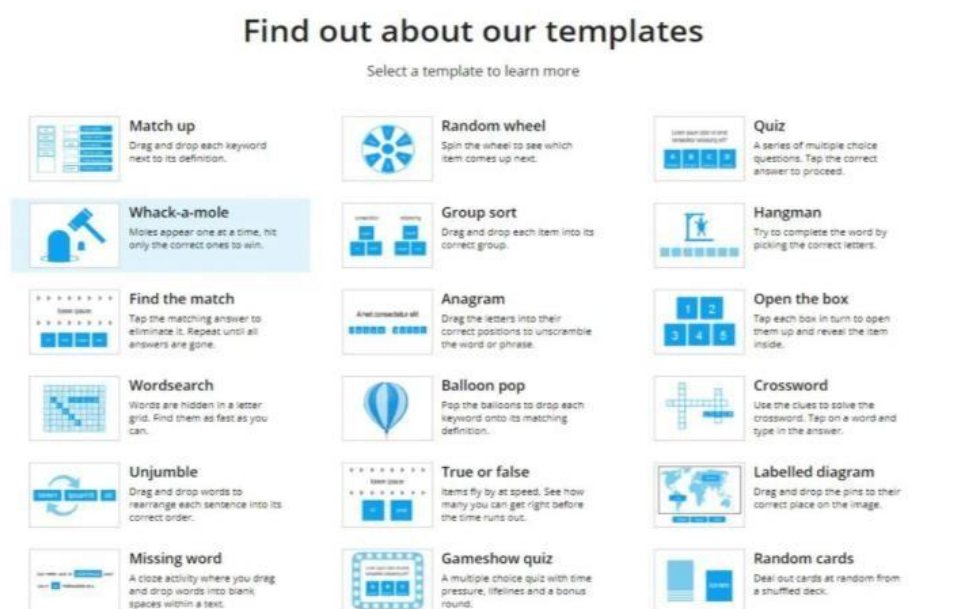


Fonte imagem captada pela autora. Contação de história pela pesquisante.

O game foi construído no ambiente <https://wordwall.net/pt>, uma plataforma que oferece um repertório para gameificação, gratuito e aberto à criatividade. A escolha foi pelo modelo “Gameshow Quiz”.

Figura 08 Recursos do Wordwall para construção de games

<https://wordwall.net/pt>



A escolha dos personagens se deu a partir do artigo “Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola”. Traspondo para uma proposta com uso de mídias, a temática de cada história foi “*gameficada*”, fazendo com que ambas se entrecruzassem por meio de indagações curtas. A ideia surgiu com base nas histórias contadas, assistidas em plataformas e/ou TV. Um dado relevante foi de que todas as crianças tiveram o conhecimento das histórias no espaço escolar. O protótipo foi usado por 11 crianças, sendo 6 autodeclaradas negras e cinco autodeclaradas brancas. Sendo 6 meninas e 5 meninos. Foi autorizado o uso do 1º nome e uma criança optou pela inserção das iniciais. As impressões das crianças foram pontuadas de forma escrita e oral. A escolha dos personagens se deu a partir do artigo “Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola”.

A gameificação (WERBACH e HUNTER, 2012) tem como premissa o uso de elementos dos *games* “mecânicas-estratégias-pensamentos” fora do contexto dos games, ou seja, tem como finalidade a motivação dos sujeitos à ação, auxiliando na solução de problemas e promovendo aprendizagens. O quadro a seguir apresenta a ordem das perguntas elaboradas:

Tabela 4: Perguntas construídas pelo GT contendo as chaves de resposta

Perguntas		Resposta correta
1	Coragem e determinação	Kiriku
2	Confuso e em construção	Pinóquio
3	Guerreiro e motivador	Kiriku
4	Sonho em vida	Pinóquio
5	Realidade em vida	Kiriku
6	Foge da realidade	Pinóquio
7	O mais bonito	O quadro que apresenta os dois personagens: Pinóquio e Kiriku

Fonte: quadro construído pela autora contendo as perguntas e chave de respostas do game.

A pergunta de número 7 foi unânime na escolha dentre o GT de pesquisa para a inserção no *game* e trouxe uma indagação: o que seria a beleza para esse o grupo de crianças? As crianças diziam: “Pergunta quem é o mais bonito”; “A pergunta de quem é o mais bonito é a que está faltando”; “Quem é o mais bonito tem de entrar”

O game gera uma pontuação que se relaciona para mais ou para menos em relação ao tempo de resposta e uso do indicativo da resposta correta que vai aparecendo gradativamente em quadriculas como um quebra-cabeça. Ressalto que a pontuação não é o mais importante. A cada pergunta respondida, o jogador é direcionado para outra pergunta com a exibição de progressão, como, por exemplo 1/7, 2/7, indicando que o *game* termina na etapa 7. O jogador tem a opção de inserir o nome ao final e verificar o “*escore*”.

O *game* foi testado em sistema IOS e Androide, uso em *tablet*, *notebook* e *desktop*. Encontra-se em teste uma versão com recursos de acessibilidade. O *game* não tem caráter comercial e sim apresentar novas formas de pesquisa com ferramentas “*gameficadas*”. As imagens a seguir mostram o interior do *game*:

figura 09 Imagem da pergunta 1 do game captada pela autora



Imagem captada pela autora- arquitetura da pergunta 1



Sobre o autor de Kiriku

As crianças viram em Kiriku um menino corajoso. A expressão “determinação” causou surpresa ao ser usada por uma criança. Automaticamente perguntei o que era “ser determinado” e uma menina de 7 anos respondeu: “É assim, ó vai lá e faz”. A surpresa me levou a repensar que não cabe encaixar a criança num padrão de que ela só pode usar expressões que, segundo o adulto, são do universo infantil.

Figura 10 Imagem da pergunta 2 do game captada pela autora



Fonte: Imagem captada pela autora – arquitetura da pergunta 2

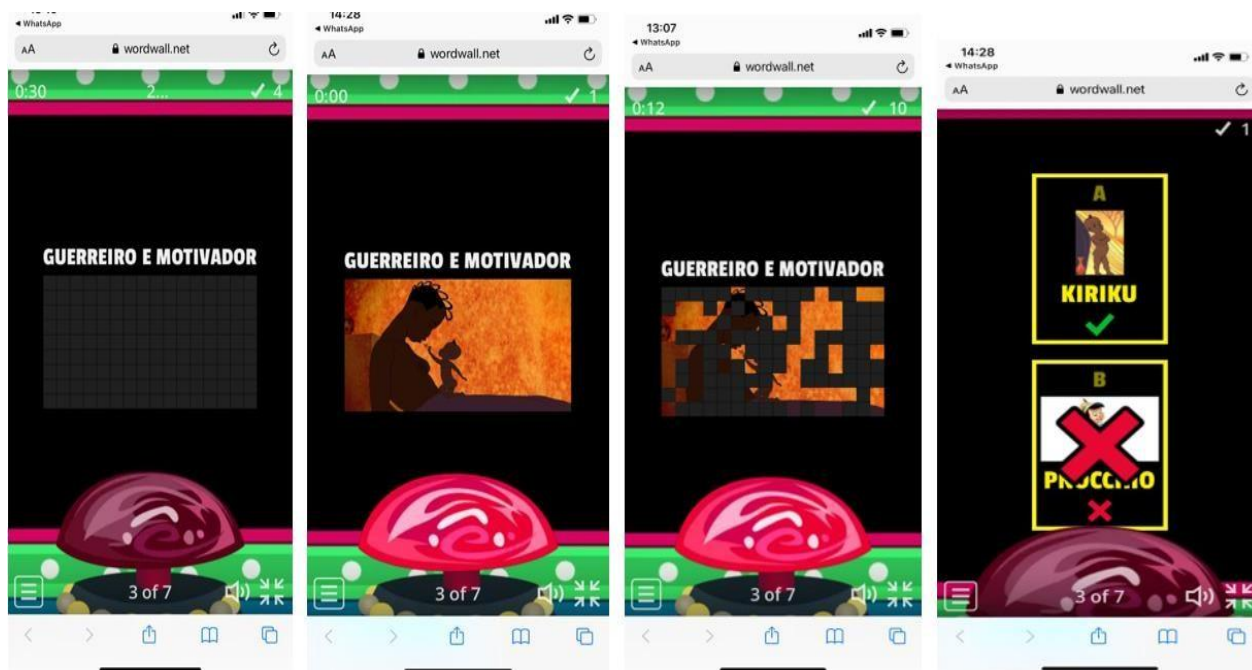


Sobre o autor de Pinóquio

37

A expressão “confuso” foi explicada por um menino do GT de pesquisa – como alguém que “*não sabe o que quer*”; já a expressão “em construção” surgiu com base no consenso do grupode que ele, o Pinóquio, não sabe se é “*menino ou boneco*”.

Figura 11 Imagem da pergunta 3 do game captada pela autora



Fonte: Imagem captada pela autora-arquitetura da pergunta 3

Uma menina de 6 anos do GT de pesquisa afirmou “*Kiriku é de aldeia, na aldeia tem guerreiros*”. E continua: “*Motivador porque dá vontade de ser assim, forte.*”

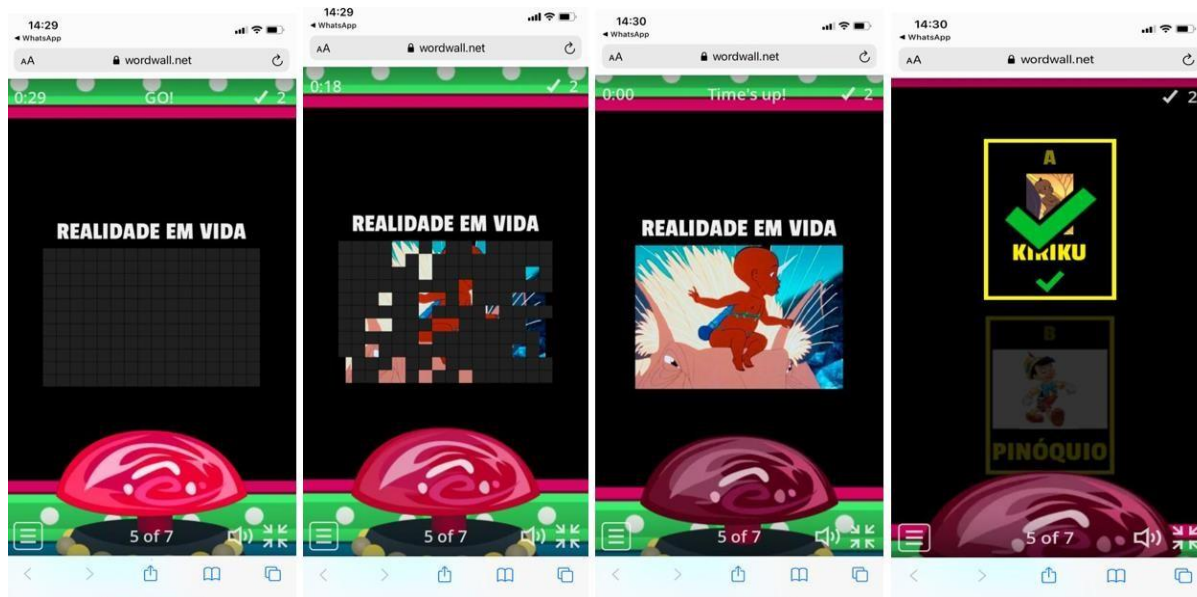
Figura 12 Imagem da pergunta 4 do game captada pela autora



Fonte: Imagem captada pela autora-arquitetura da pergunta 4

A indagação inicial proposta seria “Sonha com a vida”, mas o menino de 7 anos disse: *“Sonha emmm (ênfatisa o em) vida porque ele sonha em ser um menino, mas vivendo como boneco”*.

Figura 13 Imagem da pergunta 5 do game captada pela autora



Fonte: Imagem captada pela autora - arquitetura da pergunta 5

A indagação foi proposta com base na pergunta de número 04, fazendo uma comparação. O GT entendeu desta forma.

