



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

**SIM, EU SOU PRETINHA, LINDA E BEM PRINCESA: IDENTIDADE
NEGRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA

*Sob a orientação do Professor Doutor
Renato Nogueira dos Santos Junior*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor 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 2025

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

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

S586s Silva, Gustavo Pinto Alves da, 1981-
Sim, eu sou pretinha, linda e bem princesa:
identidade negra e relações étnico-raciais na educação
infantil / Gustavo Pinto Alves da Silva. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
245 f.: il.

Orientador: Renato Nogueira dos Santos Junior.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Relações étnico-raciais. 2. Infâncias. 3. Educação
infantil. 4. Identidade negra. 5. Lei 10.639/03. I. Junior,
Renato Nogueira dos Santos , 1972-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"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"



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

Seropédica-RJ, 15 de maio de 2025.

TERMO N° 337 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.024785/2025-03

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

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

GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA

TESE APROVADA EM 25/02/2025

Membros da banca:

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

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

DEBORA AUGUSTO FRANCO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

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

LUCIMAR ROSA DIAS. Dra. UFPR (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 15/05/2025 17:09)
AMAURI MENDES PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 2131782

(Assinado digitalmente em 20/05/2025 15:58)
RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1306589

(Assinado digitalmente em 04/06/2025 15:25)
LUCIANA PIRES ALVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 082.214.887-04

(Assinado digitalmente em 16/05/2025 21:46)
DÉBORA AUGUSTO FRANCO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 056.983.707-37

(Assinado digitalmente em 15/05/2025 12:43)
LUCIMAR ROSA DIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 390.715.371-53

DEDICATÓRIA

O caminho da pesquisa foi marcado pelas crianças que me receberam, e com elas permanece a garantia dos diversos aprendizados e significados inéditos que trouxeram para a minha existência.
Motumba Axé!

AGRADECIMENTOS

Chegar ao doutorado considero uma das etapas mais importantes da minha vida. Muitas horas e anos de dedicação, noites sem dormir, abdicações em alguns setores da vida pessoal, choros, crises de ansiedade, medo, inseguranças, empenho, leituras, aflições, seminários, congressos, publicações, orientações e, por fim, a consagração da produção da tese. Esta produção envolve muitos colaboradores, que, por trás dos bastidores, estavam/estão a torcer por mim, mesmo quando eu faltava às rodas de cervejas para o bate-papo furado da melhor qualidade com os amigos, em detrimento do exercício da escrita. Certamente posso esquecer o nome de alguém que foi fundamental na realização desta produção, portanto, desde já, peço desculpas. Porém, desejo registrar a minha eterna gratidão a algumas dessas pessoas.

Agradeço, primeiramente, a Oxalá pelo dom da vida, o senhor da criação, que moldou os seres humanos a partir do barro de Nanã: “*EPA BABÁ!*”.

Ao senhor dos meus caminhos, que me ampara a todos os momentos no meu caminhar. Rege a minha vida, me dando forças para seguir e alento nos momentos difíceis, ilumina minha mente trazendo lucidez e renovação, e sentido no meu viver. Saravá meu Pai Ogum, o senhor das batalhas, do ferro e da tecnologia, irmão inseparável de Exu: “*OGUNHÊ!*”.

Aos meus ancestrais que vieram sequestrados do continente mãe. A eles, todo meu respeito, carinho e devoção.

À minha mãe, pela parceria, cumplicidade e companheirismo neste caminhar da vida, mesmo sem entender nada do que faço. Obrigado por sempre acreditar em mim. Amo te!

Ao meu grande professor/orientador/ amigo Renato Nogueira, intelectual incrível que sempre admirei. Nossa troca de energia aconteceu na minha entrevista de mestrado. Anos se passaram, segui por outros caminhos e, hoje, tenho a sorte de estar orientando desta grande referência. Gratidão pelo empenho, dedicação e paciência. Muito Axé no seu caminhar.

À minha grande amiga Rute Xavier, incentivadora incansável dos meus estudos, estimuladora desde minha inscrição para o processo de seleção do doutorado, à última página do texto da tese. Não entendemos os desígnios da vida, mas agradeço aos meus orixás pelo presente que meu deu: a nossa amizade. Com o correr da vida, percebi que podemos nos apaixonar pelos nossos amigos, o amor da amizade. Com o tempo vamos entendendo o significado de um amigo. Existem pessoas que cruzam nosso caminho e outras que encontramos. Sem dúvida, você foi um grande encontro. Gratidão!

A todo corpo docente e a tia Sonia, da Escola Municipal Clementino Fraga, sou muito grato pelo carinho que recebo de vocês. Gratidão pelo apoio, pelos conselhos, pelas palavras de

incentivo e pelo abraço carinhoso. Como sempre digo: eu coordeno a melhor equipe do mundo. Com todo sucateamento da educação brasileira, vocês estão fazendo a diferença na vida das nossas crianças. Obrigado por não desistir.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) Ayó, por abrir as suas portas e dividir as suas experiências frente ao seu trabalho pedagógico com a temática afro-brasileira, proporcionando uma educação antirracista.

Às minhas estrelas, que em outro plano estão a torcer pelas minhas vitórias. Sinto a falta de vocês todos os dias. Sei que ainda vivem. Meus avós Elias Pinto, Deonice Pinto e Edy Martins. Queria ter a oportunidade de mais uma vez abraçá-los. Ao meu irmão, Alex Ivis, que partiu tão cedo. Você sempre será parte de mim. À minha madrinha Marilia Vieira, obrigado pela sua passagem em minha vida, você me ensinou o que é o amor e ele manterá você viva em meu coração. Ao meu padrinho, Gilberto: “cara, que vacilo”. Onde estiver sigo lhe amando. Amo todos vocês! Até Breve!

Ao professor Amauri, referência ímpar para minha formação, e às professoras Luciana Pires e Lucimar Dias, que compõem esta banca de avaliação, a minha gratidão por aceitar o nosso convite. Serei eternamente grato por este momento.

Não menos importante, agradeço imensamente a turma da educação infantil EI-51 e a professora Raquel, por toda experiência vivida durante estes anos de pesquisa de campo. Este trabalho só existe porque vocês permitiram esta oportunidade a mim e à academia. Obrigado, crianças, por todo aprendizado oferecido e por compartilhar este mundo tão particular e lúdico. Vida longa no caminhar de vocês.

Para infância negra, construiremos um mundo diferente nutrido ao axé de Exú, ao amor infinito de Oxum, à compaixão de Obatalá à espada justiceira de Ogum.
Abdias Nascimento, 1980.
Axé!

RESUMO

SILVA, Gustavo PintoAlves da. **Sim, eu sou pretinha, linda e bem princesa: identidade negra e relações étnico-raciais na educação infantil.** 2025. 245 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contempoâneos e Demandas Poipulares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Esta tese investiga o papel das instituições educacionais na promoção do respeito à diversidade étnico-racial e no preparo de crianças para lidar com desigualdades raciais, com foco na educação infantil. Reconhecendo a escola, como um espaço de socialização, cidadania e formação crítica, o estudo problematiza como o ambiente escolar pode tanto reproduzir quanto combater tensões raciais, considerando as percepções das crianças como ponto de partida para a construção de práticas antirracistas. A pesquisa, de cunho socioantropológico, foi conduzida com crianças de 4 a 5 anos, em uma turma de educação infantil da Escola Municipal Clementino Fraga, situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. As atividades foram baseadas nas ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) Ayó, criado em 2015, com o objetivo de promover um ambiente escolar inclusivo e combater o racismo através da valorização e reconhecimento das identidades étnico-raciais, especialmente a negra. A metodologia etnográfica permitiu uma imersão nas práticas culturais e nas interações das crianças, possibilitando a escuta ativa de suas percepções sobre questões raciais. Os resultados preliminares indicam que as atividades do NEAB Ayó têm contribuído significativamente para a construção e a ressignificação da identidade racial das crianças. Observou-se, por exemplo, que algumas crianças, anteriormente autodeclaradas pardas, passaram a se identificar como pretas, enquanto outras, antes identificadas como brancas, passaram a se autodeclarar como pardas. Esse movimento sugere um impacto positivo na reflexão sobre conceitos como negritude e branquitude, além de estimular uma postura antirracista nas crianças, incluindo a denúncia de ofensas raciais contra colegas. A pesquisa destaca a relevância de iniciativas, como o NEAB Ayó, na formação de sujeitos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao produzir as escutas das crianças, a tese reafirma a importância de ouvir suas percepções e experiências para avançar na luta contra o racismo e promover uma educação que respeite e valorize as diversidades socioculturais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infâncias; Relações étnico-raciais; Lei nº 10.639/03; Identidade Negra.

ABSTRACT

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Yes, I am black, beautiful and very much a princess: black identity and ethnic-racial relations in early childhood education.** 2025. 245 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

This thesis investigates the role of educational institutions in promoting respect for ethnic-racial diversity and in preparing children to deal with racial inequalities, with a focus on early childhood education. Recognizing the school as a space for socialization, citizenship, and critical formation, the study problematizes how the school environment can both reproduce and combat racial tensions, considering children's perceptions as a starting point for the construction of anti-racist practices. The research, of a socio-anthropological nature, was conducted with children aged 4 to 5 in a preschool class at the Clementino Fraga Municipal School, located in the West Zone of Rio de Janeiro. The activities were based on the actions of the Center for Afro-Brazilian Studies (NEAB) AYÓ, created in 2015, with the objective of promoting an inclusive school environment and combating racism through the appreciation and recognition of ethnic-racial identities, especially black identities. The ethnographic methodology allowed an immersion in the cultural practices and interactions of the children, enabling active listening of their perceptions on racial issues. Preliminary results indicate that NEAB AYÓ activities have contributed significantly to the construction and redefinition of children's racial identity. For example, some children who previously identified as brown began to identify as black, while others who previously identified as white began to identify as brown. This movement suggests a positive impact on reflection on concepts such as blackness and whiteness, in addition to encouraging an anti-racist stance in children, including reporting racial offenses against peers. The research highlights the relevance of initiatives such as NEAB AYÓ in the formation of critical subjects and in the construction of a more just and inclusive society. By giving children a voice, the thesis reaffirms the importance of listening to their perceptions and experiences in order to advance the fight against racism and promote an education that respects and values sociocultural diversity.

Keywords: Early Childhood Education; Childhoods; Ethnic-racial relations; Law 10,639/03; Black identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conjunto residencial cardeal Dom Jaime Câmara.....	75
Figura 2 - Fazenda Bangu – Desenho aquarelado de Júlio Sena, foto de João C. Horta	77
Figura 3 - Fabrica Bangu.....	78
Figura 4 - Monumento a Thomas Donohone inaugurado no Bangu Shopping.....	80
Figura 5 - Bangu Shopping.....	82
Figura 6 - Busto em Bronze de Zumbi dos palmares localizada no Ponto Chic-Padre Miguel-RJ, inaugurado em novembro de 2004	87
Figura 7 - Frente da Escola Municipal Clementino Fraga.....	100
Figura 8 - Coletivo de grafiteiras AMO Crew.....	102
Figura 9 - Grafite realizado no muro lateral da escola. Grafiteiros locais.....	103
Figura 10 - Grafite realizado no muro lateral da escola. Grafiteiros locais.....	103
Figura 11 - Grafite realizado no muro lateral da escol. Ação de diversos grafiteiros	104
Figura 12 - Lambe-lambe colado no muro da frente da escola. Autor desconhecido	105
Figura 13 - Crianças do 5º ano plantando Pau-Brasil.....	107
Figura 14 - Banner explicativo sobre a lei 10.639/03 e a criação do NEAB AYÓ	108
Figura 15 - Pátio interno da escola	109
Figura 16 - Mural do NEAB: Uma homenagem ao centenário de Mercedes Baptista	110
Figura 17 - Porta da sala de leitura. O menino Nito	113
Figura 18 - Estante cantinho da africanidade	114
Figura 19 - Estante Indígena.....	114
Figura 20 - Inauguração da brinquedoteca	116
Figura 21 - Parede da sala da brinquedoteca	117
Figura 22 - Cartaz árvore Baobá	141
Figura 23 - Cartaz letreiro significado de Baobá.....	141
Figura 24 - Cartaz Orixá Ogum e Iemanjá.....	142
Figura 25 - Cartaz Orixá Obaluaê.....	142
Figura 26 - Cartaz Orixá Nanã	143
Figura 27 - Boneco feito de argila.....	143
Figura 28 - Caderno de campo	160
Figura 29 - Sala da educação infantil	169
Figura 30 - Barra do mural da sala da educação infantil, personagens negros.....	170
Figura 31 - Mural da sala da educação infantil	171

Figura 32 - Cenário para cotação de história	181
Figura 33 - Caixa de lápis tons de cor de pele.....	182
Figura 34 - Boneca de pano da história Bruna e a Galinha d' Angola	187
Figura 35 - Livro Bruna e a Galinha d'Angola	189
Figura 36 - Crianças com as penas da galinha d' angola.....	190
Figura 37 - Atividade de modelagem da galinha d'Angola.....	191
Figura 38 - Atividade livre de pintura Bruna e a galinha d'Angola	192
Figura 39 - Atividade livre de pintura Bruna e a galinha d'Angola	193
Figura 40 - Atividade autorretrato no papel	197
Figura 41 - Momento de construção do autorretrato no pano	198
Figura 42 - Autorretrato da Lavinia.....	200
Figura 43 - Autorretrato da Benjamin	201
Figura 44 - Autorretrato Wesley.....	205
Figura 45 - Atividade autorretrato da Isadora	206
Figura 46 - Autorretrato Ana Cristina	211
Figura 47 - Autorretrato Ítalo Gabriel	212
Figura 48 - Autorretrato da Ana Laura.....	214
Figura 49 - Autorretrato da Valentina	215
Figura 50 - Atividade autorretrato do Richard	217
Figura 51 - Atividade autorretrato do Davi Lucas.....	218
Figura 52 - Crianças pesquisadoras, ativistas do NEAB AYÓ. Da esquerda para direita: Maria Clara, Luisa, Davi Lucas, Isadora, Hadassa, Ana Cristina, Isabelle, Valentina, Wesley, Ítalo, Milton e Lorenzo	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População Residente por grupo de idade	90
Gráfico 2 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicilio, o sexo e a idade	94
Gráfico 3 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, valor do rendimento nominal médio mensal.....	97
Gráfico 4 - Quantitativo de alunos cor/raça.....	162

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Escolas distribuídas por bairros e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's)	61
--	-------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (continua)	134
Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (continua)	135
Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (conclusão).....	136
Quadro 2 - Rotina do Pré II	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de alunos matriculados por segmento em 2023.....62

LISTA DE SIGLAS

ABPN-Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRASCO- Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AFROSIN- Afroperspectivas, Saberes e Infâncias
ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação
BILM- Black and Indigenous Liberation Movement
CA- Classe de Alfabetização
CAD- Classe de Adaptação
CDCEC- Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular
CE- Classe espacial
CECIERJ- Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro
CEPE- Centros de Educação Pré-Escolar
CIEP- Centro Integrado de Educação Pública
CONNEABS-Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
CPIB- Companhia Progresso Industrial do Brasil
CRE- Coordenadoria Regional de Educação
EAMC- Escolas Municipais de Aplicação Carioca
ECMI- Escola Cívico Militar
EDI- Espaço de Desenvolvimento Infantil
EE- Educação Especial
EF- Ensino Fundamental
EI- Educação Infantil
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EMOC- Escolas Municipais Olímpicas Cariocas
ERER- Educação Relacionada às Relações Étnico-Raciais
FAPERJ- Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho
FLIC- Feira Literária Clementino
GEA- Ginásio Educacional de Arte
GEC - Ginásio Educacional Carioca
GEM-Ginásio Educacional de Música

GENTE- Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais

GEO- Ginásio Educacional Olímpico

GET-Ginásio Experimental Tecnológico

GRES- Grêmio Recreativo Escola de Samba

IBGE- Instituto Brasileiro Geografia e Estatísticas

IHA- Instituto Helena Antipoff

INEA- Instituto Estadual do Ambiente

LASA- Latin American Studies Association

LDB- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NEAB- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PECIM- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PEE- Programa Especial de Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGEDUC -Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PPP- Projeto Político Pedagógico

SAEB- Sistema de Avaliação de Educação Básica

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SDP- Sistema Descentralizado de Pagamento

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

SI- Sociologia da Infância

SMDS- Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME- Secretaria Municipal de Educação

SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUBE- Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIAFRO- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio

SUMÁRIO

1.	EXPERIÊNCIAS QUE ME ATRAVESSARAM E ME FORMARAM (E FORMA) PESQUISADOR	20
2.	ABRINDO O XIRÊ: INTRODUÇÃO	35
3.	INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
3.1.	Para iniciar a conversa: infância um recorte historiográfico, introduzindo	42
3.2.	Racismo e Infância: tecendo diálogos e aproximações com a pesquisa	53
4.	O CAMPO DE PESQUISA.....	58
4.1.	Panorama da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	58
4.2.	Próxima parada: Bangu localização histórica e geográfica, um breve recorte	72
4.3.	A Escola Municipal Clementino Fraga.....	97
5.	AS CRIANÇAS E O NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS	125
5.1.	A escuta das crianças: Desafios e possibilidades	149
5.2.	Caracterização da turma	158
5.2.1.	Diário de campo: fevereiro/março/abril -2021	160
5.2.2.	Diário de Campo: agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro - 2021	163
5.3.	Entrada na turma da educação infantil.....	164
5.4.	Diário de Campo: caminhos e trajetos de um campo de pesquisa	172
5.5.	Tia Raquel, eu sou preta igual a você. Nossa cor é linda né? Somos princesas bonitas	172
5.6.	Aquilobados no NEAB: Atividade desenvolvida a partir do livro ERÊ	180
5.7.	Bruna e a Galinha d'Angola	186
5.8.	A construção do Panô	195
6.	FECHANDO O XIRÊ	222
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
	ANEXOS	240
	ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO	240
	ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	245

1. EXPERIÊNCIAS QUE ME ATRAVESSARAM E ME FORMARAM (E FORMA) PESQUISADOR

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim

(…)

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
(Milton Nascimento)

Desistir.... Renunciar.... Abandonar... Estes são os sentimentos que me acompanharam nos primeiros anos do doutorado. O que estou fazendo aqui? O que estou fazendo com a minha vida? Indaguei várias vezes, antes de iniciar a escrita do texto . Chego à conclusão que a minha construção se dá a partir da ausência, sou um corpo em expansão.

Não é tarefa fácil acordar às 4h da manhã, enfrentar duas conduções e cruzar a cidade (da zona norte à zona oeste do Rio de Janeiro), e lecionar 40 horas semanais (muita das vezes ultrapassando a carga horária pelas demandas exigidas pelo cotidiano do chão da escola) no ensino de base da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, e se dedicar aos estudos do doutorado, família e outros setores da vida.

São exatamente, 5h35 da manhã, estou dentro da segunda condução pública a caminho do trabalho. As primeiras palavras para compor esta introdução, começam a pipocar em minha cabeça. Estou em pé, encostado em uma barra de ferro, usando meu caderno de campo.

De 2019 a 2022 presenciamos as políticas públicas de Estado, que conquistamos com muita luta e suor, sendo silenciadas por políticas de governo que favorecem o setor privado, ofertando a educação pública de “bandeja”. Aprofundando mais um pouco, um país que a cada dia entra em colapso pela irresponsabilidade de um presidente genocida, que proporciona um desmonte na educação pública, excluindo os grupos minoritários. É desesperador!

Minha pesquisa vem do chão da escola pública. É de lá o meu lugar de fala e é a que ocupo, que carrego em minhas experiências, as marcas dos lugares por onde passo. Pensar no meu lugar de fala me faz refletir sobre a importância de compreender as questões de desigualdade, racismo, pobreza, homofobia, machismo e as hierarquias sociais que se fazem presente na sociedade, e interpretar as narrativas.

A representatividade de um dia ser aluno de escola pública e retornar a ela, como professor, intensifica o meu compromisso de transformação por uma educação de qualidade e combate as hierarquias. Falar deste lugar, é romper com o silêncio que, muitas vezes, se faz presente. Não posso deixar de falar das mazelas, das feridas que todos os dias olho para elas e que me acompanham no processo do doutorado. Todos os dias quando piso na escola, eu penso: sou o que sou, porque sou frutos da escola pública.

É deste lugar tão singular e latente, que respiro todos os dias, com ou sem tiroteio, com aulas suspensas pela falta de água, bomba quebrada, ausência de merenda, pela operação policial, falta pelo uso de chinelo porque não tem dinheiro para comprar um tênis, esperando o dia seguinte para comer a merenda, a ausência de mesa para estudar, as aulas fragmentadas pela ausência de concurso público para contratação de professor, a negligência da família nos aspectos educacional e social, a ausência da figura materna ou paterna da criança, dentre outros milhares de problemas que eu poderia passar o texto todo da tese apontando.

O que desejo, ao relatar estes aspectos, não é causar sensacionalismo ou comoção, mas, sim, destacar que são estas mazelas que cruzam meu caminho todos os dias, ao mesmo tempo que me adoecem, me fazem professor. Diante deste fazer, entendo ser necessário falar delas.

Hoje, comprehendo, de uma forma mais evidente, que o sujeito professor não é constituído apenas pelos bancos acadêmicos e conteúdos formais, mas muito pelo cotidiano do chão da escola que proporciona um investimento onde é feito a desconstrução, ao invés de se reafirmar teoria e verdade.

Continuar... Fortalecer... Seguir... é preciso caminhar! Apresento um breve memorial, tendo como objetivo narrar a minha trajetória educacional, destacando minha problemática e o tema étnico-racial no campo da educação, bem como refletir sobre a minha formação e os caminhos que me levaram a ser professor/pesquisador.

Nas considerações da professora Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (2008), as narrativas sobre si, destacadas em memoriais, poderiam ser uma oportunidade para que docentes pudessem melhorar sua capacidade de pensar e ver o que fazem.

Ao escrever sobre sua própria vida cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo. Os memoriais de formação possibilitam a recuperação dos acontecimentos de uma vida e seu registro não somente pela memória, falha não poucas vezes, mas pelo escrito. Assim, é possível a leitura diacrônica do vivido e sua ressignificação, feito não somente que viveu e registrou o acontecido, mas também por quem a lerá, como no caso dos memoriais produzidos como parte integrante dos textos monográficos. (Morais, 2008, p.03).

A autora aponta uma defesa da escrita narrativa como ferramenta de formação. Morais (2008) destaca que os sujeitos capazes de refletir sobre si e suas impressões diante do mundo atuaram de forma melhor no seu fazer profissional. “Cada criança que nasce é um Baba Tundê, um antepassado que retorna para a comunidade; (...) como uma semente, que carrega as informações da nova planta” (Sousa Junior, 2011, p.94).

Nasci às 12h30, de uma terça-feira no dia 17 de março, na cidade do Rio de Janeiro. Olorúm designou ao Orixá Ogum, o senhor da guerra que abre os caminhos e mostra novas oportunidades e detém a arte de manusear o metal, ser o dono do meu Ori (cabeça) e conduziu Iemanjá, a rainha soberana dona dos mares e das águas, a ser dona do meu coração.

Filho de Elenir, mulher negra (auxiliar de serviços gerais) e Jorge (servente), que não conseguiram concluir seus estudos. Minha mãe cursou até a sexta série (antigo curso ginásial) e meu pai até a quarta série (antigo primeiro grau). Sempre desejaram o melhor para mim. Empenham-se em oferecer, dentro de suas possibilidades, o que havia de melhor em educação, saúde, alimentação, lazer, qualidade de vida. Embora minha mãe não tenha concluído seus estudos, ela sabe o valor de ter uma faculdade, o prosseguir na escolarização, o que faz toda diferença no meu caminhar, pois sempre esteve e está ao meu lado me apoiando a cada etapa que eu avanço.

Fui alfabetizado na “escolinha” da minha tia, aos cinco anos. Ela era professora, mas não exercia a profissão em espaço formal, trabalhava com reforço escolar em um espaço anexo à casa dela, além de alfabetizar os sobrinhos e vizinhos. Quando cheguei à escola, com seis anos, fui direto para a primeira série (antigo ensino primário). Fui matriculado (1988) na Escola Municipal Sun Yat Sem, que fica um pouco distante da minha casa, ainda que fizesse todo trajeto de ida e volta a pé, uma vez que não tínhamos dinheiro para pagar passagem de ônibus e, à época, não havia gratuidade para estudante. Na época, a escola era muito “conceituada” e, para entrar na unidade escolar, era “bem difícil”. Hoje, entendo que a escola realizava um processo de exclusão, já que selecionava os alunos mediante um processo interno, sendo admitidos alunos que eram indicados por conhecidos de conhecidos e que possuíam “bom comportamento e rendimento pedagógico”. Recordo que consegui a vaga por intermédio de uma merendeira, tia Gessy, conhecida da minha avó paterna.

Nesta escola, cursei a primeira e segunda série (antigo primário). Curioso pensar que, na maioria da minha vida, está escola se faz presente na minha memória de uma forma negativa.

É um sentimento forte de repúdio. Sou capaz de ouvir o barulho produzido durante o recreio, os gritos da professora insistindo para repetirmos as famílias silábicas, a execução do hino nacional às segundas-feiras, a música que tocava na entrada do Trem da Alegria, “Uni Duni Te” (levei um bom tempo para conseguir ouvir esta música após adulto), o corredor longo e azul-marinho que nos levava até o refeitório. Fecho os olhos e vejo o modelo de educador que não desejo ser. Apesar do tempo passado, acredito que muitas coisas tenham mudado neste espaço, mas o cenário, na minha memória, continua inalterado.

Escrever este memorial foi a oportunidade de desconstruir tais sentimentos negativos e sombrios, ao passo que fui construindo um verdadeiro quebra-cabeça na possibilidade de desvendar tais sentimentos. Costurar uma colcha de retalho em que os pensamentos vão me levando para o desafio de montar fragmentos da minha história que antes estavam soltos e escondidos. Recorro aos pensamentos de Souza (2008, p.64), quando ele explica que:

Essa compreensão da memória e do esquecimento somente pôde surgir na órbita de uma epistemologia que construiu novas sensibilidades. Somos herdeiros/as de uma epistemologia moderna que buscou na distinção clara entre sujeitos-objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo.

“O lobo mal disfarçado de vovozinha”, assim como na literatura infantil da Chapeuzinho Vermelho. Esta é a definição que dou para a professora da primeira série, ainda da mesma escola. É alguém por quem eu tinha uma afeição única. Entendia que era recíproco, pois sua conduta sempre foi de “ajudar” em meu desenvolvimento. Eu era “encantado” por ela.

Entretanto, hoje entendo que suas práticas era uma tentativa de forjar a minha orientação sexual. A todo tempo orientou os meus pais a me levar ao psicólogo, sob o pretexto de que eu era uma criança tímida e que vivia isolada no recreio, recomendava que eu fizesse aula de judô, além de conviver com seus filhos altamente “machos pegadores” (assim os definiam, pois pegavam várias “menininhas” no colégio em que estudavam, relatos da docente junto a outras professoras, no pátio da escola, durante o período em que ficávamos ao lado dela esperando os responsáveis na hora da saída), na época adolescente. Destaco que convivia com os filhos da docente, pois o incomodo dela com minha orientação era tão grande, que meus pais, sem condições de me levar ao judô, pois no horário das aulas estavam trabalhando, solicitou à professora me levasse para sua casa ao final da escola. Eu ficava lá esperando um tempo e trocava de roupa, quando ela levava os filhos para as aulas de judô me levava junto e, ao final da aula, meu pai me buscava.

Sem a menor instrução e entendendo que a professora queria “o melhor para mim”, meus pais me submeteram a todos os ritos indicados pela docente. Sem condições financeiras, investiram em um plano de saúde básico para atendimento psicológico e nas aulas de judô.

Hoje, este afeto que sentia se reverbera em frustração e decepção em saber que a atuação da docente, na verdade, ressalta que a minha sexualidade a incomodava , ser quem eu era e a minha orientação já estava presente. Durante um ano sofri a opressão, a discriminação, cotidianamente disfarçada de preocupação com meu desenvolvimento. Atualmente, revivendo as lembranças para escrita deste memorial, penso o quanto foi cruel, as horas que fui obrigado a ficar nas aulas de judô sem sentir vontade, era torturante ir à academia todas as segundas e quartas-feiras, as sessões de perguntas e desenhos junto da psicóloga aos sábados pela manhã, as horas infinitas que passava sentado no sofá juntos aos filhos da professora até a hora do judô, jogando videogame. Resumindo: aquele mundo que não me pertencia. Hoje, como educador, à frente de uma instituição de educação, na função de coordenador pedagógico, olho para trás e vejo o quanto esta escola que passei não estava preparada para receber a mim e todos os outros iguais a mim.

Sendo aprovado, no ano seguinte fui para segunda série. Fui estudar com a professora “madrasta da Cinderela”, era assim que chamávamos. Escola ultra tradicional, onde o papel era justamente fazer com que nós, os educandos, pudéssemos “crescer pelo próprio mérito”, a partir da professora que era a centralizadora, que repassava os conhecimentos obtidos pela humanidade (a menos este era o objetivo da escola na época), de uma maneira mecânica e fria. Nós, os alunos, éramos sempre alunos, independente de nossas particularidades e especificidades.

A professora era a dona do saber. Recordo-me que éramos obrigados a decorar listas de vocabulários, famílias silábicas, sinais de maior e menor, sinais de interseções (que até a pouco tempo tinha dúvidas) e muitos outros conteúdos que não faziam o menor sentido. Sistema repetitivo era um desespero. Uma cobrança absurda para crianças na faixa etária entre seis e sete anos. O que se pretendia com isso? Hoje, como educador, me pergunto. Não levou ninguém a lugar algum com isso. O único lugar que levou foi a frustração e a expulsão escolar, termo cunhado pelas pesquisadoras Célia Ratusniak e Carla Cluber da Silva (2022).

As pesquisadoras destacam que a trajetória da produção do fracasso escolar, que resulta na expulsão de determinados grupos, encontra, em seu caminho, populações que carregam em seus corpos os marcadores sociais, geração, gênero, raça/cor, etnia e classe social.

Considerando o marcador raça/cor, explica as autoras, a evasão escolar é consequência de um processo gradual em que as micro punições cotidianas, que perpetuam o racismo institucional, vão expulsando alunos negros e negras, negando-lhes o direito de aprender e continuar seus estudos. Partindo de tais pressupostos, as autoras trabalham com o conceito de expulsão, considerando que os estudantes deixam a escola. A expulsão aponta que não existe outra opção para o estudante. (Ratusniak; Silva, 2022). Talvez, se eu não tivesse uma família que me apoiasse nos estudos, eu seria mais um a seguir o caminho da expulsão a escolar.

A pressão foi muito grande, não dei conta naquele momento. Já no final do ano letivo da segunda série fui reprovado. A minha “capacidade de aprender” não estava conforme a proposta da escola, segundo a professora regente da turma. Suas palavras repercutem em minhas memórias como se fosse hoje e ainda sou capaz de fechar os olhos e descrever a cena. Professora esta que tinha um perfil autoritário e intimidador. Lembro que tínhamos medo dela, uma vez que seu olhar e sua postura eram opressores. Na reunião do final do ano, ela disse aos pais que não aprovaria os alunos, mesmo que ficássemos em recuperação (na época havia recuperação de 15 dias), porque não tínhamos a capacidade de avançar de série. Não sei o que foi pior, o sentimento de impotência e incapacidade pela não aprovação ou a vergonha de encarar a família e ouvir de todos que você era burro, afinal todos os primos haviam passado e, no final de ano, estavam reunidos nas festas de final de ano. Recordo-me, como se fosse hoje, das palavras ferozes de minha mãe, da frustração em seu semblante e das lágrimas de descrédito que rolavam em seu rosto. Fui punido. Naquele ano não recebi presente de Natal. Todos meus primos receberam suas caixas de brinquedo e eu optei por dormir antes da meia-noite, ainda que estivesse sem sono, mas não queria ver eles recebendo seus presentes.

Não atendendo mais aos padrões desta escola, minha mãe me transferiu para um novo colégio da rede municipal, em 1991, a Escola Municipal Amadeu Rocha, que foi onde conclui o ensino primário. Inseguro em novo ambiente, fui muito bem recebido por todos os docentes, os quais ainda hoje mantengo contato e que foram inspiração para minha carreira docente. Ao terminar o ensino primário, em 1994, segui para a Escola Municipal Jornalista Orlando Dantas, iniciar o ginásio (antiga 5^a a 8^a série). Este colégio foi de grande importância, pois comecei a fazer parte da liderança estudantil, fui presidente e vice-presidente do grêmio estudantil e compus o pelotão da bandeira. Estar envolvido nestas atividades era a oportunidade de estar mais próximo dos professores e da rotina docente admirativa escolar. Neste momento, o desejo pelo magistério começava a ficar bem forte. Em 1997, eu encerrava meus estudos no ginásio e iniciava o 2º grau (atual ensino médio).

Mesmo querendo o magistério, não fui para as escolas que ofertavam o curso normal (formação de professores, habilitados para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais). Na época, busquei por diversas vezes vaga nas escolas normalistas, mas não havia vaga era bem difícil entrar nestas instituições. Além disso, era um grande tabu homens frequentar essas escolas, pois o grande público era o feminino, poucos eram os homens que estudavam nesses locais. Durante o mestrado (2016-2018), tive a oportunidade de percorrer algumas escolas normalistas, junto ao meu grupo de pesquisa. Foi possível perceber, ainda que não por meio de dados estáticos, um aumento de homens, embora a maioria ainda seja feminina. Acredito que avançamos na quebra de alguns tabus. Compreendo que o ato de lecionar, para a faixa etária da educação infantil e anos iniciais, não pode estar representado por meio do atributo materno, como por diversas vezes é feita esta associação, mais sim pela competência do profissional qualificado para ensinar, independente do seu sexo.