Figura 14 Imagem da pergunta 6 do game captada pela autora

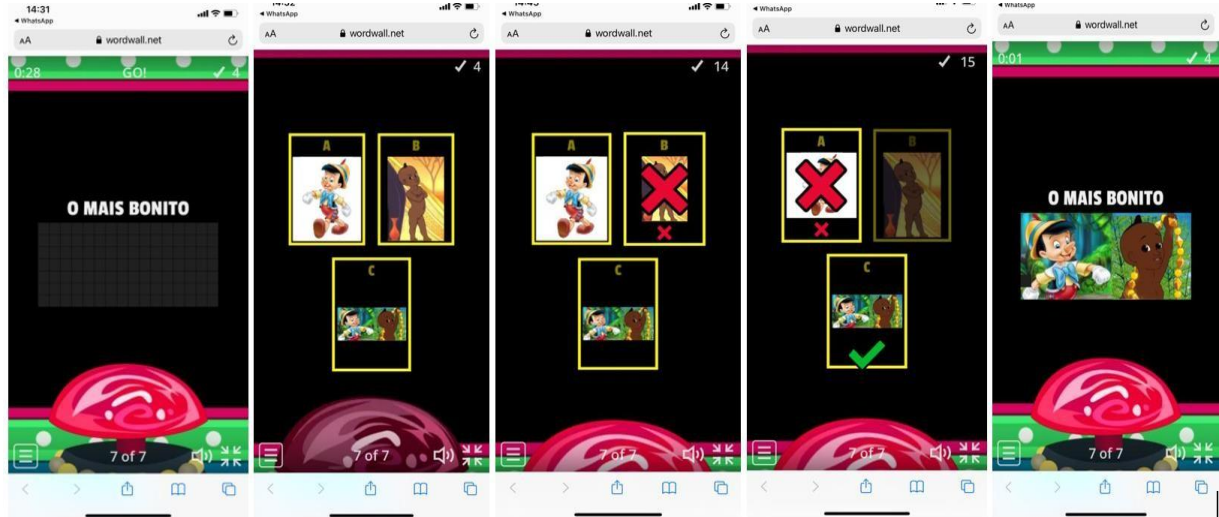


Fonte: Imagem captada pela autora - arquitetura da pergunta 6

“Foge da realidade” trouxe uma interpretação dúbia diante das falas: a menina de 8

anos do GT disse: “*Esse boneco não é real*” e a menina de 7 anos completou “*Ele foge da realidade dele*”. Todos do GT de pesquisa julgaram melhor a segunda opção.

Figura 15 Imagem da pergunta 7 do game captada pela autora



Fonte: Imagem captada pela autora - arquitetura da pergunta 7

A pergunta de maior impacto e que todos sugeriram foi “*Quem é o mais bonito?*” traduzida para o game como “*O mais bonito*”. O conceito de beleza é algo muito subjetivo: o que é belo para um pode não ser para outro e vice-versa. Toda arquitetura do game foi finalizada. Na última pergunta, decidi colocar como resposta correta a figura em que apareciam os dois e apresentar no para o GT de pesquisa e para as crianças atuantes na testagem validarem ou não. Foi sugerido a inserção da opção “*Nenhum dos dois*”, mas o GT decidiu que não. Eles queriam saber quem era o mais bonito. A questão partia de algo comparativo que a resposta de muitos parecia já pronta acerca da escolha. A insistência na inserção me fez colocar “em cheque” a insistência. Quando o game seguiu pronto para uso veio a surpresa e o start para as discussões.

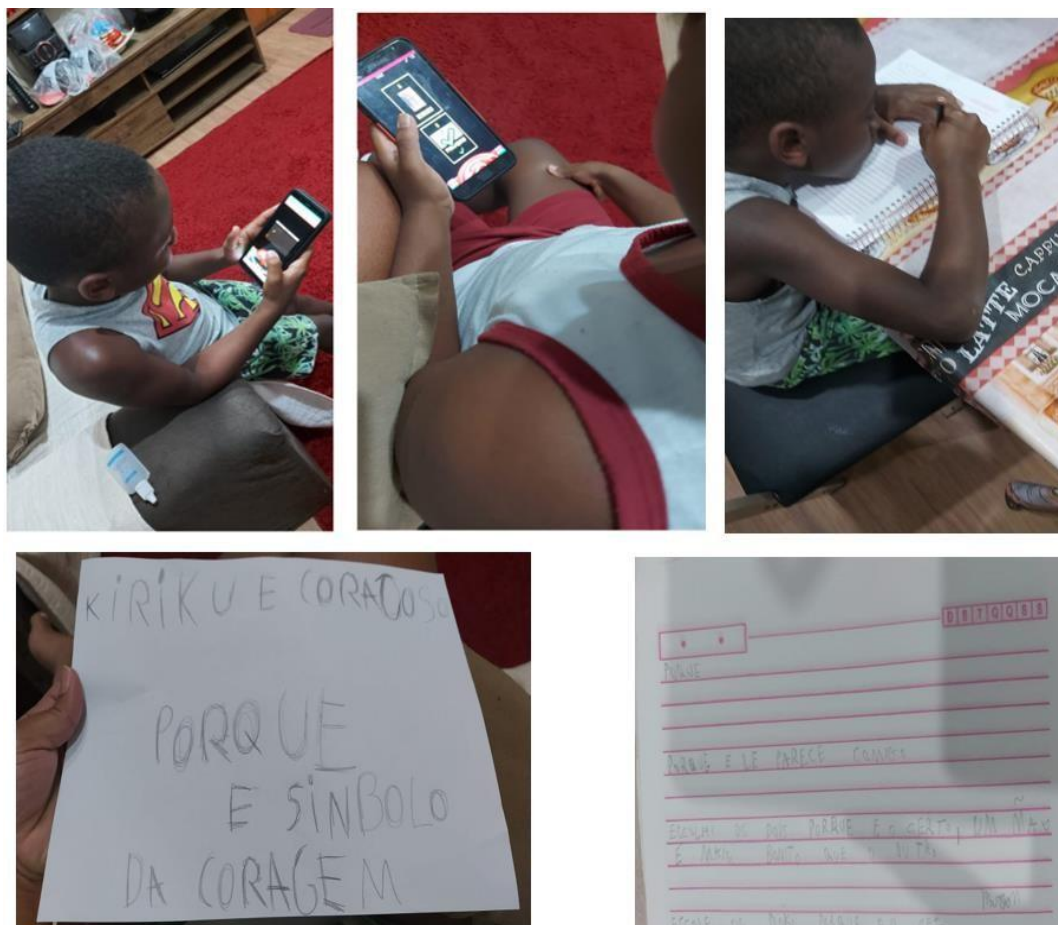
Figura 16 Imagem da pergunta 7 do game captada pela autora - Provocação



Captada pela autora - Resposta correta da pergunta 7

As crianças foram acompanhadas em relação às suas respostas por meio de videochamadas *Google Meet*, *WhatsApp* e *Zoom*. Para a construção do *game*, foram efetuadas 5 consultas ao GT mesclando coletivo e individual, sempre deixando as crianças à vontade. Foram 26 dias entre a escolha da temática, a escolha das crianças, o assentimento das crianças e responsáveis, as consultas ao GT, a arquitetura e pilotagem do protótipo. As crianças apresentaram muita desenvoltura com o uso das plataformas e recursos digitais. Das 11 crianças, 5 são estudantes de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e 6 são estudantes da rede particular situadas entre Baixada Fluminense e Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

Figura 17 Criança testando o game-Prototipagem



Imagens 18 e 19: Imagem captada pela autora em atividade síncrona com criança utilizando o *game* e registrando suas impressões acerca da pergunta 7

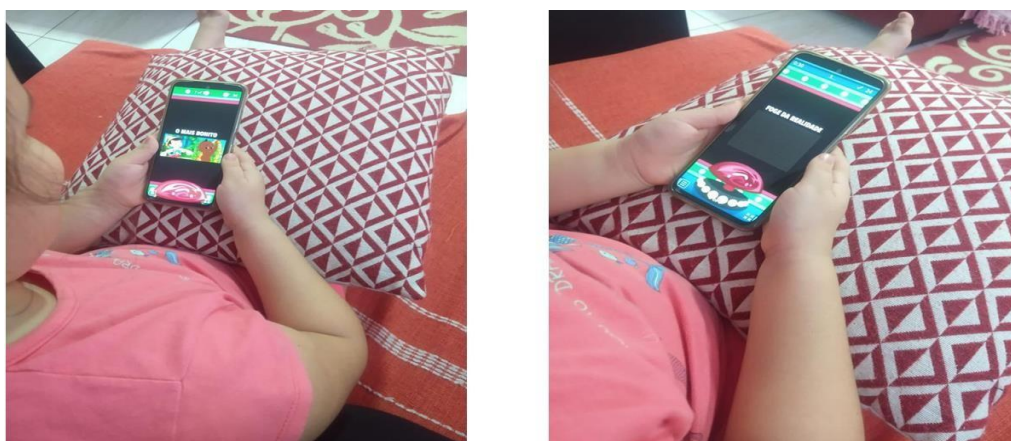


Imagem captada pela autora, em atividade síncrona com criança utilizando o *game*.

O quadro a seguir traz um panorama das crianças tendo como foco a resposta à pergunta de número 7. Foi solicitado que cada um respondesse de forma curta o porquê da escolha.

Tabela 5: Análises da aplicabilidade do protótipo.

GT	Idade	Autodeclaração	O mais bonito	Justificativa da escolha
Menina 1	7anos	Negra	Os dois	“Temos que unir os dois pra o Pinóquio se tornar uma criança melhor”
Menina 2	8 anos	Negra	Kiriku	“Ele é destemido e Pinóquio sem noção”
Menina 3	6anos	Branca	Pinóquio	“Gosto mais da cor dele e da roupinha”
Menina 4	5 anos	Negra	Kiriku	“Parece com meu irmão”
Menina 5	6 anos	Branca	Pinóquio	“O outro é careca, pelado e preto”
Menino 6	7anos	Negro	Os dois	“Um venceu a feiticeira e outro merece a vida”.
Menino 7	8 anos	Negro	Kiriku	“Porque ele parece comigo”
Menino 8	7 anos	Branco	Pinóquio	“Me desculpe, mas o outro tem cara de menino de rua”.
Menino 9	6 anos	Negro	Kiriku	“Pinóquio conta mentira”
Menino 10	7 anos	Negro	Kiriku	“Kiriku é corajoso ...símbolo de coragem”
Menino 11	5 anos	Não sei acho que sou marrom	Kiriku	“Mesmo sendo criança pequena enfrentou a feiticeira”

Fonte: compilado de dados estruturados pela autora com base nas justificativas das crianças

As justificativas apresentadas pelas crianças, no quadro acima, mostram um repertório de questões a serem observadas. Sobretudo analisadas de forma minuciosa. A insistência em se colocar essa diferenciação de “mais e menos bonito” já estabeleceu, de antemão, um ponto de atenção acerca dos atravessamentos que a questão poderia ter. As justificativas vão desde o racismo já explícito no posicionamento da criança que afirmou “*O outro é careca, pelado e preto*”, passando pelo estereótipo do morador de rua até o reconhecimento como “igual” na fala “Porque ele parece comigo”. Ressalto que não vou me ater ao que a prototipagem do *game* apresentou para que o foco, sejam as questões que podem se abrir no campo de pesquisa.

O *game* pode ser acessado via *QR code*, ou código *QR*, que é a sigla de “*Quick Response*” cujo significado é “resposta rápida”. *QR code* é um código de barras que foi criado em 1994. O nome se deve à capacidade de proporcionar a interpretação rápida pelos usuários. O *QR code* direciona o usuário para o *game* por meio da câmera do celular. Uma outra opção de abertura é por meio do link.



<https://wordwall.net/resource/25153091>

A proposta foi apresentada ao campo como uma possibilidade de escuta e *start* para customizar com as crianças um *game*. Como afirma Graue (2003) *não existe um método único de investigação científica. O método científico engloba muitas abordagens diferentes, tão variadas quanto as próprias disciplinas científicas (p.33)* Para compreender bem as crianças é tão preciso combinar várias abordagens como ir em busca de novas perspectivas. Iniciativas

Tudo foi elaborado de acordo com a dinâmica da escola de trabalhar com as crianças as duas possibilidades: discussões presenciais e/ou *gameficadas*.

2.3 Desafios da pesquisa: o fechamento do campo desejado e o encontro com um novo campo

Ao formato de “escuta gameficada” foi implementado o uso de computador, telefone celular, encontros por meio dos espaços virtuais da própria escola. Alternativas inovadoras, em virtude das medidas restritivas, face ao risco eminente de contágio pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid 19. Ressalto que um dos elementos que a escola em questão imprime na sua digital explicitada, em suas propagandas e plataformas, é a inovação. Foi um longo e árduo caminho aguardando e apresentando ao campo soluções para a viabilidade da pesquisa até que se instaurou o silêncio por parte da instituição... por residir próximo a escola e por meio das redes de amigos e profissionais pude estabelecer diálogos com alguns responsáveis de alunos negros e brancos da escola e descortinou algumas questões, dentre elas “o medo de vir a tona de que alguma criança da elite apresentasse um comportamento racista. Fato que não seria de bom tom para as empresas dos pais”. Graue sinaliza a questão de “*negociar a*

entrada” e as dificuldades de entrada em campos específicos:

Entrar no local que pode ser difícil. Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil. Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que tem a seu cargo grupos de crianças, tem atitudes compreensivelmente protetoras em relação a elas (...) mas existem grupos de crianças acerca dos quais a sociedade pouco conhece, necessitando, por isso, de aprofundar esse conhecimento (2003 p.121-122)

As redes sociais se tornaram, também, uma via de “leitura” do que poderia se apresentar extramuros daquela escola, que se apresentou superior nas práticas antirracistas, a partir do momento que se tornou referência para alunos que sofreram com o racismo em outras escolas do mesmo território.