Com a ausência de vagas nas escolas normalistas, acabei sendo matriculado em uma onde era oferecido o ensino médio (formação geral). Foi um grande desafio, pois a escola selecionada ficava na favela do Parque União, que pertence ao Complexo da Maré¹. Foi a primeira vez que entrei em uma favela. Desde que nasci resido na Ilha do Governador², um local bucólico com características residenciais, sem interferências da movimentação das grandes cidades e bairros que existem no Rio de Janeiro. Começava, neste momento, a experiência de viver um novo ciclo, ambiente novo, experimentar novas culturas, a liberdade de pegar condução e conhecer novas pessoas.

Ao chegar na nova escola, encontrei um prédio do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) recém-inaugurado. Nunca havia estudado em um CIEP³, tudo era muito novo.

¹O bairro Maré, oficialmente conhecido como Maré, está localizado na Zona Norte da capital fluminense. Seu território foi definido pelo decreto nº 7.980, de 12 de agosto de 1988. A região é composta por um agrupamento de pequenos bairros, favelas e microbairros. Dentro desse complexo há várias subdivisões, compostas por estabelecimentos comerciais e conjuntos habitacionais. Localizado às margens da Baía de Guanabara, o complexo ocupa uma região que antes era coberta por uma vegetação de manguezal. Desde os meados do século XX, a região foi ocupada por palafitas e os manguezais, que sofreram com as marés, foram sendo aterrados aos poucos com resíduos de entulhos de obras. A população está distribuída por 16 comunidades, sendo elas: Marcilio Dias, Piscinão de Ramos, Roquete Pinto, Parque União, Rubnes Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Salsa e Merengue, Vila do João e Conjunto Esperança. Ver: VAZ, Lilian F. *História dos bairros da Maré*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

²A Ilha do Governador é uma ilha situada no lado esquerdo do interior da Baía de Guanabara, no estado do Rio de Janeiro. Integra a região da Zona Norte do Rio de Janeiro e foi um bairro único no município do Rio de Janeiro entre 1960 a 1981. Atualmente a Ilha trata-se de uma região administrativa da Zona Norte do Rio com 15 bairros.

³Nos anos 80, Darcy Ribeiro pautou uma luta buscando uma escola pública e democrática que articulasse uma educação em período integral para as camadas populares. Os centros Integrados de educação Pública (CIEPs) foram idealizados por Darcy Ribeiro, e os prédios projetados pelo arquiteto e urbanista Oscar Niemeyer, ao todo foram construídas 506 unidades distribuídas no estado do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (Governador do Estado do Rio de Janeiro) que teve dois mandatos (1983-1987 / 1991-1994). Como destaca a pesquisadora Karine Vichiett Morgan (2015), a distribuição geográfica das construções buscava como referência

Ambos, tanto a favela quanto o CIEP, me trouxeram experiências maravilhosas durante meus três anos de ensino médio.

No segundo ano do ensino médio (1999), passei por um processo seletivo, junto ao Projeto Jovem Talento para Ciências, tendo como administradora as instituições Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e a Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho (FAPERJ). O programa promove a pré-iniciação científica junto a estudantes da rede pública do ensino médio e profissional, tendo como parceria diversas instituições de pesquisas e universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, e a pesquisa é realizada no contraturno do aluno. Na seleção fui contemplado a desenvolver uma pesquisa no Instituto de Química, no departamento de química analítica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob a orientação do professor doutor Júlio Carlos Afonso. A pesquisa era intitulada de “Processamento de pilhas usadas via fusão alcalina” e tinha como objetivo estudar as determinações de rotas que visem a recuperação de elementos de interesse de seus resíduos ou o preparo desses resíduos para o descarte final com mínimo impacto ambiental. O projeto durou dois anos, de 1999 a 2001. Em 2003, o resultado da pesquisa foi publicado na Revista Química Nova. A partir desta experiência desenvolvi o gosto pelas pesquisas e o mundo acadêmico que, até então, era algo desconhecido e longe de ser alcançado. Começava a traçar novos desejos e objetivos: o desejo em ser professor e pesquisador.

Cursei Pedagogia, na Universidade Estácio de Sá, no ano de 2001, concluindo o curso em 2005. Nesta casa conheci duas professoras importantíssimas para minha formação e que, mais tarde, seriam referências em minha caminhada acadêmica. Fui aluno das professoras Azoilda Loretto da Trindade e Claudia Miranda. Não posso deixar de apresentar as duas pesquisadoras e meu primeiro contato com elas. A primeira que conheci foi Azoilda ou simplesmente Zó. Que saudades!

Azoilda era/é (sempre estará viva em nossos corações) doutora em comunicação e cultura pela UFRJ. Fez mestrado em educação, na área de psicologia da educação, pela Fundação Getúlio Vargas. Graduada em pedagogia pelo Instituto Isabel e Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida, trabalhou como supervisora educacional na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Foi professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música. Atuou como coordenadora da Instituição Projeto Diálogo entre Povos e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Identidades e Alteridades:

as populações mais carentes. Os centros integrados tinham como objetivo, integrar aspectos como saúde, cultura, atendimento odontológico, suporte psicológico e familiar. Funcionava em atendimento a turno único das 08 às 17 horas.

Diferenças e Desigualdades na Educação. Era consultora do Canal Futura, da TVE (Programa Salto para o Futuro), e coordenadora Pedagógica do Projeto "A Cor da Cultura", do Fundo das Nações Unidas- UNICEF.

Zó foi minha professora na faculdade de pedagogia. A primeira vez que tive contato com esta intelectual negra foi na disciplina de psicologia educacional. Sempre doce no seu modo de falar, nos ensinava o processo de ensino/aprendizagem pelas diversas vertentes. Ela nos introduziu aos estudos da psicologia no desenvolvimento, apresentou as teorias de Jean Piaget, Carl Rogers, Lev Vygotsky e Sigmund Freud. Lembro que, ao final das aulas, estava sempre em pé na porta, se despedindo afetuosamente de todos os alunos. Na época das provas, nos acalmava com exercícios de relaxamento. Zó teve uma breve passagem pelo “campus” onde estudei, ficando apenas um período (seis meses), mas deixou marcas positivas.

Em 2011, foi nosso reencontro no curso de Extensão universitária, na Oficina de indicadores sociais: ênfase em relações raciais, oferecido pela UFRJ. No primeiro dia de aula, nossos olhares se cruzaram. Olhamos fixo um para outro, eu falei: “professora!”. Ela respondeu: “seu rostinho é tão familiar”. Me identifiquei para ela e ganhei um abraço tão gostoso. Bem baixinho ela disse: “você é meu filho aqui”, e eu me senti acolhido.

Falar de Zó, Zozó ou Azó é falar de militância, resistência e pensar nos estudos por onde ela passou e deixou suas marcas: multiculturalismo crítico, relações raciais, História da África e Cultura afro-brasileira, constelação familiar e psicanálise. Aprendi com Azó que toda luta antirracista pressupõe coletividades.

Azoilda foi coordenadora do programa “A cor da Cultura”, que teve como objetivo promover uma série de atividade acessíveis à escola voltada para valorização e preservação da cultura afro-brasileira. Este programa promoveu a ampliação das diretrizes para educação das relações étnico-raciais. Eu tive o prazer de receber o material e utilizar em minhas turmas, bem como socializar junto aos professores da minha escola. Destacar a importância da intelectual negra que foi Zó para o debate das relações étnico-raciais ao Brasil e ressaltar a nossa ancestralidade despertando a África que habita em nós. Azó mostrou com seu trabalho que os territórios devem e precisam ser ocupados para pensar as questões que latejam a diversidade.

Como pesquisadora, suas ações estavam sempre direcionadas para refletir sobre a prática e teoria que colaborasse para o cotidiano escolar, e seus movimentos estavam sempre voltados para as singularidades deste espaço, projetando uma educação antirracista. Sua produção é vasta, desde livros, textos e projetos, ou seja, foi ativa e fez história no movimento negro.

Em 13 de setembro de 2015, Olorun (segundo a mitologia iorubá Deus supremo, ele criou o mundo e os orixás) chamou Zó para retornar para Orum (em ioruba é o céu, o mundo espiritual, paralelo ao Àiyé, a terra, o mundo físico). Ficamos pobres de sua presença carnal, mas ricos com seu legado material que aqui está presente. Seguimos na esperança de um dia nos encontrarmos.

“Já escreveram para ANPED? Quantos artigos vocês já escreveram? Rascunhem os projetos de Mestrado! É preciso compreender as teorias críticas do currículo! Este semestre vamos devorar o livro Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo, do autor Tomaz Tadeu da Silva. Comprem o livro”⁴.

Foi com estas frases que Cláudia Miranda iniciava suas aulas na faculdade de pedagogia quando foi minha professora. Durante o curso, lecionou as disciplinas de currículo, sociologia da educação e didática. As aulas da deusa do Ébano - assim que a chamávamos nos bastidores (sua postura, elegância e intelectualidade se destacava) - influenciou diretamente na minha escolha pelo campo das relações sociais.

Claudia Miranda é pós-doutora em psicossociologia de comunidades, pela UFRJ, mestra e doutora em educação, pela UFRJ. É Professora Associada I da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É professora-colaboradora do *Black and Indigenous Liberation Movement (BILM)*, como avaliadora da área temática "*Indigenous Peoples, Afrodescendants and Other Epistemologies and Co-production of Knowledge*" da *Latin American Studies Asociation (LASA)*; e investigadora do *Instituto Afrodescendiente para el estudio, investigación y el desarrollo*. Seus projetos de pesquisas⁵ têm como foco a educação intercultural, que incluem: movimentos pedagógicos em rede na américa latina, pensamento decolonial latino-americano, crítica pós-colonial, perspectiva intercultural de educação, narrativas subalternas, descolonização do conhecimento, Estudos críticos da branquitude, afrolatinidade e diálogos educacionais na diáspora africana.

Passado alguns anos da minha graduação, a reencontrei em 2010, no VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Na ocasião me escrevi para ser voluntário no evento, a fim de estudar sobre a problemática, assim, trabalharia e estudaria ao mesmo tempo. Para minha surpresa, encontrei Cláudia Miranda. Foi uma surpresa para ela ao me ver no congresso, pois, quando terminei a

⁴Fala da professora Cláudia Miranda na disciplina de Currículo- Teoria e prática, na faculdade de pedagogia, em 2002.

⁵CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre a PhD Cláudia Miranda. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do> . Acesso em: 07 mai. 2023 .

graduação de pedagogia, estava impulsionado pelos estudos do currículo. Estava sobre os debates de Tomaz Tadeu, Sacristán J. G., Alice C. Lopes, Sandra Mara Corazza e outros grandes estudiosos do campo do currículo.

Conversamos rapidamente sobre minha estadia no congresso e meu percurso acadêmico. Marcamos de tomar um café na semana seguinte, ao final do congresso. Cláudia sempre atenciosa e cuidadosa com os (ex) alunos. Nos encontramos, conforme o combinado, contei minha trajetória no campo das relações étnico-raciais (contarei a seguir em detalhes) e ela prontamente alertou que deveria virar pesquisa. Mostrei que já tinha algo rascunhado, e Cláudia orientou-me para algumas ações de pesquisas, apontou alguns cursos e me ofertou alguns materiais. Em 2013, reencontrei Cláudia mais uma vez, quando iniciei meu processo de preparação para tentar o mestrado. Tive todo suporte e ajuda de Cláudia Miranda. Foi e é uma referência em minha formação.

O despertar pelo tema étnico-racial, no campo da educação, surge a partir do encontro que realizei com alunos matriculados na Educação e Jovens Adultos (EJA), em uma escola da rede estadual, durante meu estágio no curso de especialização em orientação educacional e pedagógica, entre 2009 e 2010.

Foi entre o intervalo de uma aula para outra que observei um grupo significativo de alunos, todos negros, que dialogavam sobre suas dificuldades diante dos exercícios e os trabalhos escolares. Com um olhar de cuidado e uma escuta afetiva, aproximei-me, a fim de conhecê-los melhor. Ouvi os relatos dos alunos, que destacavam o quanto era difícil acompanhar as disciplinas e dar conta da rotina de um estudante/trabalhador.

Em um papo mais profundo, todos justificavam seu retorno aos bancos escolares, a fim de dar continuidade aos estudos interrompidos durante sua adolescência por questões ligadas à discriminação racial e ao quadro de empobrecimento da família, demandando a inserção muito cedo no mercado de trabalho. Com brilho nos olhos, eles destacavam o sonho de entrar para o ensino superior.

Em busca de compreender o processo de discriminação e racismo latente no Brasil, especialmente relatado pelos alunos da educação de jovens e adultos, ingressei na graduação em história, em 2010.

Meu foco estava em compreender a história do negro na sociedade brasileira. Embora o curso tenha proporcionado uma formação pautada no desenvolvimento de saberes que contribuem para reflexão e crítica de nossa sociedade, atuando como instrumentos de transformação e conscientização social, não contemplou, diretamente, meu objetivo inicial de buscar uma formação específica. Considerarei a grade curricular frágil, pois não tive aulas de

História da África, sendo que a disciplina fazia parte do currículo. Durante a graduação tive duas disciplinas que abordavam as questões raciais, mas de forma bem superficial, além de ser notório a falta de conhecimento por parte do docente em abordar a temática. A impressão que tive foi que as disciplinas estavam apenas cumprindo a reestruturação do currículo, após a Lei nº 10.639/2003. Entendo que o curso de história tem uma carga horária grande, uma vez que não dá conta de todo conteúdo, mas é preciso haver uma interconexão das disciplinas e dos docentes que atuam nos múltiplos campos do conhecimento.

Em 2011, chego à UFRJ para participar de um curso de extensão intitulado “Extensão Universitária em Oficina de Indicadores Sociais: ênfase em relações raciais”, coordenado pelo professor doutor Marcelo Paixão e pela professora doutora Azoilda Trindade. O curso foi de grande valia e ali comecei a me aprofundar na temática. Foi possível compreender os impactos sociais que o racismo causa na população preta/parda. Comecei a aprender propostas de intervenções para usar em sala de aula junto aos alunos. Apreciei o contato com importantes representantes do movimento negro e terminei o curso com uma gana enorme de continuar os estudos dentro do campo. Neste momento tive contato com o professor Amauri Mendes Pereira, que compunha o corpo docente do curso. Todo seu arcabouço vivo da militância negra passou a ser minha referência de estudo e luta pela promoção da igualdade racial.

Ainda necessitando de mais conhecimentos, em 2013 iniciei um curso de extensão para professores, que durou até 2015, e que, mais tarde, se tornaria especialização na Universidade Federal Fluminense (UFF), ofertado pelo Programa do Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), coordenado pela professora Iolanda de Oliveira. O curso foi de grande importância para minha formação profissional e contribuiu muito para minha prática docente, entretanto, sentia que faltava discutir um pouco de políticas públicas voltadas para a população negra.

Iniciei uma nova jornada de estudos, desta vez, em terras mineiras. Em 2014, cursei uma especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial, promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto, lançando-me a novos desafios. Fui estudar implementação de legislação e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial.

Em 2011, fui convocado para assumir minha matrícula na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Lembro da minha chegada na escola, que hoje não é só meu local de trabalho, mas também meu espaço de luta por uma educação antirracista. Era 26 de janeiro, verão na cidade do Rio de Janeiro. Em Bangu, região mais quente da capital carioca, é o local

onde a escola está situada. Calor insuportável. Não conhecia nada nesta região, uma vez que sou morador da região norte da cidade, lado completamente oposto e distante.

Após cumprir com toda parte burocrática e documental junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro- SME-RJ, atravessei a cidade, me dirigindo até a escola e fui me apresentar. Durante o reconhecimento do local, notei que a escola ficava inserida entre os conjuntos habitacionais, cenário nunca vivenciado por mim, e próximo a duas favelas (Vila Aliança e Vila Vintén) de grandes destaques nas notícias jornalísticas, como símbolos de poder e de violência. Homens e mulheres faziam uso de guarda-chuva, com objetivo de se proteger do sol torrencial. Após caminhar longo período, avistei finalmente a escola. No primeiro momento não me encantei pelo espaço. Adentrei à unidade e fui recebido pela equipe gestora.

Entre um assunto e outro, falei um pouco de minhas experiências profissionais e formação acadêmica. A coordenadora comentou que, no momento, havia disponível uma turma de educação infantil e uma do 4º ano. Na mesma hora, a diretora à época interrompe a coordenadora, dizendo que eu ficaria com os alunos do 4º ano por ser homem, uma vez que não seria de “bom-tom” ficar com educação infantil, porque as famílias poderiam achar estranho. Sem reação, fiquei calado e aceitando a situação sem questionar. Hoje, minha postura seria diferente. Estaria os responsáveis incomodados? Ou ela estaria incomodada? É curioso que somos sempre confrontados quando atuamos na educação infantil por sermos homens. Se optamos por uma profissão ocupada predominantemente por mulheres, a sua orientação é colocada em pauta. Sem dúvida, a fala dela estava vinculada à questão da orientação sexual e não ao profissionalismo.