O tempo correndo, o mundo ainda oscilante e incerto, muito impactado pelo estado pandêmico, variantes do vírus, comportamento da população, a economia incerta e um governo na contramão do que seria melhor para a população. Nesse contexto totalmente difuso, mas com a esperança de um ciclo vacinal se mostrando eficiente, a educação foi quase que forçada para o que se denominou “retomada”. Isso fez com que a expressão tivesse uma interpretação dúbia, visto que, ao longo de todo o processo de restrição, a educação continuou. Então, o que seria retomado? O que foi feito até então não foi educação? A escola em questão apresentava uma superioridade no tocante a soluções educacionais, expressão muito usual no meio comercial. Afinal, é uma escola que tem como uma de suas premissas a “formação de líderes”.

No decorrer do período de imersão nas análises das impressões extramuros da escola e das tentativas de inserção efetivamente no campo, instaurou-se um lapso temporal angustiante para quem pesquisa. Foram vários envios de e-mails onde obtive “repostas silenciosas”, entendidas como um movimento de indução a uma desistência natural de minha parte.

Em diálogo com uma mãe, negra, de alunos dessa escola, ela sinalizou o que seria um campo excelente para a minha pesquisa. E que estava acontecendo um fenômeno natural de migração de alunos negros da escola que busquei inicialmente para essa escola citada/indicada, localizada no mesmo território, com um público economicamente igual. O motivo da migração verbalizada pela mãe: a “busca por uma educação antirracista”.

A procura pela escola foi iniciada pelo aplicativo do MEC – Ministério da Educação – Clique-Escola e nas redes sociais. Mais precisamente no *Instagram* onde foi encontrada uma conta tímida, iniciada em 2022. O pouco que mostrava já despertou para um campo fértil de pesquisa. Solicitei suporte, no que defino como “rede colaborativa de pesquisadores” que se

cria naturalmente quando entramos no universo acadêmico acrescido de trinta anos de trabalho, em várias esferas na educação. Desde a básica até a universidade, a rede se torna mais ampla com o intuito de conseguir uma forma de aproximação e uma possível apresentação no campo. Pela “rede”, um contato mais estreito com a diretora foi conseguido. Estabeleci um diálogo telefônico com a diretora que teve uma escuta sensível da temática. Costumo dizer que estou nessa escrita “missionada” e a diretora usou a mesma expressão “estou aqui “missionada” com a causa antirracista”. Verbalizou que conversaria com o seu coletivo e as parceiras de sociedade e a gestão. Após um dia, abriu as portas da escola para que eu iniciasse no campo. É importante destacar que a expressão “missionada” tem, para ambas, o sentido de cumprir uma missão que atravessa não só aspectos no campo de seus espaços de trabalho como Pedagogas que são, mas também as suas vivências pessoais como mães. Eu, como mãe, uma mulher negra, de uma filha negra e ela, a diretora branca, mãe de filhos negros.

O tempo parecia que tinha amplificado dada a sensação de tranquilidade que se instaurou. Mas, passado o desgaste da busca, pairava a exigência de uma disciplina ainda maior acerca do replanejamento das ações no campo, sem prejuízos às indagações objetos da pesquisa. E para tal foi construído um plano de ação alinhado com a rotina da escola, previamente informada pela diretora, com foco e objetivos bem definidos e delineados e suas perspectivas. Graue e Walsh (2003) quando abordam o modo como um pesquisador deve se posicionar no campo de pesquisa, trazem a afirmativa que de que *“A escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar”* (p.97).

Um outro aspecto pontual para pesquisa é a assertividade em relação aos instrumentos da pesquisa que para Graue e Walsh:

(...) são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (2003 p.149).

Diante das afirmações, a forma de registro e, no caso específico da pesquisa, o caderno de campo são de suma importância para curadoria das memórias vividas, trazendo para a escrita um tempo presente.

As ações de inserção no campo devem ser previamente delineadas, as indagações

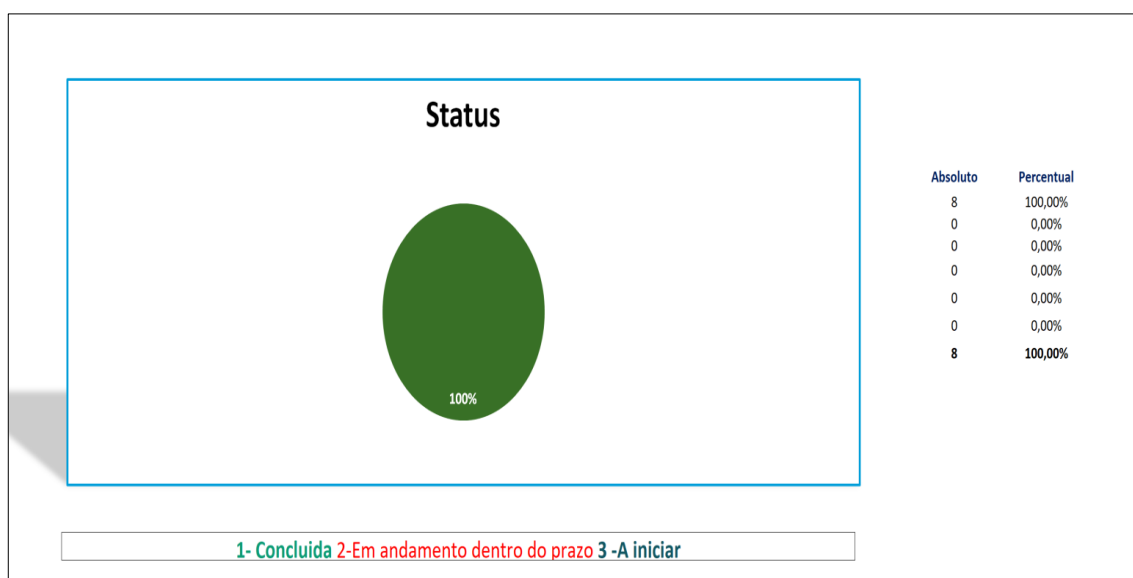
estruturadas e os horários organizados. Para o novo campo foi organizado um plano de ação usando uma ferramenta geração de gráfico a cada ação concluída. Graue e Walsh sinaliza que:

É despropositada a noção de que se vai para o campo sem perguntas e de que, uma vez lá dentro, as perguntas começam a desabrochar (...) A investigação não é tarefa do acaso. (...) o mesmo se aplica à curiosa noção de que o ideal é ir para o campo sem qualquer conhecimento prévio do contexto, para não ser influenciado (...) um investigador pode e deve traçar planos gerais, sabendo que a planificação, tal como as perguntas, irá alterar-se ao longo do tempo. No mínimo, deverá ser elaborado um horário preliminar. Quando vai começar o trabalho de campo, quando vai terminar, quantas horas por dia vão ser passadas no campo de investigação, quantos dias por semana. (2003 p.116-117)

O Plano de ação deu um norte para a gestão do campo em que local estaria para as análises e escutas. Por ser um campo com crianças as rotinas são organizadas de acordo com cada atividade e respeitando as especificidades de cada criança no dia. Os pontos elencados no plano foram:

1. Ações- Tipo de movimento que a pesquisadora faria.
2. Foco- o olhar central da pesquisadora.
3. Segmentos- turmas, locais e ou setores
4. Permanência- tempo estimado dentro do campo que poderia variar para mais ou menos

Plano de Ação - Mestrado PPGEDUC - UFRRJ						
Orientador: Professor Dr. Renato Nogueira						
Discente: Maria Cláudia Chantre- Matrícula: 2020 1000 540 -mariacchantre@yahoo.com.br; kkchantre@gmail.com						
Status acadêmico da pesquisa: qualificada em 23/03/2022			Data de defesa da dissertação: 27/02/2023			
Pontos de foco: crianças negras-racismo-escolas de elite						
Ações no /do campo de pesquisa		Foco	Segmentos	Permanência no campo de pesquisa	Status	Legenda
1	Apresentação da proposta da pesquisa	Apresentação da arquitetura da pesquisa, objetivos, objeto, sujeitos ,aspectos teóricos / metodológicos e perspectivas	Comunidade escolar	6h-Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	1- Concluída 2-Em andamento dentro do prazo 3-A iniciar
2	Leitura do Projeto Político Pedagógico da escola	Percepção dos aspectos norteadores da escola e dados técnicos (quantitavo de alunos, etnia dos alunos e professores ,quantitativo de professores, salas, horários, faixa etária,...	Gestão e/ou respresentante designado	6h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	
3	Acompanhamento de uma atividade	Percepção da interação entre os pares ao longo da atividade proposta	Turma de EI	6h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	
4	Acompanhamento de uma atividade	Percepção da interação entre os pares ao longo da atividade proposta	Turma de EF	4h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	
5	Acompanhamento de uma atividade	Percepção da interação entre os pares ao longo da atividade proposta	Turma de EF	2h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	
6	Escuta dos professores da escola	Percepção das "vozes das crianças" em relação aos seus pares acerca do racismo. Ações cotianas antirracistas e intervenções quando detectadas práticas de cunho racista entre as crianças.	Professores da escola - segmentos EF e EI	2h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	
7	Acompanhamento de uma reunião pedagógica	Interação entre os pares, planejamento, aprofundamento teórico das questões raciais e aplicabilidade	Conforme a rotina da escola	2h -Período médio de permanência no campo de pesquisa	1	



Capítulo 3

Práticas antirracistas: torna-se uma criança negra

A inserção no campo iniciou com um diálogo por meio de contato telefônico onde a questão de sermos “missionadas” acerca das discussões e da implementação efetiva de práticas antirracistas no espaço escolar se destacou como comum. Nossas questões passam também pelos nossos filhos. A diretora com quem estabeleci o contato inicial é uma mulher branca mãe de filhos negros.

Cheguei à escola e consultei novamente o endereço, pois não há letreiro indicativo. Um fato muito interessante: o campo anterior tinha essa mesma característica. A escola fica situada no Bairro de Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, inaugurada no ano de 2017, funcionando em dois numerals distintos na mesma rua – um imóvel “Casarão”, atendendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a “Casa” com a Educação Infantil.

Ao acionar a campainha, fui recebida por um funcionário, um homem negro de semblante muito sereno e feliz com seu largo sorriso. Gentilmente, permitiu que eu traspusesse um largo e alto portão azul, levando-me ao interior da escola. A arquitetura de casa, que também nomeia a escola, já de início passa uma sensação de acolhimento e de pertencimento.

Figura 20 Portão de entrada da Escola



Fui apresentada à diretora que me abraçou de forma afetuosa. Foi um diálogo de cerca de duas horas com ela, na parte da escola que atende Educação Infantil. Foi ela quem me atendeu ao telefone. Falei sobre a proposta de pesquisa, sobre minha atual trajetória de trabalho, o contexto político atual e os prognósticos da eleição de 15/11/2022.

Percorri os espaços da escola, fui apresentada a cada professor e funcionário numa atmosfera de acolhimento e interesse pela temática demonstrado a todo momento pela fala da

diretora. Os meus olhos foram enxergando um ambiente diverso e colaborativo.

Figura 21 Dependências da escola- A casa



Ao longo do diálogo que transcorreu sem pauta de relatório, ficou perceptível, na fala da diretora, o exercício efetivo do que versa a sigla as três dimensões do PPP – Projeto Político Pedagógico documento previsto na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil nº9394/1996 em seus artigos 12, 13 e 14, atribuindo aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade e obrigatoriedade de elaboração e implementação, de forma democrática, do que versa o documento.



Figura 22 Espaço de Artes

A dimensão política é algo que ficou muito explícito em relação ao exercício efetivo de práticas que não só atendam a legislação 10.639/2003 (por tradição) e 11.645/2008 que dão a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira.

Figura 23 Bonecas negras - referências por todos os espaços



O Projeto Político Pedagógico da escola foi solicitado para que se dimensionasse a consonância com os aspectos legais da escola, passando pelas suas propostas de implementação, bases filosóficas, referências e um contraponto entre o proposto, o vivido e os caminhos de retroalimentação.

3.1 Dos marcos legais ao cotidiano escolar.

O texto introdutório do Projeto Político Pedagógico da escola sintetiza, de forma poética, a que se propõe:

Queremos uma escola com cara de casa; com quintal e árvore pra trepar, rede na varanda e cozinha com cheirinho de bolo saindo do forno! Com horta, espaços amplos, música, risadas e muita alegria.

Queremos crianças correndo, brincando, cantando, dançando, jogando, ouvindo, vendo, sentindo e - assim - aprendendo. Queremos a criança com cara de criança, roupa de criança, sujeira de criança, vontade de criança, curiosidade de criança. Queremos a terra, a água, as plantas, os bichos.

Queremos todas as cores, todas as línguas, todos os ritmos, todas as configurações de famílias, de encontros, de visões de mundo. Queremos a união da pedagogia libertadora de Paulo Freire com a libertação do currículo dividido em disciplinas. Queremos o respeito ao ritmo e à natureza da pedagogia Waldorf. Queremos o convite à atividade autônoma da criança e a criação de vínculos estáveis propostos por Emmi Pikler². Queremos o olhar atento e o ambiente preparado de Maria Montessori. Queremos o aprender a aprender, o encantamento, o prazer da descoberta. Queremos a cultura, a arte popular, os livros, a festa. Queremos a criança livre, queremos o menino brincando de boneca, queremos a menina moleca, queremos a vó, o vô, a tia, o tio. Aprendendo, ensinando, trocando, conectando, cuidando.”

Bem-vindos, a casa é nossa!

A justificativa do Projeto Político Pedagógico é iniciada com uma análise temporal acerca da educação das crianças em relação ao papel da família e as mudanças de configuração dos modos de pensar a infância e consequentemente o agir. PPP (2017)

(...) educação das crianças era responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertenciam. Ao longo do tempo, mudaram não só as famílias, como também a própria noção do que é ser criança. (...) instituições escolares foram percebendo a armadilha em que sem encontravam, pois, cada instituição – familiar e escolar, delegavam a responsabilidade para uma das partes, sem perceber a necessidade de parceria e continuação que deveriam ter. Página 45

²Emmi Pikler (nascida em 9 de janeiro de 1902 em Viena; falecida em 6 de junho de 1984 em Budapeste, nome de nascimento Emilie Madleine Reich) foi uma pediatra húngara que esperava novas teorias de educação infantil e as colocou em prática em um orfanato que dirigia.

E segue pontuando as questões do feminino e seu papel na educação, não como de sua exclusividade, e o papel da mulher trabalhadora. Deslocando a responsabilidade de educar para a família e não único de quem se apresenta como “mãe”. E também a importância das ações participativas da família no processo. Ou melhor, nas ações colaborativas entre escola/família.

A justificativa encerra entendendo o ato de educar como:

“um processo contínuo como um processo contínuo, não só da vida escolar, como também da sua rotina diária se propondo a ser um ambiente de encontros e de intercessão entre escola e família, onde a educação e o ensino caminhem juntos, onde se valoriza o encontro, o sentido de comunidade, o trabalho coletivo, o cuidado mútuo, a solidariedade e o sentimento de pertencimento a um grupo. Pois assim, a construção desta educação pode ser feita de forma coerente e única. (PPP, p. 54)

Nos modos de pensar no tocante aos marcos legais, encontram-se citados e/ou marcados nas ações propostas, marcos legais bem estruturados que estão embasados com os princípios norteadores desejados pela escola. Segue destacado:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.304/1996) assegura que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos

sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) que versa sobre:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da

lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

A escola com seus múltiplos galhos – conceito inspirado na *Mangifera Indica*, nome científico da árvore conhecida popularmente como *Mangueira* e traduzida também como um “espaço presente formação cidadão, e na família”.

Em relação aos objetivos, o PPP descreve como gerais *o respeito ao tempo e o interesse do aluno* por meio de ações coletivas e quando se fizer necessário intervenções

individuais. O objetivo se fundamenta como base teórica nos PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais:

Respeitando o interesse do educando, podemos fazer uma articulação com a sua realidade e os conteúdos necessários para trabalhar em cada etapa da sua vida escolar. Olhando para o seu desejo o educando pode sentir autor de suas descobertas e principal agente da construção de seu próprio conhecimento.

O objetivo geral traduz o foco da escola num olhar amplo acerca da formação da criança, ou seja, a criança vista como uma em seu todo e nas suas particularidades – numa etapa da vida fundamental para o seu processo de construção e reconstrução como sujeito. Os objetivos específicos traduzem os pensamentos filosóficos de autores que, no documento, ficam definido também como “inspirações”, incluindo as metodologias aplicadas as práticas cotidianas da escola. São eles:

“Oferecer uma educação integral da construção do indivíduo, que integre o fazer, o pensar, o sentir e o ser”.

“Oferecer uma educação para a diversidade que, ao mesmo tempo, atenda as necessidades de cada educando em particular, respeitando as diferenças e preferências de cada um.”

“Propiciar uma educação ancorada em valores humanos, como a solidariedade, a responsabilidade, o respeito, o diálogo, a afetividade e a honestidade.”

“Oferecer uma educação por meio da reflexão e resolução de variadas situações do cotidiano em sociedade.”

“Oferecer uma educação que estimule a formação de cidadãos autônomos, dotados de leitura crítica do mundo e pensamento organizado e lógico”.

“Oferecer uma educação que estimule a criatividade, a curiosidade, o desenvolvimento artístico e o gosto pelo aprendizado.”

“Promover o desenvolvimento de seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas”.

“Incentivar a leitura e a produção de textos e também das mais variadas manifestações culturais e artísticas humanas.”

“Promover a transdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos trabalhados”.

“Observar e acompanhar o rendimento escolar visando à superação de desafios individuais e coletivos de aprendizagem”

“Atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB Lei 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90 e na Lei nº. 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira.”

Para a construção do PPP – Projeto Político Pedagógico, a escola escolheu como inspiração metodológica e filosófica o Construtivismo. Considerando que a criança deve ser percebida como um ser integrante de uma cultura regional e familiar e que carrega uma história desde o momento de sua concepção. Esses fatores e tantos outros revelam sua construção como indivíduo e, muitas vezes, mostram seus interesses e projeções.

Desta forma, acredita-se ser de suma importância o olhar atento e cuidadoso de cada profissional que acompanha o desenvolvimento das crianças para perceber a melhor forma de ajudá-la a ultrapassar seus desafios e apresentar ferramentas para que a criança construa seu conhecimento e sinta-se autora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Debruçados na teoria construtivista dos estudos de Jean Piaget (1985), que trouxe para a discussão uma infinidade de pesquisas e reflexões acerca dos processos de aquisição e construção de conhecimento humano, absorveu-se a ideia de que para as crianças assimilarem um conhecimento precisam ter uma participação ativa nesse processo. Sendo assim, a aprendizagem não acontece de forma passiva pela criança, cabendo ao professor criar possibilidades enquanto sujeito mediador e orientador dessa construção e aquisição.

A escola traz a crença de que a prática construtivista apresenta um conceito de educação que não privilegia apenas os conteúdos e resultados, e sim, dá protagonismo à cultura, à história e sobretudo aos desejos da criança. Respeitando o tempo e as formas como cada um assimila, organiza e elabora o seu conhecimento.

Acreditando na individualidade de cada criança e na força que cada uma tem de transpor seus desafios e segundo descrito no documento, o Construtivismo vem ao encontro com os valores da escola, pois as inspirações se conectam com o respeito ao tempo de cada criança. Assim, ao conhecer um determinado grupo ou criança, podemos, de forma coletiva, escolher e construir cocriar o que se pode nomear, como metodologia de aprendizado mais adequada para aquele momento.

A “*preservação da Infância*” é grifada no PPP com significado de zelar para que as crianças possam se desenvolver em todos os seus aspectos: emocionais, relacionais e racionais onde possam brincar livremente e estar em direto e constante contato com as diversas formas de expressar a arte. E com a natureza onde possam ser crianças e tenham assegurados seus

direitos e suas necessidades, respeitadas em suas diferenças e individualidades.

Na pedagogia Montessoriana (2019) a inspiração se pauta no pensamento que traz a criança como centro. Proporcionando um ambiente com materiais adequados para que a criança possa se desenvolver por seus próprios esforços, no seu ritmo e seguindo seus interesses. Os pilares da pedagogia Montessoriana são *autoeducação; educação como ciência; educação cósmica; ambiente preparado; adulto reparado e criança equilibrada*.

Na Pedagogia e Waldorf (2019), a escola buscou inspiração na crença de que a aprendizagem que privilegia apenas o intelecto dificilmente conseguirá formar um indivíduo por inteiro. As sensações e emoções que estão presentes no ato de aprender serão os sustentáculos da construção do conhecimento. A expressão artística, presente em todas as áreas do conhecimento, possibilita esta integração do ser.

Respeitar o que cada fase do desenvolvimento infantil é capaz de acompanhar, também é um dos grandes fundamentos dessa pedagogia. Entender que crianças do primeiro septénio reconhecem o mundo e as emoções através de imagens, pois ainda não possuem uma visão abstrata, pode facilitar conversas e atividades que tenham a ver com a fantasia das crianças. Construir os ritmos cotidianos com a criança é de grande importância, pois assim elas se sentem seguras e confortáveis com o ambiente escolar e irão entender que tudo à sua volta possui um ritmo e um ciclo a ser vivenciado.

Paulo Freire “*nos inspira e nos parece a cada dia mais atual*”, “*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*” (2019 p.127) em vários aspectos: ao propor uma escola crítica, libertária, democrática e dialógica, ao enfatizar a necessidade de o aluno ser o sujeito da construção do conhecimento e da sua aprendizagem, ao clamar por uma educação com significado, ao afirmar a necessidade da presença afetiva nas relações professor/aluno.”.

O ensino voltado apenas para a transmissão de conteúdos separados da realidade do educando só o distancia desse processo, tornando a aprendizagem líquida e sem sentido. Como inspiração fundamentada no pensamento de Fernando Hernandez, opta-se pelo trabalho com projetos: “*Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto*” (Hernández). Na reorganização curricular, vislumbrando projetos possíveis que podem surgir, o aluno passa a ser o sujeito do/no processo ensino/aprendizagem e o professor não será mais visto como aquele que transmite o conteúdo, e sim aquele que, junto com o aluno, passam a ser pesquisadores de qualquer assunto que seja levantado. Para que este processo naturalmente aconteça, basta que haja um desejo, uma dúvida ou uma questão a ser pesquisada. Assim, o interesse e a pesquisa se constituem como a base para a aquisição dos

conteúdos e não o contrário.

A abordagem Pikler é a inspiração que se percebe mais marcante na escola, sobretudo na educação infantil e tem como base a dialética entre os momentos de atividade livre e os encontros individuais com as educadoras. Assim, de forma gradual, a criança vai construindo sua autonomia, sentindo-se segura e pronta para explorar o mundo. A abordagem tem como um dos seus valores fundamentais o profundo respeito pela individualidade humana e o reconhecimento de que “toda criança é boa e competente”. Sua missão é promover o desenvolvimento motor, lógico, emocional, social e ético: o pleno desenvolvimento infantil.

Respeito, delicadeza, segurança e autonomia são 4 expressões marcantes a prática pikleriana. O respeito incondicional de toda a prática; desde o modo como se toca o corpo do bebê, sempre de forma delicada e sempre após um pedido de licença, ao respeito ao tempo, ao ritmo e à singularidade de cada criança. A delicadeza dos movimentos, o tom de voz tranquilo, o afeto presente em cada gesto, em cada palavra, em cada olhar. É algo tão sutil e de tanta delicadeza, que olhares apressados e desatentos não seriam capazes de enxergar:

O adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la em suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que em lugar de contribuir para atividade e a necessidade de autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual (FALK, 2010a, p.18-19)

A segurança física e emocional é o impulso da autonomia e elemento básico para a construção e constituição da subjetividade da criança. O afeto permite que a criança se sinta segura e fortalecida e, conseqüentemente, confiante para estar no coletivo, para experimentar, para se relacionar, para explorar seu mundo.

O PPP – Projeto Político Pedagógico – segue trazendo a Cidade *como Espaço de Educação*, entendendo a rua como um lugar de pluralidade, um lugar de troca, onde os diferentes se encontram. A rua é dos adultos e das crianças. Com o desenvolvimento da cidade, a rua foi perdendo o espaço da brincadeira para dar lugar às construções, aos carros e à passagem do dia a dia. Assim, o lugar da criança ficou restrito à escola e ao seu apartamento.

A proposta é uma apropriação da cidade, entendendo que, por todos os espaços, a educação pode acontecer sendo no trajeto para a praça, uma trilha na floresta, num jogo em uma quadra pública, no cinema, no museu, na biblioteca, nos espaços culturais, na apreciação de uma apresentação na rua... Saindo dos muros da escola, as crianças se sentem participantes

da cidade e da comunidade que integram, instaurando uma atmosfera de pertencimento. A formação de crianças autônomas passa pelo entendimento de que ela é um sujeito que transita, que interage, que percebe as mudanças nos espaços, que pode ser agente de mudanças e a cada passo se constitui como cidadão do hoje e não num processo de vir a ser.

A referência à equipe de professores retrata a competência técnica aliada ao cuidado com a questão humana onde cada um é visto como único. Uma equipe bem cuidada e engajada com a proposta e filosofia da escola, fortalece a instauração de um ambiente acolhedor refletindo nas relações de afeto com as crianças. *“Prezamos o cuidado não só pela criança, mas também por todos da comunidade escolar, pois acreditamos num espaço de prazer e crescimento para todos aqueles que se envolvem com educação”*.

O cuidado e o respeito que a proposta da escola tem pelas crianças é também zelado por todos os educadores, afinal as crianças aprendem através dos atos que observam e com as práticas coerentes do seu dia a dia.

Existe um entendimento por parte de todos da escola de que a que a infância não deve ser vista com foco único sobre as crianças, pois elas fazem parte de uma família. E esta família está inserida numa comunidade. Para que a criança possa ser atendida integralmente, é necessária uma ação colaborativa entre escola e família. Assim, a escola tem a crença na construção de um espaço destinado a toda família. Ela também se sente acolhida e respeitada dentro das suas singularidades. Acreditamos que dar suporte à família é o primeiro passo para o desenvolvimento de grupos familiares mais confiantes e de crianças mais independentes, fornecendo a todos elementos que necessitamos para construir a comunidade que queremos.

A proposta de inclusão das crianças está alinhada com o que a escola tipifica como inspiração, a teoria Construtivista, onde o indivíduo constrói seu conhecimento numa relação com o meio, acreditando que todos são capazes de construir suas aprendizagens.