Ironia do destino, anos depois, não só a pesquisa, mas várias foram às vezes que a vida me levou ao trabalho com a educação infantil. Dos quais eu me senti e sinto, muito confortável em realizar as atividades.

Não preciso destacar o quanto ainda somos a minoria trabalhando com as crianças pequenas, isso é visível. Quando ocupamos a figura dentro do magistério na educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, sempre estamos na figura do diretor ou do coordenador pedagógico. Entretanto, é preciso romper este estigma. É preciso superar, este olhar de preconceito, que está muito ligado a uma determinada concepção de educação das crianças.

Trago este meu relato de experiência aqui na abertura do texto, como uma possibilidade de compartilhar as minhas experiências como professor homem na educação infantil e anos iniciais que trabalha por uma educação no enfrentamento ao machismo, ao racismo, à homofobia e a todos os tipos de preconceito.

O que quero dizer é que podemos enxergar a educação como um ato político, mas não no sentido de um partido político. Refiro-me à ideia de que nossas escolhas podem ajudar a combater preconceitos. Não devemos nos calar diante das questões relacionadas a preconceitos, discriminação, intolerância, machismo, racismo, xenofobia e outras formas de segregação. Ficar em silêncio pode parecer uma postura neutra, mas na verdade isso acaba reforçando as atitudes que já existem.

O início da minha carreira como docente foi marcado pelo trabalho com os alunos do 4^a ano das séries iniciais. Já no terceiro mês, apresentei uma atividade incluindo aspectos sobre a história da África e, no decorrer da atividade, uma provocação de cunho racista desencadeou uma roda de conversa sobre a diferença de cada um naquele espaço. Mais tarde, este debate consolida a criação do NEAB Ayó da escola, que contarei posteriormente.

Em 2016 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A busca pelo mestrado surge pelo incômodo de como a maioria das escolas e seus agentes tratam o racismo no espaço escolar. Entretanto, no decorrer da entrevista do mestrado, acabei por destacar que, na escola onde lecionava, havia um NEAB para/com as crianças. Fui questionado por não trazer o assunto como projeto de mestrado. Ao ser selecionado pelo programa, dei início aos estudos, trazendo, como objetivo da pesquisa, uma análise da trajetória histórica, política e pedagógica que marcam a criação do NEAB na escola Municipal Clementino Fraga.

Ao final da dissertação, alguns questionamentos foram levantados como problemáticas, diante de uma atuação mais marcante do NEAB, junto ao segmento da educação infantil. Tais colocações me fizeram direcionar o meu olhar para o campo das infâncias. Durante um ano e meio, frequentei o grupo de pesquisa Afroperpectivas Saberes e Infâncias (AFROSIIN), coordenado pelo professor Dr. Renato Nogueira, a fim de melhor entender o campo das infâncias.

Já em curso, alguns projetos de pesquisa colocavam algumas questões e problemas, tais como: Quais as relações entre a escola e a (s) infância (s)? Entre a escola e as crianças? De maneira geral, como a infância tem sido pensada e tratada pela escola? O que as crianças têm a dizer sobre suas infâncias no contexto escolar? O que as crianças pensam da escola?

As suas considerações não são relevantes? Durante muito tempo a fala das crianças foi interditada, à medida que a infância foi descrita e justificada como uma fase que deveria ser necessariamente superada? Fazendo referência à difundida metáfora da criança como tábula rasa e, assim, objeto de socialização dos adultos, esse paradigma passa a fundamentar e

justificar a função socializadora da escola moderna? Tais questionamentos fazem parte da pesquisa desenvolvida pelo grupo AFROSIN, intitulada de: O que as crianças pensam sobre a escola: imagens, palavras e infâncias na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

A pesquisa busca estabelecer canais de diálogos para compreender pontos de vistas de crianças a respeito das instituições de ensino de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando se na perspectiva desses sujeitos o projeto da escola moderna ainda está presente no imaginário e na estrutura de muitas escolas brasileiras e o que podemos fazer para criar outras formas de experimentar a escola.

É deste ponto de debate que meu projeto de pesquisa para o doutorado surge. O projeto central pesquisado na coletividade pelos integrantes do grupo oferece redes que vão interligando os nossos projetos no campo individual, proporcionando uma rede de projetos que debruçam seu olhar para o campo das infâncias. No meu caso, infância e relações étnico-raciais.

2. ABRINDO O XIRÊ: INTRODUÇÃO

Exu come tudo que a boca come, bebe cachaça, é um cavalheiro andante e um menino reinador. Gosta de balbúrdia, senhor dos caminhos, mensageiro dos deuses, correio dos Orixás, um capeta. Por tudo isso, sincretizaram-no com o diabo; em verdade, ele é apenas o Orixá em movimento, amigo de um bafafá, de uma confusão, mas, no fundo, excelente pessoa. De certa maneira, é o Não onde existe o Sim; o Contra em meio a Favor; o intrépido e o invencível. Toda festa de terreiro começa com o padê de Exu, para que ele não venha causar perturbação. Sua roupa é bela: azul, vermelha e branca e todas as segundas-feiras lhe pertencem (Amado, 1981, p. 21).

Um dos itan⁶ de Èsù (ou Exu)⁷ conta que, quando Olorum criou o mundo, ele foi o primeiro a deixar o Orun (o céu) e Èsù se disseminou pelo mundo e era o responsável por todos os caminhos. A sua presença estava presente em todas as estradas.

Oxalá foi o responsável pelo surgimento da humanidade, moldando corpos a partir do barro de Nanã e assando em forjas de Ogum. No entanto, o depositário de almas era Èsù. Dessa forma, ele permaneceu por longos períodos ao lado de Oxalá. Enquanto Oxalá moldava e assava corpos, Èsù os dava vida, conferindo-lhes vida.

Durante 16 anos, a humanidade foi moldada e, ao longo desse período, humanos e Orixás honravam Oxalá com suas homenagens, porém, partiam sem oferecer ajuda efetiva, limitando-se a fazer oferendas. A exceção era Èsù, que permanecia presente, ouvindo atentamente as palavras do Orixá, associado ao pano branco e prestando auxílio sempre que necessário.

Após ter criado a humanidade, Oxalá se sentia esgotado. Se não tivesse que parar diariamente para receber presentes, a tarefa não teria sido tão demorada. O desejo de Oxalá era encontrar descanso, pois criar seres humanos não era a sua única responsabilidade e ele já não queria ser constantemente perturbado. Deste modo, solicitou a Èsù que ficasse na primeira encruzilhada antes da sua casa e impedisse que qualquer pessoa o abordasse. A missão de Exu seria receber todas as oferendas e entregá-las a Oxalá.

Assim, Èsù realizou, e Oxalá, agradecido por Èsù após tantos anos de parceria no trabalho e mais tarde pela assistência com as oferendas, decretou que todas as encruzilhadas seriam de residência para Èsù.

⁶ Ver: PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás/ 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

⁷ Em yorubá, a palavra Èsù (em português, Exu) tem o significado de 'esfera', sendo Èsù o orixá ligado ao movimento. Durante a colonização europeia da África, os colonizadores sincretizaram erroneamente Èsù com o diabo cristão devido ao seu estilo irreverente e brincalhão no culto africano. Apesar de ser visto como provocador, indecente, astucioso e sensual, Èsù não deve ser confundido com Satanás, pois, na teologia yorubá, não é considerado uma figura oposta a Deus nem uma personificação do mal. Segundo a mitologia yorubá e as crenças do candomblé, cada orixá possui tanto aspectos positivos quanto negativos, assim como os seres humanos.

O motivo era que, onde os caminhos se cruzassem, Èsù encontraria repouso e toda oferenda destinada a qualquer Orixá deveria ser precedida por uma oferenda a Èsù, que, a partir de então, intermediaria o recebimento de presentes para todos os Orixás. Muitas moradas foram concedidas a Èsù, afinal, ele é o primeiro a ser servido.

Laroyê, Èsù! É preciso saudar Èsù. No Xirê⁸ é o primeiro Orixá a ter seus pontos cantados, o primeiro a comer o seu padê, é o início de tudo. Padê é o alimento ritualístico das religiões afro-brasileiras de matriz africana, que é ofertado a Èsù antes de qualquer ritual ou festa pública que aconteça dentro dos terreiros. No Xirê do candomblé, Èsù é o primeiro orixá a comer, pois ele é o mensageiro da comunicação entre os humanos e as divindades, ele é “o princípio cosmológico da dinamicidade das trocas, da comunicação, da individualidade (Sodré, 1998, p.08)”. Roga-se pela harmonia do templo sagrado e dos trabalhos a serem realizados. Desta forma, através de um ato bem simbólico, começamos esta tese por “despachar Èsù”, ofereço o padê, a fim de que seja gentil, abra os caminhos e me ajude a trazer toda vivência da pesquisa para as linhas desta tese que se tornam várias encruzilhadas a serem desbravadas.

Èsù está presente em minha vida, como senhor dos meus caminhos, Orixá atuante no meu fazer, senhor que guia meu ori, abre as portas das ruas para que eu vá de encontro com minhas emoções e realizações pessoais, profissionais, amorosas e acadêmicas. Caminha junto da minha racionalidade. É o senhor dos “caus” no meu ori, mas, ao mesmo tempo, o organizador de toda a bagunça. Sem Èsù ninguém faz nada. Èsù é como madeira robusta, é como rocha firme e como um bastão de proteção. Ele é a madeira que nos sustenta e impulsiona na busca dos nossos propósitos, a rocha que obstaculiza o caminho daqueles que desconsideram seus princípios e o bastão que disciplina aqueles que desrespeitam suas leis sagradas. Sou grato a Èsù por zelar pelos meus caminhos, abrindo as portas do sucesso para que eu alcance meus objetivos. Laroyê, Èsù!

Depois da família, a escola é um dos primeiros espaços de socialização das crianças. Nela são ensinados conhecimentos científicos e valores sociais de diferentes origens, costumes e visões de mundo diversas, que, por vezes, conflitam com aqueles aprendidos em família.

No cotidiano escolar ocorre o encontro das diferentes culturas, de múltiplas histórias de vida; portanto, também se confortam preconceitos e criam-se resistências, e a sala de aula é um espaço onde se explicitam tensões. Este contato diversificado pode fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais.

⁸ Xirê é uma palavra em yoruba, que significa roda ou dança. Utilizados nos terreiros de candomblé e umbanda, para evocar os orixás a partir de canções. Ao mesmo tempo xirê é troca, fluxo e circulação de axé (energia vital), na sociabilização das religiões de matrizes afro-brasileiras.

É por acreditar no encontro de diversas culturas dentro do espaço escolar e excluindo de sua proposta um currículo monocultural⁹ que o NEAB Ayó, da Escola Municipal Clementino Fraga, vem trabalhando com as crianças uma nova epistemologia que busca contemplar a valorização, o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades¹⁰ presentes na formação da sociedade brasileira, sobretudo a negra. Dessa forma, pretende-se promover o respeito às diferenças, bem como eliminar as formas preconceituosas no cotidiano da escola, buscando a igualdade e equidade.

Cabe destacar que este é o primeiro núcleo de estudos Afro-brasileiros criado em uma escola de educação infantil (pré-escolar) e anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e reconhecido pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) que durante algum tempo integrou o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABS).

O NEAB busca trabalhar a partir da construção coletiva de medidas e ações no espaço escolar que promovam a igualdade racial, a eliminação da discriminação no ambiente escolar e a coparticipação nas atividades dos professores no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – colaborando na seleção de conteúdo/atividades/procedimento de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estudos têm 1

O Núcleo conta com um planejamento anual, no qual são pensadas as atividades a serem desenvolvidas na escola; entretanto, este planejamento é flexível e outras propostas podem ser adicionadas ao longo do tempo, explicaremos esta dinâmica ao longo da tese. É importante destacar que as crianças que integram o grupo trazem temáticas/assuntos/questões a serem debatidas nos encontros, além de propor intervenções afro-pedagógicas. Muitas destas questões estão vinculadas às matérias de redes sociais, de jornais e revistas que debatem os direitos da população negra ou ainda sobre práticas racistas sofridas pela população negra. Tudo é discutido e planejado num primeiro momento, junto às crianças/pesquisadoras, que são as protagonistas deste núcleo.

⁹ Ver: TEIXEIRA, C.R.; BEZERRA, R.D.B. Escola, currículo e cultura (s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. Dialogia, São Paulo, 2007.

¹⁰ Ver: HALL, Stuart. Da diáspora – identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

Entretanto, a partir de 2018, acompanhando de perto a organização das rotinas na educação infantil, foi possível identificar como algumas crianças recém-chegadas na escola manifestam falas e comportamentos racistas, em detrimento da cor da pele, cabelo, fenótipo e, em alguns casos, até racismo recreativo¹¹. As crianças que ingressam na unidade escolar vêm das creches próximas e constituem as próximas turmas do pré-escolar I (Pré). Assim, podemos compreender que o Pré I é composto por crianças que acabaram de sair das creches para a unidade escolar (com idade de quatro anos). Em situações muito específicas, há crianças que não frequentam a creche e vão diretamente para a escola. Um olhar mais refinado, no sentido de combate ao racismo e à valorização da beleza e identidade negra nas turmas de educação infantil da escola, levaram o NEAB a elaborar atividades mais específica para este seguimento.

Partindo deste lugar, questões ligadas à educação infantil, socialização, infância, racismo e identidade me instigam a investigar como as crianças da educação infantil (pré-escolar) estão construindo sua identidade étnico racial. A partir deste acompanhamento da educação infantil e dos casos de racismo presenciados, questões suleadoras surgiram: Como é a representação das crianças negras na educação infantil? Estas crianças possuem uma identidade étnico-racial e autoestima positiva? O que as práticas educativas oferecidas pelo NEAB da escola para a educação infantil produzem e revelam sobre as questões étnico-raciais?

Esta tese se dedica à criança, que ocupa o papel central em sua narrativa. É essencial perceber a criança não como um reflexo do que nós projetamos ou observamos, mas como um agente social ativo que contribui, participa e influencia a construção e a transformação social, além de promover a reflexão. Devemos reconhecer que a criança possui valiosas contribuições sobre as relações étnico-raciais.

Com esta proposta, não pretendemos ter respostas prontas e acabadas. A pesquisa pretendeu contribuir com apontamentos dos problemas e sugestões para políticas educacionais para maior escopo.

Além disso, visa o desempenho da comunidade escolar quanto ao modo de mediar didaticamente suas práticas diante do cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas (2004), Orientações e Ações para a Educação das Diretrizes Étnico-Raciais (2006)

¹¹ Podemos entender o racismo recreativo é visto como uma modalidade particular de opressão racial que se manifesta por meio do humor, reforçando preconceitos e estereótipos racistas direcionados a grupos sociais minoritários e marginalizados, como os negros, povos indígenas, comunidades tradicionais e indivíduos de ascendência asiática.

e Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil (2009), documentos regulatórios para apoiar a organização dos trabalhos na educação infantil nas instituições escolares.

Esta tese teve como objetivo investigar a intervenção no campo da educação, especificamente em relação às questões concernentes à formação da identidade étnico-racial na educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. Como professor da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública, observei tanto tensões quanto oportunidades no ambiente escolar que nos permitem explorar práticas pedagógicas, capazes de favorecer novos processos de ensino-aprendizagem ou "ensinagem", conforme sugerem os paradigmas emergentes. Alguns dos principais focos que guiam esta proposta são os processos escolares, a diversidade e a educação infantil. O Objetivo deste trabalho foi entender o que as crianças com idades entre quatro e cinco anos da educação infantil, participantes de atividades do NEAB Ayó, da Escola Municipal Clementino Fraga, têm a nos revelar sobre as relações étnico-raciais.

As técnicas e metodologias utilizadas para realização de pesquisa na área de educação projetaram-se sobre a perspectiva do adulto, seja como pesquisadores ou como objeto de estudo. Historicamente não havia “necessidade” de obter dados a partir do ponto de vista das crianças, da mesma forma, não havia interesse em ouvir os pequenos naquilo que se referia a seu processo de educação, bem como suas experiências no cotidiano escolar, afinal: o que eles poderiam saber sobre isso?

A sociologia da infância e a antropologia têm trazido reflexões que ajudam a pensar a criança como um ser atuante, protagonista na construção das relações sociais nas quais estão inseridas, bem como construtoras de sua infância.