A escola assegura a permanência de todos os alunos com a crença de que todas as crianças são capazes de interagir e produzir conhecimento com o apoio educacional especializado, levando em conta suas necessidades

Para que tal apoio educacional especializado aconteça, contam com a preparação de atividades específicas para a necessidade de cada aluno, adequando as ações para que os alunos e sintam verdadeiramente respeitados e atuantes nas ações propostas.

Muitos recursos pedagógicos podem ser utilizados no sentido de minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais desses alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser o principal idealizador desses recursos, tendo, para isso, a máxima atenção em observar o aluno nas atividades de sala de aula, buscando identificar a

necessidade de cada um. Vários recursos pedagógicos podem ser criados ou adaptados pelo professor, de forma a contribuir com o sucesso educacional de seus alunos.

Quando a escola, junto com as famílias, avalia que a criança em questão precisa de um atendimento individualizado é destacado um profissional para adaptar as atividades e trabalhar com o aluno, sempre com a supervisão do professor de turma e da Coordenadora de Educação Especial.

Para além de ter o entendimento da singularidade que todas as crianças apresentam, a escola apresenta em seu Projeto Político Pedagógico um protocolo de ações que devem ser internalizadas e implementadas no cotidiano com as crianças em processo de inclusão:

“Falar sempre da mesma altura”

“Não se posicionar atrás delas, pois pode dificultar sua visão”

“Não a deixar longe das muletas e nem em um lugar que não terá autonomia para se locomover”

“Em dias de passeio, averiguar a melhor forma de levar seu aluno.”

“Incluí-la nas atividades e brincadeiras, fazendo com que ela se sinta capaz de participar, independente da sua questão.”

“Compreender a melhor forma de se comunicar com a criança.”

“Perguntar se quer um abraço e beijo antes de tocá-lo.”

“Entender o jeito que gosta de brincar e se relacionar com outras crianças.”

“Perguntar se determinada atividade é difícil e como gostaria de desenvolvê-la.”

“Perguntar ao seu aluno se ele precisa de ajuda e qual a melhor forma que ele acha que pode ser ajudado.”

“Ajudar o grupo que a criança está inserida a perceber que todos têm necessidades especiais e ninguém deve se sentir incapaz por isso”.

As ações são sempre revisitadas e readequadas em consonância com as famílias, os marcos legais e as especificidades das crianças.

Os aspectos avaliativos são vistos como um processo contínuo e permanente que devem ser compartilhados com todos os profissionais com foco pedagógico.

As práticas avaliativas abarcam: (a) observação dos alunos em todas as atividades educacionais, dentro e fora da sala de aula; (b) registro das observações, e (c) apreciação das produções apresentadas pelos alunos nas diversas atividades escolares.

A função da avaliação se configura como um norte para novas perspectivas que levem à aprendizagem e à construção de novos saberes. Estabelece uma atmosfera onde professor e

aluno estão envolvidos no processo de avaliar em uma perspectiva crítico-social e não simplesmente uma avaliação de momentos. É importante ressaltar que a avaliação é vista pela escola de forma flexível e que leva em consideração as necessidades específicas dos alunos.

As reuniões em conjunto com as famílias para discutir o processo de aprendizagem da criança acontece ao final de cada semestre. Nela é entregue um relatório sinalizando os conteúdos e descrevendo o desenvolvimento do aluno. *Consideramos que cada criança apresenta desejos, características e ritmos únicos e que a sala de aula é constituída de uma grande diversidade*, onde cada uma apresenta as suas demandas e necessidades. Com esta visão de educação, a escola se propõe a ser um espaço onde as diferenças são incluídas, bem vindas e abraçadas.

A avaliação é constante e processual. O contato direto dos professores com as crianças, durante todo o processo, possibilita o acompanhamento individual do desenvolvimento de cada um, nos conteúdos ou áreas do conhecimento. O professor utiliza suas anotações sobre o desempenho de cada criança, avaliando se o mesmo atingiu e consolidou os conteúdos, as competências e as habilidades, atento para que se cumpram e respeitem-se os direitos de aprendizagens previstos para os respectivos ciclos.

No tocante ao espaço físico, a escola entende que qualquer ambiente dela é considerado como um espaço educativo. Acreditam que todos os ambientes podem ser transformados frente a uma atividade proposta: *“Prezamos por lugares aconchegantes e acolhedores e que possam ser adequados para atividades de concentração e leitura, brincadeiras ao ar livre, atividades de artes, música e expressão corporal”*. Os espaços pedagógicos são constantemente elaborados e preparados pela equipe juntamente com seus alunos, a partir do interesse de cada grupo.

As questões relacionadas ao currículo da escola, descrito no PPP – Projeto Político Pedagógico, aparecem separas e fundamentadas pelos marcos legais iniciando pela Educação Infantil.

A Educação infantil é um direito de todas as crianças, compõe a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na sua fase inicial da vida. Ela se estrutura em duas etapas: a creche, para crianças de até 3 anos e onze meses de idade; a pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Deste modo, a creche é o primeiro ambiente social coletivo no qual a criança se insere, *fazendo a ponte entre o singular e o coletivo, entre a família e a sociedade*. A escola reforça que esse período da vida se trata de uma etapa fundamental para a constituição pessoal do ser

humano, por ser um momento em que ele se conhece, reconhece e descobre o mundo.

O documento destaca que atuar com crianças pequenas requer cuidado, diálogo e conhecimento das características gerais desta etapa do desenvolvimento e do meio social e cultural das famílias e de onde a instituição se situa. É importante estar próximo delas sempre que precisarem, prestando atenção na delicadeza, no trato com seus pares, com movimentos lentos, com voz suave para conversar nos momentos dos cuidados corporais, como na troca de roupas e banho é relevante. É fundamental pedir licença às crianças ao tocá-las.

Quando a instituição recebe uma criança, está recebendo um indivíduo que traz suas marcas e características próprias. O objetivo é conhecê-la e fazê-la se sentir segura e à vontade. Crianças se movimentam para brincar desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e apropriando-se cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. É a confiança que o adulto demonstra nessa movimentação natural e livre e nos momentos dos cuidados corporais que vai possibilitar à criança perceber do que é capaz. A proposta curricular para a Educação Infantil da escola, contemplada no Projeto Político Pedagógico, considera as especificidades de cada faixa etária atendida, partindo da compreensão que as crianças são sujeitos ativos e competentes e aprendem na relação estabelecida com os ambientes e pessoas que o cercam, que, por sua vez, devem promover relações de confiança, intimidade e pertencimento.

Afirmam que as ações dos cuidados com as crianças de 1 a 3 anos são parte fundamental do currículo, pois estes momentos de cuidados são ações pedagógicas para estas crianças tão pequenas.

As crianças a partir de 3 anos começam, aos poucos, a entender o que é estar em grupo. Nesta faixa etária iniciamos o trabalho por *Projetos*. Escolhendo um tema para ser pesquisado com os grupos e nortando o planejamento dos professores. Vale ressaltar que as vivências cotidianas atravessam o planejado, evidenciando a flexibilidade do planejamento. As abordagens contidas nos Referenciais para Educação Infantil são alinhadas e adequadas às inspirações da escola. Isto é, aos conteúdos instituídos e à proposta pedagógica. O documento destaca ações pontuais elencadas a seguir:

“Escolher brinquedos e/ou objetos e espaços para brincar.”

“Brincar de faz de conta”

“Localizar no ambiente os objetos habituais e acessá-los com progressiva autonomia.”

“Realizar pequenas ações cotidianas ao seu alcance”.

- “Explorar diferentes partes do corpo”.*
- “Explorar diversos materiais para se expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, manipulação de suportes diversos”.*
- “Brincar de encontrar objetos, gradativamente, antecipar onde eles podem estar escondidos e fazer o deslocamento necessário para procurá-lo”.*
- “Escutar histórias lidas, contadas, dramatizadas pelo adulto”.*
- “Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos”.*
- “Aprender a lidar com as novas situações do cotidiano, construindo novas relações e vínculos afetivos com colegas e adultos da instituição”.*
- “Comunicar verbalmente, através de palavras soltas, pequenas frases e frases completas”.*
- “Conviver com crianças de diferentes faixas etárias”.*
- “Respeitar regras simples de convívio social, compreendendo algumas dessas regras”.*
- “Participar, com interesse, de situações que envolvem a relação com o outro, incluindo diferentes faixas etárias.”*
- “Vivenciar diferentes emoções, sentimentos e valores”.*
- “Nomear gradativamente suas emoções e sentimentos”*
- “Comunicar-se com diferentes parceiros, em dupla ou em pequenos grupos, usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais.”*
- “Solicitar ajuda do adulto para resolver algumas situações de conflito”.*
- “Ajudar na organização dos brinquedos com a escola”.*
- “Integrar-se nas atividades que dizem respeito à natureza e cuidado com as plantas”.*
- “Resolver gradativamente conflitos, a partir de diálogo com outras crianças e adultos”.*
- “Vivenciar situações de troca e partilha de brinquedos disponibilizados no grupo”.*
- “Iniciar, quando demonstrar desejo, a leitura e experimentação da escrita do próprio nome, nome dos amigos, rótulos e títulos de livros entre outras leituras significativas para a criança.”*

Os marcos legais para a fundamentação da aplicabilidade do currículo da Educação Infantil estão destacados na Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB Nº 9394/96 – nos artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Para os anos iniciais – Ensino Fundamental I – “*A conquista do letramento*”, a escola aborda no documento o entendimento de que crianças já nascem num ambiente extremamente letrado; nas ruas, nas casas, nos espaços públicos, estando rodeados da cultura escrita. Livros, revistas, folhetos, bilhetes, jornais, cartazes, histórias em quadrinhos, placas e outdoors.

A escrita cumpre diversas funções e tem meios concretos de existência. Desde muito novas, as crianças vão naturalmente aprendendo e compreendendo as diversas funções da escrita. Quando é feita a leitura de um livro para uma criança, por exemplo, estamos desenvolvendo a alfabetização, ainda que não intencionalmente. Aprender a ler e escrever vai muito além da mera decodificação de um código, pois implica fundamentalmente na compreensão, por parte da criança, que a escrita tem a sua função.

É preciso compreender o espaço pedagógico como um local facilitador da aprendizagem, onde a criação de um ambiente alfabetizador, irá estimular a criança a desenvolver suas habilidades e a construir seus objetos de conhecimento, sendo a escrita um deles.

Após a aquisição e internalização do processo de alfabetização, as crianças estão hábeis para construir seus planos de estudo com autonomia, sempre com a supervisão dos professores.

A escola implementa o currículo por meio da organização e implementação de projetos de trabalho, onde os componentes curriculares dialogam. Não é concebida a divisão das aulas por componentes curriculares, já que o conhecimento não deve ser compartimentado.

No mundo, na vida, os conhecimentos se integram, conversam entre si completam, de maneira orgânica e dinâmica. Na escola, não há porque ser diferente. Por isso, o trabalho transdisciplinar, com atuação conjunta de alunos e professores, com diferentes fases e atividades que compõem um projeto. Assim, o professor vai auxiliando os estudantes a desenvolverem a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, fomentando a curiosidade na direção da construção do aluno-pesquisador.

Os projetos de trabalho abrem a possibilidade de a criança ser autora do próprio processo de aprendizagem e de ser ativa nas decisões sobre o que estudar e como estudar, gerando maior envolvimento, comprometimento e empenho. Além disso, permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes mídias e linguagens.

Também é de fundamental importância o trabalho com as artes, estando estas agregadas aos projetos, numa pedagogia integradora e estética. Música, dança, artes plásticas, teatro, literatura, fazem parte do dia a dia da escola – são ferramentas chave para o desenvolvimento pleno das crianças, são como o ar que respiram.

Aliando liberdade e respeito, estimulando a curiosidade e a colaboração, abrindo caminhos para a contemplação, para o brincar, para a exploração dos espaços e para todos os tipos de manifestação artística, a escola propõe construir com as famílias um espaço de aprendizagem onde a convivência, o respeito às diferenças e à singularidade de cada um, renovem continuamente em todos *“o amor, a saúde, o afeto e a alegria!”*

Como um dos marcos legais para os anos iniciais do Ensino Fundamental 1, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 em seus artigos:

Art. 24

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art. 32- O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos

A leitura e entendimento do Projeto Político Pedagógico proporcionou um conhecimento prévio do campo por meio de uma leitura analítica do que integra cada “P” (PPP) do documento. Foi um facilitador para o entendimento do percurso da pesquisa dentro do campo.

3.2 Como age a escola de elite quando detecta o racismo?

As famílias são muito atuantes na escola. Não como meros participantes de reuniões formais para assuntos burocráticos sobre “aproveitamento” do aluno – prática muito comum nas escolas. Mas, sim, como organizadores e protagonistas de ações e proposições de pautas. Principalmente de cunho antirracista. O “*Galho Social*” é uma iniciativa voltada para as práticas antirracistas e de equidade por meio da oferta de 10 vagas, com bolsas de 100% para alunos negros da comunidade do Santa Marta. A escola tem fila de espera para alunos pagantes, mas a instituição não abre mão do que é previsto na proposta.