As pesquisas de Clarice Cohn (2005), Willian Corsaro (2011), Julie Delalande (2011) e Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) advogam que crianças são construtoras de cultura, dentro desta perspectiva, têm muito a nos dizer sobre os mais variados aspectos da vida social. Ainda considerando as palavras de Cohn (2005, p.33), destacamos que “a diferença entre crianças e adultos não são quantitativas, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Neste sentido, a proposta desta pesquisa apostou na realização de um estudo que se orienta na etnografia, pois permite que o pesquisador participe ativamente da cultura do outro, bem como do mundo social que se debruça a estudar, compartilhando, vivenciando e observando os mais variados momentos das relações culturais e sociais do outro. Cabe destacar que pesquisas com crianças implicam em desafios éticos, metodológicos e teóricos de quem se abre a ouvir as crianças e estudar as suas ideias.

A pesquisadora Míghian Danae Ferreira Nunes (2018) destaca que, com base nas etnografias que realizamos, observamos que investigar o universo infantil apresenta desafios para os pesquisadores que se aventuram nesse campo e tomamos consciência disso por meio das dificuldades que encontramos durante a condução de nossas próprias investigações.

Wilian Corsaro e Luisa Molinari (2005) destacam que, ao entrar no campo de pesquisa com crianças, é crucial a etnografia, pois demanda que os pesquisadores entrem no cenário e sejam aceitos pelos participantes: “porque um dos objetivos centrais de etnografia como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante em uma perspectiva interna” (Corsaro; Molinari, 2005, p.194).

Nas considerações de Corsaro e Molinari (2005), os autores afirmam que, no decorrer da investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos supõem “lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social da natureza das relações interpessoais e das rotinas diárias no local, ganhando aceitação de professores e alunos” (Corsaro; Molinari, 2005, p.194).

O universo desta pesquisa tem como coparticipantes as crianças da educação infantil, na faixa etária de quatro a cinco anos, que frequentam o NEAB Ayó, da Escola Municipal Clementino. Nesta pesquisa, as crianças serão reconhecidas como sujeitos e não como objetos de estudo, pois acreditamos que as crianças interagemativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo e são capazes de descrever suas experiências e vivências.

Assim, essa tese organiza-se em três capítulos: No primeiro capítulo, intitulado “Infâncias e relações étnico-raciais”, apresentarei uma breve exposição sobre a gênese do conceito de infância, que deu início a discussões essenciais sobre investigações e estudos relacionados à infância e às crianças em várias nações, incluindo o Brasil, estabelecendo uma conexão integrada entre elas. Essa perspectiva é válida por conta do surgimento dessas pesquisas em distintos contextos socioculturais e históricos. Não busco apresentar uma visão completa e detalhada que abranja toda a linha do tempo até o presente. O que se propõe aqui é uma análise dos períodos em que os conceitos apareceram e se desenvolveram na história.

No decorrer do segundo capítulo, abordaremos o cenário da pesquisa. No entanto, julgamos relevante abordar brevemente a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, entidade responsável pela escola campo do estudo. Descreveremos, sucintamente, como a secretaria se estrutura em termos de atendimento aos diferentes grupos, distribuição das escolas, quantidade de alunos matriculados, corpo docente, funcionamento das coordenações de educação e demais aspectos relacionados à educação municipal. Este capítulo é dividido em dois subtítulos, intitulados: “Próxima parada: Bangu localização histórica e geográfica, um breve recorte”, onde apresentamos a localização social e geográfica da escola, reconhecendo que esse espaço está constantemente em diálogo com a pesquisa, pois revela aspectos significativos de pertencimento e identidade racial das crianças e seus responsáveis, e “A escola Municipal Clementino Fraga”, local onde a pesquisa foi realizada. Aqui, será exposto todo o contexto político e pedagógico que a escola desenvolve, além de sua estrutura, acompanhada de uma apresentação detalhada do NEAB Ayó.

Já o terceiro capítulo, “As crianças e o núcleo de estudos afro-brasileiros”, refere-se ao que consideramos o coração da tese. Nele, inicialmente, discutirmos a fundação do NEAB Ayó, mas, antes disso, ofereceremos um breve contexto histórico sobre o movimento que promoveu a criação dos núcleos de estudos afro-brasileiros. Não foi nossa intenção elaborar uma cronologia minuciosa, pois esse não é o foco da tese, mas sim ressaltar eventos relevantes da luta desse movimento que contribuíram para a formação e o funcionamento dos núcleos. A seguir, exponho a metodologia utilizada no trabalho, levando em conta a necessidade de um estudo que oferecesse uma compreensão mais profunda deste tema, com uma análise minuciosa da turma. Nossa finalidade era ir além do registro das falas e ações das crianças; buscávamos também compreender as relações e interações relevantes que influenciam suas maneiras de se expressar. Para concluir, apresentamos o caderno de campo, o qual documenta parte das atividades realizadas com as crianças durante a pesquisa. É fundamental ressaltar que, para a elaboração do texto da tese, foram selecionadas as principais atividades que se alinhavam com os objetivos da pesquisa, ou seja, aquelas que proporcionavam respostas às questões formuladas pelo pesquisador. Os dois anos de pesquisa de campo não poderiam ser detalhados nesta tese, visto a quantidade de materiais coletados ao longo do processo. Contudo, anotações de campo e o caderno de casa foram incorporados como forma de registros ao longo do corpo da tese; esses elementos não só serviram como um registro para o pesquisador, mas também como um meio de reflexão.

3. INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (...) relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz da crianças, os estudos etnográficos, a observação praticantes , o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas bibliográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolhas de dados, como, por exemplo , os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. (Pinto; Sarmento, 1997, p.27)

3.1. Para iniciar a conversa: infância um recorte historiográfico, introduzindo

Explorar o universo infantil tem sido um desafio significativo em minha jornada como pesquisador, mas também se revela como uma valiosa oportunidade de aprendizado, reiterando a importância de reconhecer as crianças como seres detentores de direitos, dentre eles o direito à participação nas relações sociais. Neste capítulo, discorrerei brevemente sobre a origem do conceito de infância, que posteriormente desencadeou debates fundamentais em relação às pesquisas e estudos sobre a infância e as crianças em diferentes países, incluindo o Brasil, conectando-as de maneira integrada. Tal abordagem se mostra viável, devido ao fato dessas pesquisas emergirem de contextos socioculturais e históricos diversos. Não tenho a intenção de oferecer uma visão exaustiva e minuciosa que percorra toda a extensão do tempo até os dias atuais. O que se apresenta aqui é uma análise sobre os momentos em que os conceitos surgiram e evoluíram ao longo da trajetória histórica.

As crianças sempre fizeram parte da sociedade, mas nem sempre foram reconhecidas como indivíduos com características únicas. A noção de infância que conhecemos atualmente permaneceu oculta ou invisível ao longo de muitos séculos na nossa história. Embora as crianças estivessem fisicamente presentes, elas eram desconsideradas como uma categoria social distinta, com suas próprias especificidades e direitos.

O historiador francês Philippe Ariès (1978) é reconhecido como um dos primeiros acadêmicos a se dedicar ao tema. Seu livro *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, publicado na Europa, em 1960, foi elogiado por Peter Burke como "notável e quase sensacional". Nele, Ariès argumentou que a infância é uma construção da modernidade, representando uma nova categoria social na história da humanidade.

Apesar de ter sido alvo de críticas, o trabalho inovador de Ariès (1961/1981) ressaltou aspectos históricos da infância, posicionando-a como um produto da era moderna. Tal visão pioneira reconhece a infância como uma construção social, resultante tanto do contexto em que se insere quanto do discurso intelectual.

Segundo Ana Maria Monte Coelho Frota (2007), ressaltando as palavras do pesquisador Ariès (1981), “a manifestação do sentimento de infância”, como uma percepção da singularidade infantil que deriva de um extenso processo histórico e não é algo inato. Esta afirmação trouxe uma nova perspectiva para compreender a infância, ao considerá-la não apenas como uma fase da vida, mas sim como um estágio distinto.

Segundo as pesquisas de Ariès (1981), no século XIII, a sociedade europeia demonstrava pouca preocupação com as particularidades da infância, que não era vivenciada de modo distinto. A análise do autor revelou que, durante a Idade Média, o sentimento, em relação à infância, era praticamente inexistente.

Ariès (1981, p.10) destaque que:

[...] a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filho do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

O autor destaca a descoberta da infância no século XIII, que segue acompanhando o seu progresso na história da arte e da iconografia nos séculos XV e XVI, mas, especificamente, no final do século XVI e início do século XVII: “que os sinais de seu desenvolvimento se tornaram particularmente numerosos e significativos” (Ariès, 1981, p.65). O início do novo século marcou a construção de uma infância mais moderada, ligada à liberdade e autonomia.

Para Ariés (op. cit.), o sentimento de infância aparece no século XIX¹². Anteriormente a este período, as crianças eram tratadas de forma adulta. Quando recebiam cuidados especiais, era somente nos primeiros anos de vida, estes cuidados, ficam reservados a uma pequena parcela da sociedade que possuía condições financeiras. Por volta dos quatro de idade, as crianças já estavam inseridas nas atividades diárias dos adultos, isso incluía a vida promíscua, trabalhos forçados no campo, enforcamentos públicos e maldades cometidas por adultos, não havendo diferença entre as idades, ou seja, entre o mais novo e o mais velho era desleal o

¹² É importante ressaltar que essa visão é influenciada pela produção europeia. No entanto, devemos destacar que também consideramos povos como indígenas, africanos, ciganos etc que, entre outras culturas, têm suas próprias maneiras de entender a infância e a criança a partir de diferentes perspectivas.

tratamento concedido às crianças.

Ainda conforme o autor apresenta em seu estudo a defesa de duas teses, a primeira afirma que a sociedade da Idade Média europeia não enxergava as crianças como diferentes dos adultos, ou seja, a ideia de infância, mais precisamente o sentimento de infância, não era presente neste período, este “ser” que hoje chamamos de criança, era visto como irracional e, a partir dos sete anos, já era considerado como um adulto em miniatura. A segunda apresentava como a criança e a família estavam mudando, passando por uma transformação, assumindo uma posição de centralidade na dinâmica social. A partir desta alteração, a família abriu um espaço para estreitamento dos laços afetivos entre os cônjuges, assim como entre pais e filhos, relações afetivas, não existentes anteriormente. Neste momento, a criança sai de um lugar de inexistência para o centro do seio familiar (Frota, 2007).

Nas considerações de Ariés (op. cit.), o surgimento da criança na escrita e na arte é destacado a infância como a singularidade da criança, distinguindo o adulto. O autor destaca que a ausência da representação da vida da criança na Idade Média europeia acentua-se pela indiferença por estágios de vida que se apresentava incerta e, ao mesmo tempo, representativa. De acordo com Ariés (1981, p.39):

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. E mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Embora Heywood (2004) reconheça a importância do trabalho de Ariès (1981) para época, o autor apresenta fortes críticas à forma que em o historiador conduziu os estudos sobre as crianças. Heywood (2004) considera frágeis as formas em que foram trabalhadas as fontes históricas, sinaliza uma centralidade na Idade Média e destaca que Ariés (1981) comete um grande exagero ao afirmar a inexistência de infância durante o período medieval. As suas teses estão sujeitas ao risco de serem interpretadas de forma reducionista, conforme alertado pelo pesquisador, o que é muito provável de ser enfrentado por pessoas não críticas.

Para Heywood (op. cit.) havia infância na Idade Média, ainda que a sociedade não cultivasse esse tempo para a criança e destaca a preocupação da igreja com a educação das crianças, sendo o monastério o responsável. Apresenta o autor que, no século XII, podemos encontrar indícios de uma forte presença social e psicológica na atuação junto às crianças. Durante os séculos XVI e XVII, era notado “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos” (Heywood, 2004, p.36).

Como descrito pelo autor, no século XVIII é evidenciada a emergência social da criança, registro destacado nas literaturas de Locke (1999), Rousseau (1999) e de outros romancistas. Para Locke (1999), a criança nascia como uma folha em branco, onde iria inserindo o que se quisesse. Este pensamento era a ideia de tábua rasa para o desenvolvimento infantil. Atribuiu a ideia de criança como fruto do pecado original, dona de uma impureza cristã irremediável. Jean Jacques Rousseau (1999), um dos primeiros pedagogos da história, apontava para ideia de crianças puras e ingênuas, com a natureza boa, sendo necessário respeitá-las, assim, a natureza seguiria o curso normal, contribuindo com o desenvolvimento saudável das crianças. No campo romântico da história sobre a infância, apresentava as crianças como seres portadores de sabedoria e sensibilidade estética apurada, estimulando condições para seu desenvolvimento (Frota, 2007).

O que Heywood (2004) deseja apresentar em seus apontamentos é que seria mais rico pensar na existência de diferentes concepções sobre infâncias nos mais variados tempos e lugares, sinaliza numerosos momentos da história onde teriam ocorrido manifestação de sentimento de infância. Do ponto de vista do autor, infância “é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e que varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (Heywood, 2004, p.21).

Outra pesquisadora que chama a nossa atenção para a obra de Ariès fazendo uma crítica é a pesquisadora e psicóloga Maria Cristina Soares de Gouvêa (2006). A autora aponta para a multiplicidade de pertencimento das crianças: sociais, religiosos, étnicos, gênero, familiares, culturais, dentre outros. Olhando para o trabalho do historiador Philippe Ariès, encontramos uma infância pertencente a uma classe de poder aquisitivo alto e europeu. Gouvêa (2006) nos convida a refletir que a obra do autor não apresenta, em nenhum momento, fontes de grupos populares. Isso aponta para raridade de pesquisas com crianças negras que antecederam o século XX.

De acordo com Gouvêa (2006), para ser possível explorar a diversidade do universo infantil, ocorre a necessidade de ampliar o repertório de diferentes fontes. A pesquisadora destaca que o campo da história da infância na contemporaneidade utiliza diversos tipos de registros, dentre eles a literatura (de ficção ou de viagem). Porém, destaca, que devemos ampliar os olhares para as pistas produzidas pelas crianças que ajudam na compreensão da singularidade do sujeito histórico e sua atuação social.

Gouvêa (2006) relata que a questão principal na escrita da história da infância, e que para construir este campo, a prática da historiografia assume dois papéis: recolhe informações e, ao mesmo tempo, produz as fontes, considerando que busca as fontes que antes poderiam não ser consideradas, praticando, assim, diversos registros, além da iconografia, literatura (ficção ou viajem), do discurso jornalístico e textos de memórias. Podendo encontrar, nestes documentos, registros de expectativas sociais vinculadas à infância em determinado momento histórico, pertencente a algum grupo social, que tenha o registro de indícios do cotidiano da infância, das instituições de inserção e de características dirigidas às crianças.

No século XVII temos uma nova construção de infância, sendo frágil e ingênua. Conforme Ariès (1981, p.146), desencadeou: “numa dupla atitude moral em relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e, especialmente, da sexualidade tolerada - quando não aprovada - entre os adultos e fortalece-la, desenvolvendo o caráter e a razão”. No século XVIII, o autor destaca dois aspectos para o sentimento de infância: “a inocência que é preciso conservar e a ignorância ou fraqueza que é preciso suprimir ou tornar razoáveis” (Ariès, 1981, p.149). O autor destaca que esse sentimento de infância surgiu “dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros do século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (Ariès, 1981, p. 163). Para eles, as crianças não eram brinquedo encantadores, demandavam ser cuidadas e disciplinadas. Conforme a historiografia apresentada até o século XVII, o sentimento particular de infância estava associado ao sentimento de fraqueza que requeria uma disciplina muito vergonhosa pelo meio de uso do chicote.

Na construção do século XVII, esse pensamento foi se apagando e construindo uma nova “ideia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metódicamente humilhada” (Ariès, 1981. p. 181). Passou o sentimento de infância a ser conduzido o despertar na criança a responsabilidade do ser adulto, iniciando o ritual de preparação para vida adulta ao longo de cuidados e etapas. O autor destaca que esta construção de educação prevaleceu no século XIX. A criança passou a ser inserida “a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (Ariès, 1981, p. 277). Essa preparação ficou a cargo da escola, que abriu mão da aprendizagem tradicional. Ariès (1981, p.277), salienta que “o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças e a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”.

Embora reconheça a importância da obra de Ariès, Elias (1980, apud Fazzi, 2009) destaca o romantismo exagerado. Enfatiza as relações destacadas pelo autor entre pais e crianças com uma certa mágoa acreditando em um passado melhor. Entretanto, Ariès (1981) desconsidera que “as sociedades medievais eram comparadas com as nossas- muito violentas” (Elias, 1981, p.8, apud Fazzi, 2009, p. 2).

Segundo Elias (1980), esta relação, em geral, entre adultos, famílias e crianças se caracteriza uma configuração em curso com movimento de constante mudança. Ainda segundo o autor, ele explica que essa transformação pode ser explicada a partir de um quadro conceitual da teoria do processo civilizador:

Sem ele, ao invés de buscar uma explicação da distinção dos padrões anteriores e atuais, é difícil resistir à tentação de dar livre curso aos sentimentos. Dependendo da particularidade, da sensitividade própria de alguém se dá prioridade para o passado sobre o presente ou para o presente sobre o passado (Elias, 1980, p.6, apud Fazzi, 2009, p. 2).