No primeiro dia de campo, fui convidada a participar de um encontro organizado, no formato de palestra. Ela ministrada para os responsáveis por uma própria mãe de aluno, uma mulher negra, professora universitária e historiadora. A palestra iniciou às 18 horas. Vale

ressaltar que a ação foi organizada pelo coletivo dos responsáveis. Com a participação de todos os responsáveis e a maioria com seus pares. Ao entrar no salão do “Casarão”, onde funciona o Ensino Fundamental, fui recebida por uma aluna muito falante, de cinco anos de idade, que me olhou da cabeça aos pés. Com uma expressão de espanto, ela me perguntou: “onde você estava?” Respondi: eu estava todo esse tempo procurando aqui, a escola, e agora achei. Ela: “Ah, que bom que você finalmente achou!!”

Entre responsáveis presentes, professores e funcionários, pode-se afirmar que era um público composto por praticamente 90% de pessoas brancas. A mãe na postura de palestrante trouxe uma narrativa com uma didática impecável, assertiva e com uma plateia atenta e participativa. Ela abordou o conceito de racismo estrutural e suas consequências na sociedade ao longo da história; o racismo científico, a política do amorenamento e o projeto de branqueamento a brasileira.

Muitos dos presentes anotavam suas percepções, atentos a cada informação. Sobretudo quando citados os autores negros e suas respectivas obras, deixando nítido que as discussões não se esgotariam ou iriam se diluir após aquele momento. Ou seja, havia um interesse em se aprofundar e creio que disseminar. Em um outro momento muito relevante, as expressões que a palestrante tipificou como “corriqueiras” (aspas da palestrante), mas que são de cunho racista, foram muito anotadas pelos presentes.

Todos estavam muito atentos e com indagações muito pertinentes sobre cada conceito. Uma abordagem que impactou de modo muito perceptível, evidenciado na expressão dos participantes, foi a imagem e a história da tela produzida pelo artista espanhol Modesto Brocos (1852-1936), radicado no Brasil “Redenção de Can” (1895).

Figura 24 Foto do Quadro- “A Redenção de Can”



Foram perceptíveis as expressões de indignação, repulsa e tristeza. A explicação dada pela mãe/palestrante foi de uma didática impecável aliada a uma linguagem muito direta, com o objetivo muito claro de trazer os presentes para a reflexão e a percepção de múltiplas facetas do racismo.

Figura 25 Palestra com aos responsáveis 1



Duas reflexões/indagações vindas de dois responsáveis, um complementando a fala do outro, fizeram todos os presentes olharem numa mesma direção, em busca de uma resposta: “como falar sobre racismo para nossas crianças usando a palavra racismo?” E o outro complementou: “em que idade falar para uma criança negra que ela é passível de sofrer racismo e que isso tem relação unicamente com a cor de sua pele?” A palestrante quase que automaticamente se deslocou para a postura de mãe. Um lugar onde sentimos o peso da expressão, toda a sua carga de ódio acrescida das camadas de opressão e que uma criança que deveria só existir e viver plenamente o seu processo de “criançar” nem nos piores pesadelos deveria passar.

A resposta veio da mãe que se despiu da pesquisadora e respondeu: “não sei”. Foi uma resposta que veio após um inspirar/espírar profundos. Fôlego.

Inspirar e expirar forte são movimentos corporais muito visíveis quando se falar de racismo, ora buscando o fôlego, ora externalizando uma espécie de fardo, ora um alívio por

ter sido ouvido sobre a sua dor. As famílias e profissionais presentes também se perguntavam. A questão materna falou mais alto.

Figura 26 Divulgação de mídia da palestra 2



A escola segue com os encontros e mais estudos sobre racismo, práticas antirracistas.

É um constante “preparar-se” para algo que pode vir acontecer e, ao mesmo tempo, um trabalho intenso para que as famílias estejam cientes do seu papel no processo de formação e os reflexos na escola e na formação cidadã das crianças. As vozes das crianças em relação ao racismo já ressoam verbalizadas nas ações intensas da escola em relação a abordagem.

As famílias sempre foram muito atentas e reforço que toda a organização parte deles e o interessante é o transitar das crianças pelo salão. Por vezes se sentam no colo dos pais e escutam. “Tudo o que você gostaria de saber sobre Racismo, mas não teve para quem perguntar” esse encontro foi mais um desdobramento da abordagem histórica. A pergunta

vem novamente: quando falar sobre racismo e usar a palavra RA-CIS-MO? Assim soletrado. Desta vez, acrescida da indagação de quando falar para a criança branca que o fato “não aceitação” do outro pela cor é racismo.

A vontade e o empenho dos familiares em formar antirracistas é tão grande que essa indagação é sempre retomada e a resposta vem novamente em tom de pergunta. Para aquela comunidade escolar falar de racismo é algo visceral apresentando misto de querer acertar e ao mesmo tempo de uma espécie de vergonha partinho do entendimento dos privilégios brancos.

Uma outra questão que chama a atenção é o modo colaborativo como se organizam em termos de logística para implementação das ações desde a montagem e desmontagem do espaço com as cadeiras até o lanche.

As solicitações vindas das famílias acerca de sugestões de leitura apareceram em grande número o que fica evidenciado que as discussões e os aprendizados não se esgotam nas palestras.

A promoção de eventos literários com foco nas crianças surgiu da demanda de ampliação do conhecimento de literaturas. Uma professora da educação infantil fez uma colocação muito pertinente:

“– Mudei a minha visão sobre a quantidade pequena de livros infantis com personagens negros ou que abordem temáticas étnicas. Me enganei. O universo é bem amplo e com temas muito interessantes e importantes e segue..- o que falta é divulgação”

A equipe de professores possui uma diversidade considerável e apresenta um comprometimento intenso com ações antirracistas. O quadro a seguir mostra em números a constituição étnica da equipe de professores:

Dados Numérico e Étnicos -Professores	
Número de professores	16
Total de professores negros	6
Total de professores brancos	10

O grupo de professores da educação infantil conta com uma professora negra de origem angolana. Um outro dado é o quantitativo de professores homens que lecionam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 3 professores homens, sendo um negro. A equipe de professores, juntamente com a direção, reúne-se todas as quartas-feiras

para alinhamento pedagógico.

O mais interessante é que as reuniões se configuram como processos formativos em serviço, pois sempre tem uma temática. E as pautas antirracistas protagonizam as discussões sempre, com todos muito à vontade para a exposição de suas ideias.

As reuniões surpreenderam também pelo diferencial formativo: em uma reunião, a equipe diretiva trouxe uma bailarina com um percussionista que ministrou uma aula de dança afro, trazendo passos, elementos e explicações acerca dos movimentos dos orixás Iansã e Oxum. Todos os professores participaram do que culminou numa coreografia unindo passos dos dois orixás. A atividade teve seu desdobramento com as crianças por meio da contação de história. Movimentos e vestes, junto com as crianças, e professores da Educação infantil na mediação.

Figura 27 Contação de histórias com elementos étnicos e religiosos



Figura 27 Contação de histórias com elementos étnicos e religiosos



Os encontros pedagógicos são permeados de muito afeto, comprometimento técnico e cuidado. Tanto com os alunos quanto com os professores e demais membros da equipe.

O quadro abaixo, mostra dados numéricos da equipe acrescido dos dados de etnia:

Dados Numéricos e Étnicos Equipe Técnico Pedagógica	Total	Cor
Diretora Geral *	1	Branca
Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil;	1	Branca
Coordenador Financeiro	1	Branca
Auxiliar de Comunicação	1	Branca
Secretária	1	Branca
Serviço geral e portaria	2	Negros
Orientadora Educacional que acumula o cargo de Recursos Humanos	1	Branca
Orientadora Educacional	1	Branca
Coordenadora Terapêutica	1	Branca
Supervisora de docentes de Educação Infantil	1	Branca

Durante os encontros, ocorrem trocas de experiências, aprofundam-se percepções sobre aos alunos, planejam novas atividades e avaliam o trabalho. São profissionais comprometidos com as infâncias e as relações. Entre eles tem o diálogo amoroso e atento

como base. O que conseqüentemente se transporta para a relação com as crianças.

Figura 29 Equipe de professores



Figura 30 Atividade literária com livros com narrativas negras



Cada criança é entendida em suas particularidades e na sua forma de lidar com o outro. As questões raciais atravessam sempre as análises, sobretudo as crianças do “*Galho Social*”, que conforme já citado, são alunos negros com bolsa integral e são oriundos da comunidade que avizinha a escola.

Figura 31 Contação de história com elementos étnicos e religiosos



As análises têm um foco na integração e respeito à identidade de cada criança e seu desenvolvimento global, dentro e fora do espaço escolar. São encontros pedagógicos com muito afeto e essência da infância, pés no chão, união e percepção da importância da leveza para a interação com as crianças.

O reflexo das ações implementadas nas reuniões pedagógicas é percebido nas observações refinadas sobre as reações das crianças no cotidiano escolar. A atividade retratada na imagem levou uma professora a traçar várias observações sobre os alunos:

Professora: – As crianças ficaram envolvidas com a história e a dança. Mas a Ana se sentou ao lado da professora, olhou e arrumou a saia para que ficasse igual a da professora.

A representatividade ficou clara na identificação da aluna. Acompanhei cada criança e suas reações, mas ela (a aluna) foi além dos demais. Ela se olhava, olhava a professora e se arrumava cada vez mais numa proximidade.

Figura 32 Contação de história com elementos étnicos e religiosos



A aluna é integrante de uma turma com um número expressivo de meninas e o trabalho é desenvolvido com atividades de fortalecimento da autoestima e autoconhecimento. A professora fez um traço entre o que a escola vem trabalhando e as reações da aluna.

Figura 33 Contação de histórias-Encantamento da aluna com a professora



Fonte: acervo de mídias da escola

O olhar de admiração para a professora ficou perceptível. Ana olhava a professora e olhava para si tocava os braços, o cabelo, se arrumava tocando a saia. Num gesto de pertencimento e empoderamento. Foi lindo!

A professora, uma mulher branca, ao narrar a sua percepção, trazia em sua fala o orgulho de que o trabalho realizado está trilhando um percurso exitoso.

A escola segue com a participação das famílias que viram a necessidade de se envolverem em ações que pudessem transpor os muros da escola no combate ao racismo estrutural.

Figura 34 Capacitação étnica para os pais



Nas ações veemente implementadas, na busca do combate ao racismo, por meio de práticas antirracistas, a escola iniciou o processo de criação de um “Protocolo Antirracista”. Ou seja, quando ocorrer algum ato na escola como agir? A equipe tem em sua fala uma proposta de ação antes da proposição de sistematização de um protocolo:

“quando perceber uma atitude racista entre as crianças e/ou das crianças com a equipe, para-se tudo o que está fazendo e inicia-se um diálogo com a criança na busca pelo entendimento da postura, alinhamento com os demais parceiros de equipe e ação direta com a família”. (notas de campo-dezembro-2022-3º dia)

Após um encontro pedagógico ocorrido com os professores do Ensino Fundamental, anos iniciais no “Casarão”, que contempla 4 turmas, conheci os nomes de batismo que os alunos, coletivamente, escolheram para suas respectivas turmas. Conversei com duas professoras sobre a proposta do protocolo antirracistas. Elas, as professoras, uma branca e uma negra, sempre muito atentas posicionaram a mesma indagação que ressoa:

- Quando falar a palavra racismo?
- Será que temos que falar o significado pra eles sendo tão pequenos?

- O protocolo seria mais uma ação que nos daria suporte e segurança para agir numa posição de racismo vinda das crianças?

Perguntei se um protocolo fixo seria a solução a professora respondeu:

- Que não mais como havia dito seria um suporte a mais.

Fiz uma provocação se não estavam na busca de um manual e a professora de pronto respondeu:

- Não é um manual, mas uma organização de muitas ideias e questões estudadas, vividas e que podem vir acontecer.

Perguntei em que momento as crianças participariam com propostas...

- Não se pensou na participação deles. É uma questão a se pensar.

Pensar em um documento formal, com o olhar de toda a comunidade escolar num esforço de combate ao racismo estrutural é, sem dúvidas, uma iniciativa que mostra uma preocupação com a participação na mudança social. Esse empenho é um exemplo prático do exercício político contido no que deve contemplar o “P” de político do PPP previsto como documento obrigatório pela LDB-lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96.

Percorri as salas de aula e percebi fixadas nos murais uma infinidade de atividades desenvolvidas sobre as questões quilombolas, críticas à escravização, cartazes com a imagem de autores e artistas negros ressaltando a importância de seus trabalhos e ações para sociedade brasileira e feitos de impacto mundial.

A percepção foi de um trabalho sólido, isto é, não eram atividades para mero cumprimento do que versa o documento de orientação curricular ou marcadas por calendários escolares que tratam as abordagens como “eventos” a serem lembrados por meio de ações de datas.

Não é algo marcado em calendário para acontecer “cumprindo” o que podemos chamar de mera formalidade curricular. As turmas são organizadas de modo que os alunos negros tenham professores negros e colegas negros. Essa ação originou-se da percepção das crianças negras.