Na visão de Elias (1980), não é possível estabelecer uma compreensão mais aberta das mudanças na relação entre os pais e a criança onde não haja a teoria da civilização. Ele destaca que, como pesquisador em seus estudos do tema “O Processo Civilizador”, apresentou o “avanço civilizacional na relação pai-criança do século XVI e XVII” (Elias, 1980, p. 7, apud Fazzi, 2009, p. 2). Segundo o autor, nas sociedades medievais e as que antecederam, não existia uma distância grande entre crianças e adultos, como atualmente, e explica que “vagarosamente, durante o início do período moderno, crianças foram removidas do mundo adulto e suas vidas isoladas em suas próprias ilhas da juventude dentro da sociedade”. (Elias, 1981, p.7, apud Fazzi, 2009, p.2).

O que Ariès (1981) nos ensina é que os entendimentos sobre infância estão associados a diversos contextos, seja eles geográfico, social e econômico marcados pela passagem do tempo, levando em consideração as condições socioculturais em que estão inseridas. Nesse sentido, as concepções de infância estão sempre evoluindo e mudando. Quando consideramos o sentimento de infância de Ariés, percebemos uma infância que dá destaque às suas formas de pensar, agir, e de ser, o que justifica uma análise mais cuidadosa, pois fica claro que suas descobertas são de certa forma relevantes.

Foi no século XX que foi possível observar um processo de transformação da relação estabelecida entre pais e crianças, momento este reconhecido pelo direito de ser criança, assim como de ter sua identidade respeitada, como esclarece o autor:

o Ano da Criança simboliza o fato que crianças de sociedades atuais, apesar de sua dependência, são reconhecidas como tendo, em um alto grau, seu caráter único próprio como um grupo particular de membros dessa sociedade (Elias, 1980, p. 1, apud Fazzi, 2009, p. 3).

A chegada do século XIX trouxe uma criança sem valor econômico, porém, de valor emocional imensurável, construindo uma atmosfera de infância participativa no século XX. O que podemos compreender é que “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX quanto na Idade Média” (Heywood, 2004, p. 45).

Neste período, a criança passa a ser objeto de preocupação da medicina e da psicologia, no que diz respeito à vida. Os campos ligados à higiene e o desenvolvimento em harmonia com a idade direcionam a criança tendo o adulto como controlador da infância. Embora a psicologia traga seu conhecimento para atuação para o campo da infância, sua ação está relacionada ao desenvolvimento e progressão da criança como indivíduo e não como a possibilidade de contribuição da construção da infância.

A construção social da história da infância é caracterizada por representações das crianças, especialmente a criação de organizações sociais destinadas à educação, homogeneização e ajustes sociais. Além disso, a instituição familiar constantemente reafirma suas concepções sobre as crianças, estabelecendo padrões de cuidado e proteção, valorizando o estímulo ao desenvolvimento desses indivíduos (Sarmento, 2004).

Na contemporaneidade, os estudos sobre a infância estão organizados sobre a ótica da “Sociologia da Infância” (SI). Nos últimos anos, a SI tem ganhado um destaque significativo, influenciada pelas questões atuais que oferecem uma atenção especial a essa faixa etária, algo que não se observou em épocas passadas. Ao buscar entender a criança e seu papel na sociedade, nota-se um movimento contínuo na construção social, que é complexa e variada, evidenciando o quanto ainda é necessário progredir na valorização da criança e da infância, conforme a perspectiva proposta.

Esta nova área de conhecimento surge como campo de estudo para questionar o porquê a criança é apenas objeto do processo, ou seja, romper com a visão clássica de socialização e contrapõe a infância como construção social, sendo a criança ator e sujeito produtor de cultura. Este movimento iniciou-se em 1990, onde os sociólogos da infância reuniram-se, pela primeira vez, no Congresso Mundial de Sociologia. O encontro tinha por objetivo discutir diversos assuntos vinculados ao processo de socialização da criança e a atuação das instituições e agentes sociais com a intenção de sua integração na sociedade contemporânea.

A partir do encontro, iniciou-se uma grande produção estrangeira de trabalhos sobre a temática. A exemplo deste movimento, podemos destacar a produção europeia reunidas em dois números publicados pela Revista *Éducation et Sociétés*, em 1998 e 1999, que reuniu diversos artigos que destacam a urgência para campo de estudo da SI.

Algumas intercorrências demandaram a necessidade do surgimento desta nova sociologia. Prout (2010, p.731) destaca que as principais demandas que levaram o surgimento da SI foram:

[...] a Sociologia Interacionista que “problematizou o conceito de socialização que tornou as crianças muito passiva”; a Sociologia Estrutural “que vê a infância como um dado permanente da estrutura social”; e o Construtivismo Social que “enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso.

É importante destacar que o surgimento da SI é marcado por um momento de forte mudança na sociedade contemporânea, o que impacta diretamente na forma do círculo de convivo da vida familiar, no aumento do consumo diversificado, nas transformações no mercado de trabalho, no giro da economia global etc. Tais mudanças apontam que o conceito de infância já não era adequado com a demanda da sociedade.

Em seus estudos, Prout (2010) sinaliza que, durante muito tempo, ocorreu e ainda ocorre mudança no caráter de infância considerando que famílias já não habitam em padrões estereotipado socialmente. Estas estruturas familiares sofreram alterações ao longo da história da humanidade. Durante o século XIX, era comum encontrar famílias cujos pais e mães trabalhavam no campo. Já no final do século XIX, até meados do século XX, passou a ser mais comum famílias urbanas em que os pais trabalhavam fora de casa e as mães se dedicavam aos afazeres domésticos. O aumento significativo de famílias com pais solteiros, tanto a mãe quanto o pai trabalhavam fora de casa, é uma realidade que se iniciou na década de 1950 e se estende até os dias atuais.

Dessa maneira, já não é possível enxergar tais situações em que diversas famílias vivem de formas diferentes como algo que se desvie da norma. É neste momento de mudanças que a SI vai oferecer novos debates, destacando o reconhecimento da infância e das crianças, considerando seu lugar como atores sociais de pleno direito construtores de história e cultura (Sarmento; Pinto, 1997).

Ao longo da história, a realização de pesquisas na área da educação sempre envolveu técnicas e metodologias que privilegiam o ponto de vista do adulto. Tanto os adultos atuavam como pesquisadores, como eram objeto de estudo.

Nesse contexto, nunca houve uma necessidade de buscar dados a partir da perspectiva das crianças. De forma semelhante, não despertava interesse ouvir as vozes dos pequenos, quando se tratava de seu processo educativo e suas experiências no dia a dia escolar. Afinal, o que eles poderiam realmente saber sobre esses assuntos?

A sociologia da infância é um campo de investigação, que ganhou espaço nos debates e têm trazido grandes reflexões, as quais ajudam a pensar a criança como um ser atuante, protagonista na construção das relações sociais da qual estão inseridas, bem como construtoras de sua infância.

Corsaro (2011, p.17) destaca que:

(...) há dezoito (1968) anos, havia uma quase total ausência de estudos sobre crianças na sociologia (Ambert, 1986). Atualmente, a situação é muito diferente. Um grande crescente número de monografias, obras publicadas e artigos de periódicos abordam questões teóricas e relatam conclusões empíricas relacionadas ao estudo sociológico das crianças e da infância.

Esta nova sociologia se propõe a olhar a criança como atores sociais e produtores de cultura que possuem um papel ativo na própria socialização, assim como na socialização de seus pares, o que Corsaro (2011) vai definir como cultura de pares o compartilhamento entre crianças com crianças ou das crianças com adultos em seus momentos de rotinas, em especial no ato de brincar. Pesquisas, como de Corsaro (2011), Abramowicz e Oliveira (2012), e Rosemberg e Oliveira (2012) dentre outros pesquisadores nos apontam o quanto as crianças têm voz e opiniões formadas nas mais variadas questões, inclusive no campo das relações étnico-raciais, e só precisam ser ouvidas e não subalternizadas.

A inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. A partir dessa primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, surgiram novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir das próprias (Rosemberg; Oliveira, 2012, p.49).

Embora seja um tópico debatido na Sociologia da Infância, a discussão sobre o papel ativo das crianças na sociedade não se limita apenas observá-las como meros espectadores do mundo adulto. Essa discussão tem sido predominantemente influenciada por uma perspectiva de origem europeia, onde o racismo atua de modo diferente como se manifesta no Brasil. Isso aponta para o cuidado que devemos ter pela forma que esta nova epistemologia, vai abordar a questão de raça.

Para além, não se pode falar em uma sociologia da infância que não leve em consideração o debate sobre raça.

As professoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012, p. 49-50) destacam que “a sociologia da infância no Brasil só pode ser pensada a partir da relação racial, pois esta é constituinte da sociedade brasileira”, ao relatar que:

Essa realidade demanda pesquisas que tenham referencial teórico-metodológico para pensar a criança negra enquanto “ator social” que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de ser constituir como criança e negra que temos que buscar configurar (Abramowicz; Oliveira, 2012 p.53).

Nunes (2015, p.388) chama atenção para:

Sem ele, ao invés de buscar uma explicação da distinção dos padrões anteriores e atuais, é difícil resistir à tentação de dar livre sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contextos – desconsiderando de que modo a raça está presente nos processos sociais de constituição da pessoa.

Ao considerar o debate racial sobre a dimensão do campo da SI, Nunes (2015) afirmou que este campo pode ser enriquecedor para debate sobre infância e raça, levando em consideração o reconhecimento da agência da criança, destaca a autora que: “a participação das crianças nesse mundo colabora para que tenhamos outras visões sobre raça, embora isto ainda seja questionável pela maioria das pessoas adultas, o que detona a importância de continuarmos estudos sobre o tema” (Nunes, 2015, p. 421).

A pesquisadora destaca a necessidade de considerarmos a participação das crianças neste debate. Isso aponta para o rompimento das estruturas do adultocentrismo sobre o que poderia ser ou não importe em relação à raça:

[...] parte dos nossos esforços devem localizar-se também em compreender quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de causas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial, não apenas a partir da construção que fazemos sobre o tema em nosso departamento de estudos (Nunes, 2015, p.53).

Além disso, a autora também ressaltou a importância de considerar aspectos relevantes no estudo das relações étnico-raciais durante a infância quando destaca que:

A importância de compreender as atribuições raciais das crianças por meio do seu próprio ponto de vista; o entendimento de que pode ser difícil, para crianças que sofrem desde cedo com racismo, falar sobre o tema num primeiro momento (o que não deve ser interpretado como desconhecimento do assunto); o fato de que crianças também reproduzem interpretativamente conceitos relacionados à temática racial (Nunes, 2015, p. 434).

Ao refletir sobre o estudo das relações raciais na infância, a valorização da escuta das crianças torna-se primordial em dois aspectos. Em primeiro lugar, ao romper com uma perspectiva centrada nos adultos e com a invisibilidade dessa categoria social. Em segundo lugar, essa prática se revela uma oportunidade para quebrar o silêncio das crianças que sofrem com o preconceito e a discriminação racial. Essas crianças, por vezes, se calam pelo receio de passarem por situações ainda mais dolorosas. (Fazzi, 2012; Menezes, 2003).

Em decorrência de pesquisas e ações do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), novas políticas públicas sobre educação de qualidade e igualdade apontam a importância de considerar/pensar/reestruturar uma infância que represente as crianças brasileiras no leque da etnicidade compartilhando a sua infância. Esses documentos abordam a raça, de uma forma fluida no campo da diversidade. A partir da problemática colocada pelos documentos governamentais, a SI no Brasil agora se depara com um desafio. Pensar uma nova SI demanda considerar a raça como parte constitutiva da infância, rompendo com as estruturas da construção onde tome os sujeitos brancos como referência. Torna-se urgente debater uma nova epistemologia da infância no Brasil que questione o lugar onde crianças brancas, ocupam o posto de criança universal.

Esta pesquisa assume o compromisso de tentar dialogar com as inquietações apontadas, para além de trazer um trabalho que considere as narrativas das crianças, como resposta para divergir ou concordar com a forma que interagem com os adultos e até mesmo entre elas. Pesquisas como das autoras Eliane Cavalleiro (1998), Lucimar Rosa Dias (1996), Maria Aparecida Bento (2011, 2012), Julie Delalande (2011), Mighian Danae Ferreira Nunes (2016) e Fabiana de Oliveira (2004) apontam o racismo nos espaços das crianças silenciado mediante a práticas, ainda que leve em conta os pequenos como atores sociais.

Ainda em tempo, podemos destacar que as pesquisas com foco na educação das relações étnico-raciais têm contribuído para compreensão das experiências infantis não apenas para confirmar a presença do racismo na educação, mas também para ampliar caminhos para pensar como as crianças se tornam sujeitos e constroem suas infâncias em múltiplos territórios em solo brasileiro.

3.2. Racismo e Infância: tecendo diálogos e aproximações com a pesquisa

As pesquisas sobre a infância têm se expandido e se intensificado a partir da perspectiva de várias disciplinas científicas. Acreditamos que essa expansão pode ajudar a compreender melhor as crianças em suas particularidades e diversidade. Para corroborar, Sarmento e Gouvêa (2008) mencionam, ao recuperarem algumas produções dispersas, seja na história, na sociologia ou na antropologia, que é possível notar que autores renomados, que normalmente abordam outros temas, reconhecem a relevância de considerar a criança como tema de análise.

Pesquisas em diversas áreas científicas contribuem para uma melhor compreensão da infância, ampliando o entendimento além do ambiente escolar. Esses estudos oferecem uma visão sobre a dinâmica de socialização e os processos de desenvolvimento infantil, considerando diferentes contextos temporais e espaciais, e fornecem insumos para a análise da história social da infância, frequentemente revelando como é viver nos limites da vida, sob a perspectiva dos outros. Ao nos debruçarmos sobre a educação infantil, enfatizamos as relações étnico-raciais, fundamentados na ideia de que as crianças se educam e são educadas de maneiras diversas, em variados ambientes e circunstâncias, cada uma com seus conhecimentos específicos. As questões históricas, sociais e políticas influenciam os processos educativos, tanto dentro quanto fora da escola, e é a partir desse entendimento que se reflete sobre como os estudos da infância têm abordado a primeira infância e as relações étnico-raciais.

É fundamental ressaltar, dentro das discussões em andamento, que cada um de nós tem um papel na criação de estruturas que ofereçam suporte e apoio às crianças na compreensão de suas identidades e de suas origens sociais e culturais. Isso envolve uma escuta atenta e uma observação cuidadosa de suas ações e comportamentos nas interações e relações, a fim de promover intervenções mais humanas e profissionais, tanto nas práticas em sala de aula e na escola quanto em outros ambientes educativos.

A maioria dos estudos sobre relações raciais que exploram a experiência da criança negra no ambiente escolar revela que ela enfrenta dificuldades de interação com colegas e educadores. Tais problemas são frequentemente provocados por conflitos étnico-raciais, especialmente relacionados à cor da pele, o que resulta em uma dinâmica conflituosa e, na maioria das vezes, prejudicial para aqueles que são excluídos devido às suas características físicas (Finco; Oliveira, 2011).

A concepção de que as desigualdades raciais que surgem são legitimadas, reconfiguradas e reforçadas no âmbito educacional, e contribuem, de maneira relevante, para a propagação de preconceitos em diversos setores das relações sociais.

As pesquisas de algumas das pesquisadoras que compõem o campo teórico desta tese trazem à tona esses questionamentos, que serão destacados a seguir.

Os estudos apresentam pela pesquisadora Ione da Silva Jovino (2008) aponta fragmentos de uma pesquisa histórica que explora a criança, a infância e a raça na iconografia do século XIX, tendo como foco principal a discussão sobre as representações de crianças e infâncias negras em diferentes materiais visuais. Com um enfoque voltado para a história da infância e suas conexões com o período da escravidão no Brasil, o texto inicia com uma breve introdução sobre as fontes e os campos abordados na pesquisa. A análise tem como objetivo evidenciar indícios da infância negra no século XIX, começando pela literatura de viagem e, posteriormente, explorando alguns textos de memória. Elementos da infância, como o brincar e a educação, evidenciam que, ainda que de maneira restrita e limitada, foi possível observar que as crianças vivenciavam a experiência da infância e suas formas de resistência às imposições dos adultos. Algumas observações sobre a educação precedem considerações acerca da relação entre infância e trabalho, além da apresentação das percepções sobre a escravidão das crianças de papel, extraídas de obras literárias. As conclusões se baseiam na análise de um conto criado no início do século XX, que, embora distanciado do período da escravidão formal, ainda revela vestígios dessa realidade, apresentando a figura de uma criança negra submetida à condição de escravizada. Também se leva em conta que, apesar da rigidez da escravidão, é possível vislumbrar uma infância-moleque, que se mostra como mediadora, lúdica e provocadora, caracterizada por pequenas satisfações em meio a brinquedos, brincadeiras, travessuras e transgressões.

Em sua pesquisa etnográfica, realizada na cidade de Niterói-RJ, a professora e pesquisadora Sara Moitinho da Silva (2009) buscou entender as interações que crianças negras mantêm com seus professores, com colegas não negros e com outros grupos presentes no ambiente escolar. Para isso, baseou-se nas contribuições teóricas e metodológicas da sociologia da infância, nos estudos sobre perspectivas multicultural e intercultural no contexto educacional, além de se apoiar em obras de pesquisadores que analisam as relações étnico-raciais entre crianças. Segundo Silva, de modo geral, as crianças tendem a atribuir um valor negativo à cor preta/negra, associando ser negro a características desfavoráveis, como feiura, cabelo crespo e difícil, residências em locais precários, como favelas e barracos. Essa percepção gera uma conotação negativa que coloca as crianças que se identificam com essa categoria em situações de inferioridade, tornando-as vítimas de zombarias e insultos. A autora conclui destacando a importância da Lei nº 10.639/03 como instrumento pedagógico para o combate às práticas discriminatórias e preconceituosas, como apresentou em sua pesquisa de mestrado.

Em sua pesquisa do doutorado, a professora Cristina Teodoro Trinidad (2011) propôs investigar de que maneira crianças da educação infantil reconheciam a identificação étnico-racial, quais critérios elas formulavam e como os ambientes educacionais influenciavam a formação desses critérios. O estudo foi conduzido em uma escola situada na zona oeste do estado de São Paulo, envolvendo 33 crianças com idades de quatro e cinco anos. A autora adotou uma abordagem etnográfica e utilizou métodos de coleta de dados que incluíam observação participativa, narração de histórias e análises de documentos, entre outras técnicas. O referencial teórico foi desenvolvido com base em três vertentes: as teorias sobre a identificação étnico-racial, que tratam da raça como uma construção social; a abordagem sócio-histórica no campo da Psicologia, focando nas noções de "sentido" e "significado"; e a sociologia da infância, que vê a criança como um agente social ativo, capaz de criar símbolos, representações e crenças que influenciam a formação de suas próprias culturas. Os achados da pesquisa revelaram que crianças de quatro a cinco anos já conseguem reconhecer e utilizar as categorias étnico-raciais, mesmo que em suas brincadeiras e interações não escolham seus pares com base na cor da pele. No entanto, elas demonstram o desejo de possuir características associadas ao grupo de pessoas brancas, principalmente no que tange ao cabelo e à tonalidade da pele.

As pesquisadoras Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira e Tatiana C Rodrigues (2010) realizaram uma análise de estudos publicados em revistas acadêmicas na área da educação e livros focados em "crianças negras", que ocorreram entre os anos de 2000 e 2007. Nesse contexto, a criança negra é vista como parte da fase inicial das investigações sobre o tema, onde a ênfase está no conceito de raça, que serve como um alerta para o racismo presente na escola e na sociedade, refletido em indicadores econômicos e educacionais em todos os níveis. Já na segunda fase, a percepção sobre a "criança" e a "raça" revela a força, a possibilidade e a inevitabilidade de atravessar a realidade social através da raça. Com base nesta pesquisa, as autoras destacam a importância de discutir questões relacionadas às relações étnico-raciais desde a primeira infância, como uma maneira de refletir sobre o trabalho do educador, suas crenças e conceitos, e como isso impacta a formação da identidade da criança negra.

A professora Eliane dos Santos Cavalleiro (2011) aborda em sua pesquisa a temática do preconceito e da discriminação racial nas instituições de educação infantil, analisando a dinâmica entre crianças, suas famílias e as professoras durante as atividades pedagógicas. A pesquisa revela que os educadores enfrentam desafios para identificar as questões que podem surgir nas interações entre crianças de origens étnico-raciais diversas.

Observa-se que as crianças tendem a associar a cor da pele a características pessoais de maneira preconceituosa, e o silêncio dos educadores, frente às diversidades étnicas e raciais, contribui para o fortalecimento de preconceitos e a perpetuação da discriminação.

A pesquisa desenvolvida pela professora e pesquisadora Mighian Danae Ferreira Nunes (2017), originada de uma etnografia com crianças em uma turma de Educação Infantil da escola municipal Malê Debalê, em Salvador/BA, representa um excelente exemplo de como o campo das relações étnico-raciais pode ser enriquecido pelos referenciais teóricos e metodológicos aportados pela sociologia da infância. A análise feita pela autora se torna mais refinada, revelando a profundidade das percepções infantis sobre questões raciais e corporais, entre outras. O estudo mostrou que, embora as crianças daquela escola vivenciem a cultura negra em um ambiente que se insere em um bloco afro homônimo (Malê Debalê), tanto os meninos quanto as meninas negras ainda enfrentam normas relacionadas à raça e ao sexo-gênero, além das imposições ligadas à idade, evidenciando a importância do debate interseccional para que possamos compreender, de forma mais ampla, a realidade das crianças negras. Neste estudo, a autora buscou transcender o quadro que limita as crianças negras a experiências que reduzem sua plena condição humana devido à raça. Contudo, não posso deixar de reconhecer que a negação tem se mostrado como uma das estratégias mais recorrentes em suas vidas. No entanto, essa observação acerca da negação não se aplica ao contexto analisado, pois ali a negativa não era uma ação constante que as crianças realizavam para serem reconhecidas ou para garantir sua sobrevivência; era um movimento viável, mas não o único que elas possuíam. Desse modo, suas habilidades e formas de se expressar contemplavam outros aspectos, além da questão racial, a saber: a própria vivência da infância, as dinâmicas de gênero e a classe social. Destaca-se, portanto, a relevância dos ambientes de valorização e acolhimento para as crianças negras, como a escola do Malê, que possibilitam que elas continuem a ser quem realmente são, apesar da perspectiva predominante que se manifesta em racismo e adultocentrismo diários, que insistentemente afirmam que não são e nunca serão. A escola do Malê se alinha com os espaços onde a comunidade negra tem lutado pela educação, unindo forças para preservar um dos muitos locais onde seguimos aprendendo a ser e a nos transformar.

A experiência vivida por todas as crianças, especialmente pelas crianças negras, demanda que estudiosos, ativistas, educadores, pesquisadores e administradores da educação se empenhem em compreender o contexto das infâncias negras, conforme evidenciado em um estudo publicado na coletânea “Infâncias Negras: Vivências e Lutas por uma vida juta”, organizado pelas professoras e pesquisadoras Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes (2023).

As investigações e as abordagens pedagógicas discutidas neste livro evidenciam o desafio e a necessidade urgente, tanto teórica quanto política, de desenvolver práticas educativas e metodologias que permitam as crianças expressarem suas experiências, suas relações interpessoais e se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. As crianças, especialmente aquelas em situações de pobreza, negras e em maior vulnerabilidade, conhecem sua realidade, apesar de suas infâncias serem frequentemente cerceadas pela pobreza e pela desigualdade. Esse fato é algo que os adultos costumam ter dificuldade em reconhecer.

A questão racial influencia e molda a formação das infâncias e de seus indivíduos. Infelizmente, essa realidade nem sempre é percebida como parte do rico processo da diversidade humana; muitas vezes, é vista como um fardo e uma concepção de inferioridade. Precisamos, portanto, trabalhar para superar essa visão. De forma geral, a educação, e em particular a Educação Infantil e as questões relacionadas à infância, ao se comprometerem com a emancipação social e racial, desempenham um papel crucial na transformação desse cenário. Assim, essas iniciativas podem ajudar para que as crianças brasileiras – especialmente aquelas que são pobres, negras, quilombolas, indígenas e que vivem no campo – possam levar uma vida mais digna.

Se há crianças negras que aceitam e imitam o mundo em que vivem, há crianças negras que negam, resistem e reinventam esse mesmo mundo. Embora as práticas racistas ainda sejam identificadas nas escolas de educação infantil, as pesquisas indicam sinais de conquistas e avanços em relação à educação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo. Esta tese procura demonstrar os avanços e conquistas no campo da educação infantil, evidenciando as práticas que abordam as relações étnico-raciais na infância que contribuem para a construção de uma identidade positiva entre crianças negras, mesmo diante das intensas ameaças pela garantia de direitos em períodos antidemocráticos que vivemos a todos instantes pelos mais variados governos. Destaco, novamente, que a luta contra as discriminações e preconceitos deve iniciar o mais cedo possível, desde a infância.

Com o objetivo de enriquecer a produção acadêmica voltada para a infância e as relações raciais, proponho, fundamentando-me nas referências teóricas já estabelecidas por estudiosos da área, aprofundar a compreensão da identidade como uma construção social. Para isso, realizamos uma investigação sobre como a criança pequena que frequenta uma instituição pública de educação infantil pode desenvolver sua identidade étnico-racial. O enfoque será em colocar as crianças no centro da discussão, garantindo visibilidade às suas expressões, falas e sorrisos, levando em conta que, em crianças de zero a cinco anos, a comunicação oral nem sempre é a forma mais eficaz de expressão.

4. O CAMPO DE PESQUISA

4.1. Panorama da rede municipal de educação do Rio de Janeiro

Quero destacar a importância crucial de mencionar que, ao descrever o cenário da pesquisa, fui levado a lugares inexplorados de outra maneira, permitindo-me progredir, compreender e satisfazer minha curiosidade através de uma narrativa local. Não se trata apenas de abordar um local, uma escola, um espaço, mas sim toda uma comunidade situada em uma área de baixo prestígio social e reconhecimento, em um bairro que já foi parte da elite do Rio de Janeiro. Foi a partir desse local que iniciei minha exploração, me deparando com uma nova narrativa que apresento nesta tese, como uma oportunidade para reinterpretar a identidade de um local ou espaço através de seu povo, das histórias transmitidas pelas crianças que ouviram de seus antepassados e tradições.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro- SME-RJ é o órgão responsável pela elaboração de políticas educacionais no município, atuando para coordenar a sua implementação e avaliação dos resultados, garantindo uma educação de excelência para os alunos da rede. Sua missão¹³:

É garantir aos cariocas uma educação pública inclusiva, sustentável, democrática e participativa, visando ao desenvolvimento integral do ser humano e seu preparo para o exercício da cidadania. Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME) cuidar das crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que estabelecer a direção futura e os valores determinam os princípios que definem sua visão de educação em tornar-se uma fonte de inspiração no Brasil em relação à educação pública de excelência, liderando o progresso na diminuição das disparidades de aprendizado entre os estudantes. Aborda quatro pilares estratégicos para garantir a qualidade de seu ensino. São eles¹⁴:

Impacto educacional: Assegura aprendizagem na idade certa com equidade, expandindo um modelo de escola em tempo integral, Inclusiva e inovadora; Educação para o futuro: Oferecer educação inovadora para a vida, potencializando o uso da tecnologia e da informação na gestão e nos processos de aprendizagem;

¹³ Apresentação feita pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Disponível em <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme.>> Acesso em: 06 mar. 2021.

¹⁴ Apresentação feita pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Disponível em <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme.>> Acesso em: 06 mar. 2021. Grifos meu.

Valorização de pessoas: Qualificar, avaliar e engajar, valorizando os profissionais da educação; Gestão para resultados: Otimizar a gestão e aumentar a eficiência operacional e dos gastos, entregando serviços de qualidade e resultados efetivos.

Considerada a maior rede municipal de educação da América Latina¹⁵, a SME-RJ, até a data de 20 de agosto de 2023, possui 1.549 unidades escolares localizadas em diversos bairros do município. O atendimento da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro compete ao atendimento da educação básica nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) das séries iniciais e finais, Educação de Jovens Adultos (EJA) e Educação Especial (EE).

Na organização das etapas e modalidades da Educação básica as unidades são distribuídas das seguintes formas: unidades exclusivas de EI e creches; unidades exclusivas de ensino fundamental ano iniciais; unidades exclusivas de ensino fundamental anos finais; Unidades Exclusivas de Jovens e Adultos (EJA); unidades exclusivas de EE; unidades exclusivas vocacionais e unidades que atendem múltiplas etapas e modalidades. É importante destacar que, em algumas unidades escolares, encontramos as modalidades de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais compartilhando o mesmo espaço físico, embora na gestão atual observamos um esforço grande em redirecionar cada segmento para suas unidades.

Entre estas unidades destacam-se as unidades vocacionadas da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro, que estão divididas nas seguintes habilidades: Escola do programa Bilíngue; Ginásio Educacional Olímpico (GEO); Ginásio Educacional Carioca (GEC); Ginásio Educacional de Arte (GEA); Ginásio Educacional de Música (GEM); Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE); Ginásio Experimental Tecnológico (GET); e Escola Cívico Militar (ECIM).

¹⁵ Dados obtidos pelo site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

As unidades vocacionadas é um programa pedagógico inspirado nos programas das Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (EMOC)¹⁶ e Escolas Municipais de Aplicação Carioca (EMAC)¹⁷.

As escolas especializadas são heranças deixadas por administrações sucessivas na prefeitura do Rio de Janeiro, influenciando a educação carioca com suas políticas. A exemplo disso, não podemos deixar de destacar algo pitoresco que aconteceu na educação carioca, que foi criação da Escola Cívico-Militares, no de 2020, que fez parte do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), criado pelo governo federal, do qual a prefeitura do Rio de Janeiro adotou criando a Escola Municipal Cívico-Militar Carioca General Abreu, no bairro do Rocha, zona norte, oferecendo 79 vagas para alunos oriundos da Rede Municipal de Ensino e 51 para estudantes de outras redes de ensino. Esta proposta foi um golpe para grande parte dos educadores da rede, pois, considerando que a violência que ocorre nas escolas, os ataques às instituições de ensino que promovem o pensamento crítico e a censura de livros que desafiam a liberdade intelectual são práticas associadas ao neofascismo. Isso tem um impacto prejudicial na formação educacional das crianças e dos jovens, pois compromete a qualidade do ensino como um direito público, limita a liberdade das escolas e dos professores e elimina disciplinas no ensino médio, como sociologia e filosofia. Todas essas ações são realizadas sob a máscara de fortalecimento, resultando na supressão do pensamento crítico e da autonomia das instituições educacionais.

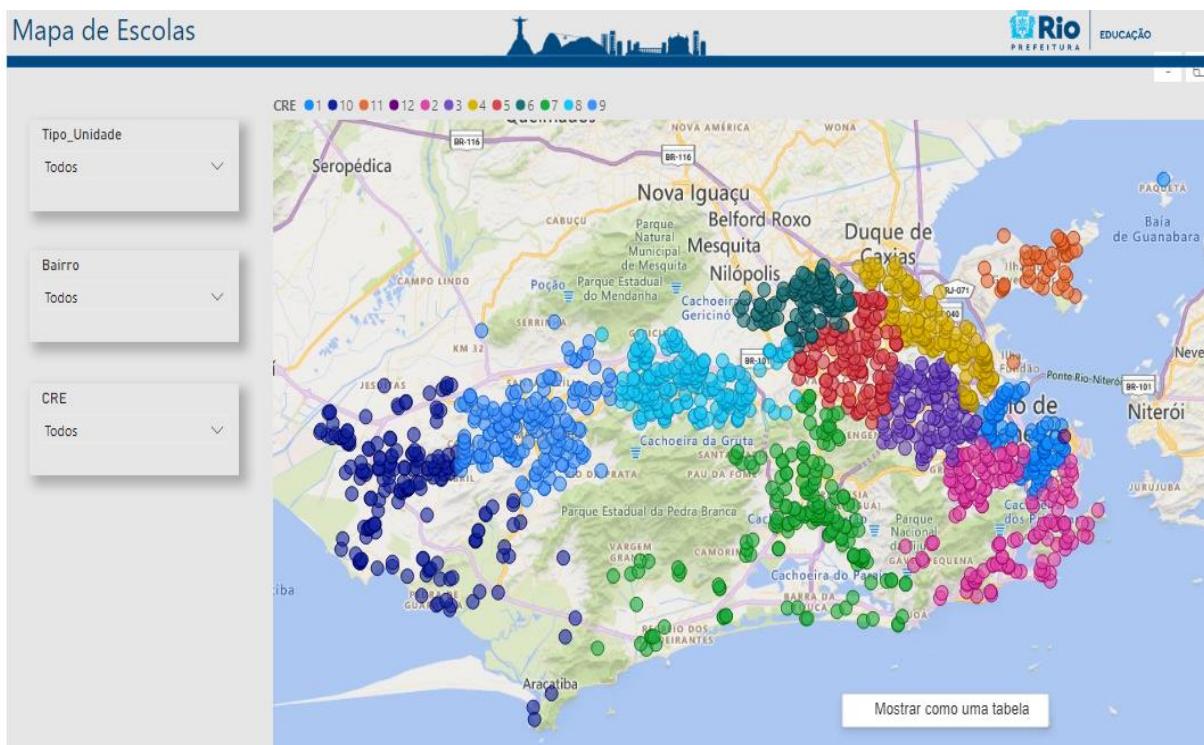
Na visão da Educação Inclusiva, a Educação Especial cuida dos estudantes do público-alvo da Educação Especial em diferentes faixas etárias. Esses alunos podem ser assistidos tanto em turmas regulares quanto em Classes Especiais (CEs). O principal propósito do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), ligado à SME-RJ, é implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

¹⁶ As Escolas Municipais Olímpica Carioca - EMOC, atende alunos em turno único- ensino integral- e se divide em duas modalidades. A primeira EMOC I: atende os alunos do ensino fundamental das series iniciais do 1º ao 5º ano. A proposta de ensino tem como objetivo a apropriação e a utilização da cultura corporal do movimento e sua consciência a respeito de seus movimentos. A segunda EMOC II: atende alunos do ensino fundamental das series finais do 6º ao 9º ano. Esta modalidade é uma parceria com o Instituto Trevo consolidada em 2012, tendo como proposta o foco para os esportes, formando o aluno-atleta-cidadão. Dados obtidos pelo site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Em março de 2021.