Figura 35 Trabalho com personalidades negras

Antes de irmos à sala, participei de um lanche coletivo. Todos sentados à vontade, conversei com alguns sobre educação, contexto político e prognósticos. Todos estavam muito leves, tranquilos e entendo que a comida agregada é uma prática da escola. Um outro dado que reforço é o cuidado no pós lanche com os utensílios usados: automaticamente, um já se designa a lavar a louça, outros retiram a mesa... um exemplo de sensação de pertencimento a aquele lugar. Não é só um espaço de trabalho, mas um espaço de acolhimento, afetos, encontros, estudos e respeito pelo outro.

Seguindo a prática da escola, com o formato de roda de conversa para as reuniões pedagógicas, segui a mesma linha quando gentilmente a diretora reservou duas horas para que a equipe de professores, técnica e apoio ouvisse o relato da pesquisa. O espaço físico escolhido foi uma sala, que dentro das finalidades no MEC - Ministério da Educação - para tipificação seria uma sala de aula. Destaco esse aspecto porque a escola, campo de pesquisa, entende que as ações educacionais não se restringem ao espaço limitado da sala de aula, ou seja, todos os espaços da escola são considerados como espaços de compartilhamento, construção de conhecimento e criatividade. A sala tem todas as características da metodologia Pickle²: paredes e chão em madeira que remetem a uma sensação imediata de acolhimento e cercada de referências às questões étnicas traduzidas em quadros, murais com fotos de eventos com as temáticas, bonecas negras, redes.

Sentamos no chão, a diretora me apresentou, dei continuidade à apresentação e iniciei o relato da pesquisa, desde a motivação para o tema passando pela motivação da escrita, experiências e vivências familiares, entendimento profissional e entendimento como mulher negra e mãe de uma menina negra, o trânsito entre a maternidade e o olhar profissional sobre

o racismo, as ilusões maternas acerca de alta mensalidade e não sofrimento do racismo, o luto, a transcendência para uma escrita missionada passando pelas referências metodológicas e teóricas que julguei importante citar dado o interesse do grupo pela ampliação de conhecimento por meio da leitura, o reconhecimento do território, o campo inicial (sem nomear). As saídas, costumo dizer que são as formas de entrada por meio da criação do game em decorrência do estado pandêmico instaurado pela COVID-19, o fechamento do campo para a pesquisa, contextualizando o fechamento, as angústias de quem pesquisa pelo fechamento do campo e lapso temporal, um tempo olhando de fora, tendo as notícias, sobretudo dos observatórios e redes sociais, até a chegada a escola. Onde eu estava? Essa foi a chave para a minha entrada.

A equipe ouvia atenta e fazendo anotações, busquei ter uma atenção ao tempo pois percebi que escola tem uma questão muito organizada com os horários e devido ao grupo de professores que, após o expediente da escola, cursam no Pró-saber. O Pró-Saber é uma faculdade particular, gratuita e que tem como proposta de ação trabalhar pela valorização da educação. Tem como premissa que a educação infantil de qualidade é condição primordial como solução do analfabetismo, tendo como pilar principal a redução da desigualdade no Brasil. A Diretora Pedagógica é Madalena Freire, filha de Paulo Freire.

Segui com a explicação de todo percurso e citei o olhar externo do território acerca da escola em relação qualidade e a práticas antirracistas com verdade, ou seja, não como marketing atraindo para uma ilusão com foco mercadológico educacional. O grupo iniciou uma interação que mesclava perguntas, reflexões e relatos de racismos vividos.

Uma professora negra citou o desconforto em lojas com seguranças fitando seus passos a ponto de desistir de comprar em loja onde percebeu que a ação é uma constante e sobre a dor que o é racismo. No decorrer da narrativa, uma professora perguntou:

Professora - Como você consegue se posicionar de forma tão leve acerca do racismo?

Respondi que na minha trajetória e, sobretudo como moradora do Bairro da Urca, considerado um dos mais “nobres” da Zona Sul do Rio de Janeiro, procuro falar de modo leve e seguro fazendo com que o racista se sinta desconfortável e eu não.

Uma professora perguntou sobre as referências que usei na escrita e se era um grupo de pesquisa. Deixei com a direção a cópia para disponibilizar e respondi sobre a importância dos grupos de pesquisa nas universidades em relação a troca de experiências, a ambientação com as questões acadêmicas, as leituras, a construção do projeto, a participação de pesquisas, as múltiplas aprendizagens com o professor, trocas de experiências... ou seja, uma infinidade de possibilidades que culminam em um crescimento e evolução como pesquisadora e

profissional da/na educação.

O diálogo seguiu até que começamos a falar sobre o racismo com as crianças, a expressão que por muitas vezes vem nesse campo de pesquisa pronunciada soletrada forte RA-CIS-MO: com uma entonação forte, ressoando com cada sílaba soletrada com uma raiva. As falas se entrecruzavam citando as ações constantes em sala de aula para que se estabelecesse, desde a infância, um olhar de afeto, respeito. Entendendo a existência e a beleza na/da diferença. Conversamos sobre os conceitos de afrofuturismo e pluriversalidade e as infâncias na discussão destes dois conceitos... uma indagação que vem atravessando ao longo de todo processo de escuta retoma com a mesma angústia. Desta vez, vinda do único professor negro atuando na educação infantil, um homem alto, cerca de 1,80, cabelos rastafari, falou da tristeza profunda que sentiu acerca da fala de um aluno e verbalizou a indagação “em que momento falar aos pequenos sobre o racismo? E seguiu com um relato:

- Eu estava chegando da rua sem os sapatos, suado e um aluno meu me disse: parece mendigo. Não entendi a questão só pela falta dos sapatos, mas pelo todo. Até quando vamos ter que passar por isso? A esperança são as crianças, vir de uma criança essa fala me corta.

- Conviver todos os dias sofrendo com o racismo não sei se aguento (finalizou ele chorando).

A diretora: você não aplicou o procedimento de comunicar à direção, conversar com a criança... Por que você não fez? (nesse momento dei as mãos a ele como forma de demonstrar acolhimento).

Ele respondeu:

- Isso me atravessou de modo muito profundo. Não tive reação mediante a tristeza que me tomou por inteiro. Ainda de mãos dadas comigo, os colegas mesclavam entre palavras de consolo, como “calma”, “estamos juntos” e um silêncio que “dizia”.

A diretora sempre muita atenta e em nenhum momento mostrou um posicionamento de repreensão e sim de escuta, senso de coletividade, orientação e uma retomada de caminho de tudo o que a equipe faz com maestria. Uma professora branca fez a uma colocação muito pontual:

- Estamos no enfrentamento do racismo estrutural e essas questões vão aparecer e vamos ter êxito. Relatei para a equipe a experiência com os dados gerados na aplicação do protótipo do game e o quanto me causou um desconforto ou até mesmo uma angústia em escutar de uma criança branca que não gostava do personagem Kiriku por ele ser negro. Os presentes se interessaram de imediato pelo formato apresentado para a discussão com crianças sobre uma abordagem tida como só de adulto.

A emoção ainda pairava, mas fomos retomando com exemplos de ações imediatas de parar, ouvir a criança, buscar entender a origem da atitude; a intensificação das atividades focadas na temática antirracista, diálogo com a família e como se fortalecer emocionalmente, como profissional, para o enfrentamento do racismo e dialogar com os pares profissionais foi uma proposta muito acolhida por todos.

A hora o tempo passou rápido, iniciamos com uma narrativa da arquitetura e atravessamentos da pesquisa em tela, vivenciamos um conjunto de emoções, reflexões, proposições e fechamos com palmas pra nós, uma celebração do momento vivido!

Foi um momento ímpar de valorização da pesquisa acadêmica e da importância de se estudar um campo sensível no tocante a faixa etária, território e aspectos econômicos.

Saí naquele dia do campo ainda com o pensamento do atravessamento em relação a: quando falar de racismo com as crianças? Percebi, observei, senti, vivenciei uma gama de práticas muito significativas da/ na escola envolvendo as questões antirracistas, será que as práticas não falam por si?

3.3 Representatividade da criança negra na escola de elite.

O termo “representatividade” remete sempre à conotação de expressar interesses de um determinado grupo centrado na figura daquele que os representa, ou seja, aquele que fala trazendo consigo os anseios, aspectos político, ideológicos e aspirações de um coletivo. É um compromisso assumido com as demandas dos representados. A representatividade, partindo de um olhar conceitual mais amplificado, é entendida como um fator que transcende a questão de que está restrita apenas a organização de grupos que buscam que seus interesses sejam representados. Na realidade, ela traz em sua bagagem a construção da subjetividade e da identidade entendida como parte da formação do que é aquele indivíduo integrante daquele grupo. O conceito de representatividade originou-se na política e na democracia, mas é reivindicada pela sociedade civil quando esta se organiza em movimentos identitários

Além do campo político e voltado para o espaço social, deve-se levar em conta que os indivíduos que constituem grupos identitários e classes socioeconômicas distantes da classe dominante não figuram em espaços sociais ditos de privilégios como: protagonistas em espaços de mídias, cargos em alta liderança, em cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas, etc.

Um exemplo de representatividade de quando uma mulher, negra, atinge um patamar

de alta liderança dentro de uma multinacional, permiti-se no campo da subjetividade na identidade feminina de outras mulheres podem chegar ao mesmo lugar. Em contrapartida, uma mulher negra apresentada, como por exemplo numa novela, como uma personagem subalternizada, uma empregada servindo pessoas brancas, também se cria a subjetividade na população negra de que seu lugar é aquele de subserviência, desprestígio social e a serviço de outro(s).

Trazendo a questão da representatividade para o campo escolar, especificamente educação infantil e anos iniciais, etapa escolar onde estão as crianças da faixa etária da pesquisa, sobretudo no território de localização da escola onde estão as crianças negras das escolas de elite da zona sul do Rio de Janeiro. Nunes (2016) pontua de modo muito claro que as crianças negras sofrem não só pelo aquilo que lhes falta (ou julgam faltar) mas sim por e somente pelo que elas são.

A tabela a seguir apresenta em números absolutos o quadro quantitativo de alunos e suas respectivas etnias:

Quantitativo de alunos	
Total de alunos	114
Número de alunos negros	11
Número de alunos brancos	103

Fonte: censo escolar e dados étnicos da escola.

Vale ressaltar que a escola não separa em números os alunos negros do “Galho Social” que são aqueles que ingressam com bolsa de estudos de 100%. A tabela respeitou a filosofia da escola.

O “Galho Social” não tem uma cultura assistencialista e sim de exemplo de exercício da equidade e da representatividade no sentido de apresentar a sociedade e a comunidade que é possível ocuparmos mesmos espaços educacionais privilegiados com a oferta de ensino igual para todos.

Figura 36 Logo do Galho Social



Diante de dados numéricos e percentuais em que a escola possui, arredondando 10% de alunos negros, nos leva a pensar também sobre proporcionalidade entendida como um reflexo da representatividade, isto é, a proporcionalidade resulta da inserção em determinados espaços tendo a representatividade como inspiração.

3.4 Processos identitários – enegrecer: a escola ou a criança?

Ter uma escuta efetiva das crianças requer esforço e um posicionamento muito atento do pesquisador na leitura das subjetividades. Escutar as “vozes das crianças” não é o significado literal da exclusividade da fala, mas também as vozes ditas nos gestos, atitudes, olhares, entregas, aproximações, distanciamentos, afetos, estranhamentos....

Percorrendo os espaços da escola, principalmente o da educação infantil, vi no quintal, com uma enorme mangueira que integra e interage com o espaço, um local profícuo para uma observação e desejável aproximação com as crianças.

Para estudarmos as crianças em contextos observamos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais -o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às particularidades concretas suas vidas nestes contextos e registrarmos e registrarmos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor (Graue e Wash, 2003 P. 21)

Chegando ao quintal, sentei abaixo da enorme mangueira. Olhei seus galhos e eu me abriguei em sua sombra. O espaço parece um abraço pela sua forma arredondada que, de

todos os ângulos, visualiza-se o local por inteiro. Tirei os sapatos, coloquei os pés na terra, abri o caderno de campo.

Figura 37 Quintal da escola



Acervo de mídia do Instagram da escola.

As crianças começaram a brincar e me fitavam de modo que eu não “percebesse” a curiosidade.

Logo se aproximou uma menina negra, com cachos molhados. Ela me cumprimentou com um sonoro “Oiii” e retomou à brincadeira... correndo, mexendo nos objetos e brinquedos, subindo na casinha de madeira.

A aluna retornou com uma afirmação e uma indagação:

– Você é professora! (numa afirmativa). Vai ficar aqui com a gente?

Respondi que sim e recebi de volta um: “que bom!” Ela saiu em disparada, retomando à correria. Fiquei observando a interação dela com os demais. Ela, a aluna, muito falante e ativa.

A sua aproximação visivelmente encorajou um aluno branco que chegou perto, olhou e saiu para brincar. Depois, rapidamente, retornou e entregou um pequeno brinquedo de plástico e disse: “segura pra mim”. Respondi que sim, claro, e deixei o brinquedo ao meu lado. Ele voltou para a brincadeira com os demais e nos espaços do quintal.

Num dado momento, ela, a aluna, retorna com 3 pedras e uma flor. Estendeu as duas mãos, segurando a flor e as pedras, num movimento de oferta. E eu retribui: abri a mão direita estendida com a palma para cima, num ato de receptividade. E ela colocou 3 pedras e uma flor

amarela. Dobrou meus dedos, apertou e olhou firme nos meus olhos. Saiu correndo de volta ao centro do quintal. O menino retornou e pediu o brinquedo que deixou sob minha guarda:

– Vim buscar.

Eu entendi que era o brinquedo e devolvi.

A única aluna negra, no tempo que permaneci no quintal, cerca de duas horas, retornou mais 3 vezes: segurou a minha mão e voltou a correr; retornou mais duas vezes para bem perto de mim. Repetiu o gesto de olhar e sorrir. Quando a rotina do brincar no quintal findou para aquele grupo, a aluna se despediu de longe, com um aceno de mão, e senti que queria saber o que eu havia feito com o que me dera. No mesmo instante, guardei a flor e as pedras dentro do caderno de campo. Ela sorriu e seguiu para outra atividade muito falante e liderando as brincadeiras.

As professoras observavam cada brincadeira das crianças sem interferência. Por vezes, elas me olhavam, sorriam e seguiam atentas aos pequenos. A predominância de manuseio era de bacias, baldes, folhas, pedacinhos de galhos... a imaginação pairava.

A observação, ao mesmo tempo que é algo muito precioso para pesquisador, exige dele uma atenção e refinamento dos sentidos, sobretudo com crianças. Graue e Whassh (2003) afirmam que:

A observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida. Os bons observadores veem coisas que os outros não veem. Pensar mais não é do que ver algo visível que nos faz ver algo em que não tínhamos reparado que nos faz ver algo que não é sequer visível-- toda a observação começa com o que é visível, aquilo que observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê. (p.129).

As demais crianças não se aproximaram. Senti na menina uma forma de acolhimento e proteção de iguais. Ela me presenteou como uma forma de proteção e transmissão de calma. E realmente senti um fio de ansiedade diante do que poderia vir. As idas e vindas eram como se fosse uma certificação de que estava tudo bem comigo. Porque se não tivesse, ela estava ali. Nas ações do “galho social” a mãe dela, da menina, pareceu ser aquela que movimenta e agrega o coletivo. No encontro com os pais, ela estava ativa na organização e nas indagações.



Figura 38 Brincadeiras no quintal

Fonte;Acervo de mídia do Instagram da escola.

Retornei ao quintal mais uma vez para observar e ser um aprendiz. Graue (2003) fala da postura de aprendiz quando parte para o campo: *“Se ele já soubesse o que as crianças de lá sabiam, não estaria lá.” P.124.*

Revisitando a escola em números, em valor absoluto e percentual, o quantitativo de alunos brancos é muito superior do que alunos negros.

Figura 39 A busca pelos pares



Fonte: Acervo de mídia do Instagram da escola.

Uma turma da educação infantil conta com um grupo de meninas negras e brancas que se posicionam, ocupando os seus espaços – de gênero e étnico. A primeira ação ao chegar à

sala é soltar os cabelos. Numa atividade sobre os cabelos, os alunos tocavam um nos cabelos dos outros sentindo a textura, as possibilidades de penteados, as tranças... Para ter a percepção de si, como negro iniciando na infância, e mediar essa evolução no espaço escolar faz-se necessário compreender que:

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...] Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (Souza, 2021: 115).

A escola vem se debruçando de modo muito intenso nos estudos, por meio de ações, na busca de pistas e caminhos que auxiliem subsidiando o processo de entendimento do enegrecer desde a infância. Um campo fértil, com muitos galhos de sua mangueira para crescerem, muitas flores a desabrocharem e frutos...

II. CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR

A trajetória percorrida pela pesquisa foi desafiadora. Encontrar formas de manter os objetivos exigiu a busca em múltiplos referenciais de estratégias para inserção no campo em decorrência dos atravessamentos enfrentados pela pesquisa que, para muitos, poderia se configurar como entrave. Mas transformei em propulsão.

Rememorando a inicial de interesse pela abordagem que se origina por meio da escuta de uma voz, já na adolescência, revisitando a própria infância, o que me atravessa como mãe, por ser essa voz da minha filha e a sua experiência com o racismo estrutural no espaço escolar na educação infantil.

O campo das escolas de elite da zona sul do Rio de Janeiro não é de fácil inserção e trânsito para a pesquisa pela maioria branca de alto poder aquisitivo. Mesmo apresentando uma forma de escuta gameficada, sob total supervisão da escola, formas de inserção embasadas pela LGPD e todas as legislações de proteção da infância, o campo se fechou pelo medo de que questões de racismo pudessem impactar a imagem da escola. Observar os movimentos da escola, primeiro campo de pesquisa desejado, extramuros, por meio do que veicula a mídia, pais de crianças negras retiraram seus filhos de escola. A saída de profissionais importantes nas práticas antirracistas respeitadas me fez ver a ponta do iceberg e entender porque esse campo se fecha. Essa vivência deixou, de certa forma, uma marca de que eu poderia enxergar a mesma questão em outro campo no mesmo território.

A entrada no novo campo e receptividade de todos na escola foi um divisor de águas para a pesquisa. O impacto com a reunião conduzida pela mãe pesquisadora, professora e historiadora já iniciavam as respostas para muito dos questionamentos e, ao mesmo tempo, trouxe outras questões a serem pensadas e construídas como práticas.

A análise do território em seus aspectos social e político proporcionou um olhar de como a escola se posiciona dentro desse contexto. As ações do “Galho Social” com a oferta de vagas para as crianças negras da comunidade do Dona Marta apresentam um movimento de modificação com impactos, já de curto prazo, a partir de como essas crianças levam para a sua comunidade as suas experiências na escola. E como elas passam a serem vistas? Surgem outras questões de o desejo de outras crianças estarem ali na mesma escola.

As ações da escola acerca de práticas antirracistas já se apresentaram, inicialmente, de modo muito orgânico, tanto que houve um interesse em conhecer como funciona, como modelar, mas mostrei a importância de focar em algo que já estava tão bem encaminhado pela comunidade escolar e de grande valia para a pesquisa.

A tipificação “Escola de Elite” a escola entende como a questão da inserção de poucos e busca (não de forma assistencialista) promover a equidade por meio das ações de vagas e percebe-se um cuidado para que as crianças se sintam como parte da escola.

A escuta das vozes das crianças, nesse contexto, acerca do racismo, fica compreendido que não está só no verbalizar, mas nos modos de agir, de transitarem, na busca dos pares, o desconforto percebido quando não se veem representados.

As crianças da elite estão acostumadas naturalmente com as pessoas negras em situação subalternizadas e, por vezes, dentro desse contexto, como ser uma criança negra? Na Zona Sul do Rio de Janeiro, sem aprofundar a questão, mas sem deixar de sinalizar, vem aumentando vertiginosamente o número de famílias brancas que adotam crianças negras e estão buscando cursos de letramento racial como suporte na condução da criação das crianças. Na escola de pesquisa, a preocupação dos pais de seus filhos brancos não serem racistas.

As crianças são escutadas em suas múltiplas formas de apresentarem o desconforto e tristeza causados pelo racismo estrutural. A atenção é constante e a busca pela formação e informação da comunidade escolar sobre o combate ao racismo é muito intensa e constante.

A iniciativa de criação do protocolo antirracista pela comunidade escolar é interessante e importante e, ao mesmo tempo, leva a mais indagações: é possível a construção de “regras” para combater algo que, por muitas vezes, se esconde na sutileza e só é perceptível quando os estragos emocionais se tornam visíveis?

O fato de movimentar a escola com ações antirracistas, como a do protocolo, acaba por desencadear novos questionamentos e respostas que agregam sobremaneira os esforços empenhados no combate ao RA-CIS-MO como escutei em cada sílaba pronunciada, mostrando um impulso visceral de ruptura de uma estrutura que segrega, adocece e mata.

Por ser uma escola nova (iniciada em 2017) e com um querer muito intenso e constante no combate ao racismo, ela ganha contornos de referência no território. Uma mangueira com múltiplos galhos, frutos, flores e com o meu desejo de que espalhe mudas pela zona sul do Rio de Janeiro...

O documento “ Projeto Político Pedagógico” ainda requer um aprofundamento nos marcos legais no tocante a lei 10.639 /2003 (por tradição) e a 11.645/2008. Aprofundamento no sentido de trazer para ele, o documento tudo o que orbita em termos práticos no cotidiano da escola. O caminho até a chegada ao campo dês pesquisa foi recheado de aprendizagens e desafios. Cheguei e fui recebida com a pergunta: onde você estava? Retornei para uma rápida visita e fui recebida com abraços fortes e a pergunta: quando você volta?

III.Referências Bibliográficas:

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.419-442.

ALMEIDA, Isaura Florisa. **Desigualdades e políticas públicas de habitação no Brasil**. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

ANGELOU, Maya. Eu sei por que o pássaro canta na gaiola. Tradução de Regiano Winarski. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018. 336 p.

ARENHART, Deise Culturas infantis e desigualdades sociais: questões de geração e classe social em duas escolas cariocas. Petrópolis, RJ: Vozes 2016

Bach Jr. Jonas (organizador). A educação Waldorf no século XXI. 148p. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun.2014. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. *Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre*. V. 10 nº 3, 2012

CALDEIRA, Teresa Pires. Enclaves Fortificados: a nova segregação urbana. Tradução: Heloísa Buarque de Almeida. *Revista Novos Estudos*. v. ?, nº. 47, 1997. Rio de Janeiro. p. 155-176. Disponível em: <http://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves-fortificados_segregacao-urbana.pdf>. Acessado em: 18 Jun. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, 1998.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 384p. 2011 Constituição

Federal do Brasil <http://www.planalto.gov.br/> Acessado em: 18 Jun. 2020.

CRUZ, Tânia Mara Espaço Escolar e Discriminação: Significados de Gênero e Raça Entre Crianças <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100007> consultado em 19/06/2019

DAVIS, Ângela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. <http://www.planalto.gov.br/>

FERREIRA, Maria Cristina Pereira Paiva. **Desigualdades socioespaciais**: produção do espaço e da política habitacional de interesse social em Paranimirim/RN. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. 2013.

FALK, Judit. Cuidados Pessoais e Prevenção. In: FALK, Judit (org.). Abordagem Pikler: educação infantil. 2 ed. São Paulo, SP: Omnisciência, 2010a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRAUE, M. Elizabeth. WALSH, Daniel. Investigação **Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

GOMES, Nilma Lino Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” In Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.

_____, Nilma Lino O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas poremancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ, P. Construindo o construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional. In: RODRIGO, M. J.; ARNA Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar. São Paulo, SP: Ática, v.2, 1998

HOAD, T. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press. 1996.

HUGO, Nicolau Barbosa de Gusmão – Mapa Racial da Cidade do Rio de Janeiro
<https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/> Acessado em 21/06/2020.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

KRAMER, Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesqui.* n.116, pp.41-59. PUC

LDB- 9394/96 Lei de Diretrizes de Bases da Educação. [http://www.planalto.gov.br/Lei 11.645/08](http://www.planalto.gov.br/Lei%2011.645%2008/http://www.planalto.gov.br/)
<http://www.planalto.gov.br/>

Lei 10.639 <http://www.planalto.gov.br/>

LGPD- Lei de Geral Proteção de Dados <http://www.planalto.gov.br/>

MONTESSORI, Maria- O Segredo da Infância. Kíron, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

NOGUERA, Renato. **Ensino de Filosofia e Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, R., GUTMAN, C., & FEITOSA, D. (2018). Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (18).
<https://doi.org/10.22481/aprender.v0i18.3649>

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Sociologia da Infância, Raça e Etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p.413-440, 2015.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. **Latitude**, vol. 10, n. 2, 2016. p. 383-423.

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>> Acesso em 26/11/2020. SANTOS,

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

QVORTRUP, Jens. Nove Teses Sobre a “Infância Como Um Fenômeno Social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SKÅGBY, J. (2011). Online Ethnographic Methods: Towards a Qualitative Understanding of Virtual Community Practices. Copyright IGI Global. Linköping, Sweden. Disponível em <http://people.su.se/~jsk/resources/Online-Ethnography.pdf> Acesso em 26/11/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel In: SARMENTO, Manuel Jacinto;

CERISARA, Ana As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA.

SEYFERTH, G., 1995. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico** 1993, pp. 175-203.

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581/7559.pdf> Acesso em 26/11/2020. Revista eletrônica <https://www.cartacapital.com.br/2019/07/>.

TRINIDAD, C. T.. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012

PPP da Escola – Documento obrigatório para instauração legal d instituição.

Sites consultados periodicamente:

<http://www.multirio.rj.gov.br/>

<https://www.ibge.gov.br/>

<http://www.multirio.rj.gov.br/>

<https://portal.fgv.br/>

<http://www.inep.gov.br/>

<https://www.rio.rj.gov.br/web/ipp>

<http://www.pnud.org.br/>

<http://mec.gov.br/escola/clique/escola.org.br>

<https://wordwall.net>