¹⁷ Escola Municipal de Aplicação carioca – EMAC atende apenas os alunos do ensino fundamental das series finais 6º ao 9º ano em turno único. A proposta de ensino, está vinculada a promoção da sustentabilidade e excelência, bem como ações colaborativas de formação dos pares, desenvolvendo através de novas metodologias ações inovadoras, proporcionando um engajamento e autonomia da comunidade escolar. A ação do espaço escolar, está vinculado a fomentação de trocas e práticas de saberes entre a escola e Universidade. Dados obtidos pelo site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme> em março de 2021.

A área de atuação da Educação Especial no IHA envolve a criação de materiais e recursos educacionais, avaliações e programas de capacitação para os profissionais que trabalham com a Educação Inclusiva. O IHA faz o acompanhamento e monitoramento dos estudantes da Educação Especial nas Unidades Escolares, cujo objetivo é disponibilizar redes de apoio, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que assegurem a participação dos alunos, bem como o acesso, permanência e aprendizado. Dentro do atendimento especializado, a fim de atender crianças com demandas específicas, a rede disponibiliza os projetos de Classe Hospitalar, Classe Domiciliar e Sala de recursos.

Mapa 1 - Escolas distribuídas por bairros e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Conforme dados oficiais da rede, foram matriculados, no ano de 2023, 634.007 alunos divididos entre os segmentos ofertados pela secretaria (educação infantil: creche e pré-escolar; ensino fundamental das séries iniciais e finais; educação especial; educação de jovens e adultos e programa de correção de fluxo). Conforme a Tabela 1¹⁸, podemos observar o total de alunos por segmento.

¹⁸ Até a finalização da pesquisa, os dados mais recentes sobre o número de alunos, total de escolas, professores e funcionários no ano de 2024 ainda não tinham sido fornecidos pela rede municipal de ensino, que é o ano em que a tese será defendida.

Tabela 1 - Quadro de alunos matriculados por segmento em 2023

Total de alunos por segmento						
	Educação Infantil : Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
Rede	140.447	443.367	3.816	11.962	19.656	619.248

Fonte: Página oficial da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro.

Para atender à demanda de alunos matriculados, a rede conta 39.678 docentes, distribuídos em diversos cargos e carga horária e 13.225 funcionários de apoio administrativo. A estrutura organizacional da secretaria possui um nível central e 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), dando atendimento a diversas regiões do município do Rio de Janeiro.

Gostaria de chamar a atenção para um diálogo com a diretora da escola onde a pesquisa foi conduzida. Ela ressalta que, após a pandemia, houve um significativo aumento no número de alunos matriculados na instituição. Entre os anos de 2021 e 2023, observou-se um considerável impacto, devido à migração de estudantes provenientes de escolas particulares, em virtude da perda de emprego dos responsáveis. Na época, ela ficou muito preocupada com este aumento de matrícula, pois isso implicava na necessidade de abertura de mais turmas nas escolas, o que acarreta problemas como a falta de estrutura, a escassez de professores para regência de turmas, falta de material pedagógico, falta de mesas e cadeiras para os alunos sentarem etc. A questão vai além de simplesmente oferecer vagas, o sistema possui demandas estruturais e está em crise, conforme ressaltado pela gestora. Alerta que essas falhas não permitem a oferta de uma educação de qualidade para as crianças, como, por exemplo, é desumana uma turma de alfabetização com 35 alunos.

Cerca de 50 mil estudantes não efetuaram a renovação da matrícula na rede privada do Rio entre os anos de 2021 e 2022. Eles competiram por vagas com alunos de escolas municipais e estaduais, em um cenário em que houve um aumento de 30% no fluxo migratório da rede privada para a pública, comparado à média dos últimos cinco anos. De acordo com informações da Secretaria de Educação do estado, o padrão continua evidente. Os dados apontam que 17,09% das matrículas feitas este ano são provenientes de alunos que antes estudavam em escolas particulares.

Em 2020, essa porcentagem foi de 13,75%, enquanto em 2019 foi de 12,9%. Nos últimos cinco anos, a entrada de estudantes vindos da rede privada permaneceu estável, com uma média anual de 13,4%. As escolas do município do Rio de Janeiro acolheram aproximadamente no total de 21 mil alunos de ambos os segmentos: das séries iniciais e finais.

As CRE's são “pontes” intermediárias entre escola e SME. Cabe destacar que ocorre variação no quantitativo de escolas, área de abrangência, número de docentes, aluno e funcionários entre as coordenadorias regionais de educação. Dentre diversas atribuições de competências das coordenadorias regionais de educação, destacam-se: organização e planejamento das matrículas, acompanhamentos dos trabalhos realizados pelas escolas/creches/Espaço de desenvolvimento Infantil -EDI de sua região, monitoramento das propostas pela SME nas unidades escolares, gerenciamento de logística e infraestrutura das unidades, execução de oferta de merenda e administração da vida funcional dos servidores. A CRE será o órgão fiscalizador da SME.

A escola pesquisada, nesta tese, está situada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Está sob a coordenação da 8^a CRE, que atende os bairros de Bangu; Campo dos Afonsos; Deodoro; Guadalupe; Jardim Sulacap; Magalhães Bastos; Marechal Hermes; Padre Miguel; Realengo; Santíssimo; Senador Camará; e Vila Militar.

Para se considerar um breve histórico da educação infantil carioca, faz-se necessário resgatar alguns dados que remontam ao surgimento da educação infantil no Brasil, das primeiras creches que atendiam a população mais pobre e das pré-escolas.

Os registros históricos apontam que, até o final do século XIX, não havia no Brasil atendimento às crianças pequenas de zero a seis anos em instituições escolares. Entretanto, este cenário sofre alteração a partir da segunda metade do século XIX, quando ocorre um grande volume de migração da população da zona rural para a área urbana dos grandes centros, advento da Proclamação da República, o que proporcionaria um avanço no campo cultural e social no país.

A ideia de uma nova nação moderna, avançada e conectada ao mundo colaborou para que a elite política da época, olhando para os novos conceitos educacionais da Europa, como, por exemplo, o jardim de infância, trouxesse para o Brasil este novo modelo. Era um grande desafio pensar num ambiente que promovesse uma educação igualitária para crianças de diversos grupos sociais.

A professora e pesquisadora Zilma Ramos de Oliveira (2012, p.21) destaca que:

Enquanto o poder público combatia as iniciativas de se criarem jardins de infância no país para atender as crianças pobres, um movimento de proteção à infância se fortalecia apoiado em uma visão preconceituosa em relação à pobreza e defendia um atendimento caraterizado como uma dádiva aos menos aquinhoados.

O debate legislativo da época destaca que a função dos jardins de infância era de promover a caridade, logo, deveria ser destinado à população mais pobre, portanto, não seria mantido pelo poder público, mas, sim, ficar sobre os cuidados das famílias prósperas. No entanto, a avaliação negativa dos jardins de infância não chegava às propostas de utilizá-los como exemplo para a educação de crianças mais privilegiadas.

Em 1875, o Colégio Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro, criou o primeiro jardim de infância, com sua proposta pedagógica pautada sobre a influência do pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, atendendo as crianças da grande elite carioca. A Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, em 1899, inaugura, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira creche brasileira, com caráter de resguardar os filhos de mães operárias, marcada por uma função médica assistencialista.

Já no setor público, temos a criação do primeiro jardim de infância no antigo Estado da Guanabara, inaugurado em 1909, na Escola Municipal Campos Salles. A partir daí, iniciou-se um tímido movimento de crescimento da educação pré-escolar pública carioca. Atualmente, a escola recebe o nome de Espaço de Desenvolvimento Infantil Campos Salles, completando 110 anos em 09 de novembro de 2019. (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2007, p. 07).

Em 1944, o então interventor no Distrito Federal Henrique Dodsworth, lançou um decreto-lei, reorganizando a Secretaria Geral de Educação e Cultura o Ensino Público Pré-Primário do Distrito Federal. O texto destacava que as crianças de quatro anos não estariam sobre a responsabilidade da Educação e cria novas diretrizes que vão orientar o trabalho para os jardins de infância tanto na espera pública como na privada. Dentro deste cenário, as creches vão surgir em áreas com maior demanda social, sendo fruto da ausência de políticas públicas e luta de mulheres, como ocorre em ambiente de redes de apoio.

Durante o período de 1892 a 1960, a cidade do Rio de Janeiro abrigou a República e, além da organização dos representantes ao nível federal, o cargo de prefeito fazia parte de sua estrutura administrativa. Em 21 de abril de 1960, é inaugurada Brasília, o que levou à reestruturação do Estado da Guanabara, que existiu até o ano de 1975, quando ocorreu a fusão do Estado do Rio de Janeiro, gerando uma nova divisão política-administrativa vigente na atualidade.

A partir da fusão, o almirante Faria Lima foi nomeado interventor do governo federal no Estado. Organizando o quadro político-administrativo da região, Faria Lima convidou Marcos Tamoio para comandar a Prefeitura do município do Rio de Janeiro.

Já em 1975, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) abrigava uma Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, que é um corpo de apoio técnico, organizado por parte da rede pré-escolar previamente estabelecida no antigo Estado da Guanabara. Nos documentos da prefeitura, o pré-escolar era assumido como meta prioritária, sendo definido como:

Pré-escolar é o termo universal, consagrado pela UNESCO, aceito por congressos e organizações nacionais e internacionais. Ela expressa o que antecede a escola como instituição formal da educação. É, por antítese, a idade do crescimento e do desenvolvimento, não apenas físico, mas sobretudo psíquico, mental e emocional. Pré-escolar é o termo oficial para expressar a faixa etária de crianças de zero a seis anos, independente de se dar ou não atendimento a essas crianças (Prefeitura do Rio de Janeiro, 1976).

A pesquisadora em política social de Ana Paula Tatagiba (2011) explica que, na segunda metade dos anos 1970, a educação pré-escolar ganhou destaque, devido as dificuldades enfrentadas pela escola de 1º grau. O baixo desempenho escolar, evidenciado pelos índices de retenção principalmente da 1ª para a 2ª série primária e pela evasão, o que levou ao “congestionamento do sistema e distorções na relação idade da criança-série cursada, buscouse uma explicação imediata e racionalizada” (Tagiba, 2011, p.279).

Pré-escolar é o termo universal, consagrado pela UNESCO, aceito por congressos e organizações nacionais e internacionais. Ela expressa o que antecede a escola como instituição formal da educação. É, por antítese, a idade do crescimento e do desenvolvimento, não apenas físico, mas sobretudo psíquico, mental e emocional. Pré-escolar é o termo oficial para expressar a faixa etária de crianças de zero a seis anos, independente de se dar ou não atendimento a essas crianças. De fato, a grande maioria das crianças que chega à 1ª série da rede oficial, iniciando, assim, sua vida escolar, pertence a lares carenciados. O ambiente de onde provém este grupo tão significativo de alunos se caracteriza pela quase total ausência de estímulos sensório-motores, afetivos, sociais e verbais. Por outro lado, condições extremamente precárias de alimentação e saúde acabam por configurar o quadro geral de carência que se torna, desta maneira, fato decisivo de insucesso, agravado pelo fato de, na maioria gritante das vezes, não terem recebido os benefícios de um atendimento pré-escolar anterior em classes maternais e de jardim de infância, já que os sistemas se veem impelidos, face à obrigatoriedade escolar e à escassez de recursos, de atender adequadamente a crianças antes dos sete anos (Prefeitura do Rio de Janeiro, 1976, p. 17).

As crianças de quatro a seis anos eram atendidas nas turmas de jardim de infância e nas Classes de Alfabetização (CA), que foram criadas desde 1972.

Além disso, foram organizadas Classes de Adaptação (CAD) para atender alunos de seis a sete anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e a criação dos Centros de Educação Pré-Escolar (CEPE's) (Tatagiba, 2011).

A partir desta organização de atendimento, os alunos foram classificados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura -SMEC, conforme a sua origem sócio econômica, sendo: favelado, conjunto residencial pobre, população rural, oriundo de orfanato, conjunto residencial-favelado e de creche. Será neste contexto que, pela primeira vez, a creche vai aparecer nas estatísticas educacionais, como instituição das camadas de baixa renda.

A partir de 1980, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), a prefeitura Municipal do Rio de Janeiro passa a apoiar, oficialmente, o movimento das creches e escolas comunitárias. Cabe destacar que o atendimento para algumas crianças tem um caráter assistencialista, considerando que a alimentação é a essência do trabalho, que corrobora para a educação da família e da comunidade. (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2007, p.08).

Em 1970, foi criada a SMDS como objetivo de assistência à população nas favelas. Conforme a professora doutora em educação Patrícia Corsino (2003), “a SMDS passou a cuidar do morador da favela, da infância à velhice, instituindo um atendimento paralelo diferenciado dos outros setores, com forte cunho assistencialista” (Corsino, 2003, p.186). A chegada da SMDS, trouxe a implementação dos serviços públicos até então não acessados por esta população, serviços como a saúde, programas de assistência, escolas e creches comunitárias, nutrição, organização comunitária para melhorias do espaço, dentre outros serviços.

Na década de 1980, com abertura de um cenário democrático, a rede municipal de educação passa por uma ampliação de descentralização e municipalização. Um diálogo entre os governos estadual e municipal passa a oferecer um novo atendimento às crianças de seis a nove anos.

Com objetivo de expandir o atendimento às crianças, em 1985, fazendo parte do Programa Especial de Educação (PEE)¹⁹, foi criada a Casa da Criança. No documento Casa da Criança tinha como objetivo:

¹⁹ Desenhado com a intenção de valorizar o ensino público, o PEE tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. Em um documento produzido com as linhas gerais do programa, 19 metas foram apresentadas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira à quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários,

[...] prestar atendimento à população pré-escolar, de 3 a 6 anos, nas áreas onde se evidencie o déficit em relação às oportunidades educacionais, nutricionais e de saúde em municípios do Estado do Rio de Janeiro”, bem como “desenvolver um trabalho de investigação e criação pedagógica que atenda às necessidades da comunidade nos seus aspectos culturais, socioeconômicos e de desenvolvimento (Prefeitura do Rio de Janeiro, 1985, p.02).

Era um espaço com atendimento integral, situado próximo às residências das pessoas de baixa renda. Os agentes educadores eram moradores da comunidade local, com objetivo de serem responsáveis “por toda ação junto às crianças: coordenando os grupos das atividades, preparando e servindo a alimentação, proporcionando as condições de higiene pessoal e do ambiente” (Prefeitura do Rio de Janeiro, 1985, p. 15-16).

Os professores eram da rede oficial do Município do Rio de Janeiro, porém, seria indicado “por autoridades educacionais dos órgãos central, regional e locais, escolhidos entre aqueles de reconhecida competência e experiência”, sua atuação estava atribuída a dinamização da equipe ou professor encarregado (Prefeitura do Rio de Janeiro, 1985, p. 18).

O atendimento das crianças de zero a seis anos no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, com a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1975 - Fusão do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro - nº 9.394/96). No ano de 1996, a Educação Infantil passou a ser estabelecida como a primeira etapa da educação Básica e anuncia, como seus objetivos: o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação familiar e da comunidade.

Na década de 1990, mudanças significativas afetaram a institucionalização da educação infantil no município, como, por exemplo, a Lei Orgânica Municipal do Atendimento às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, inseridas no sistema de ensino municipal. Este reconhecimento implicou na coparticipação da SME-RJ como atuação de fiscalização destes espaços, bem como uma reestruturação nos serviços oferecidos nas unidades, incorporando um caráter educacional. Surgem, neste momento, os primeiros documentos municipais que trazem as orientações pedagógicas dialogando com as referências nacionais. Dentro deste novo cenário, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social- SMDS continuava sua oferta de educação infantil, ampliando o atendimento em conjunto com

Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem e professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas) (...) (BOMENY, 2007, p.45). BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação.** RJ: Jorge Zahar, 2001.

entidades não governamentais. Cabe destacar que, em 1997, após a prolongação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, a SMDS e SME, em parceria, resolveram que a oferta de atendimento às crianças com idade entre zero e três anos e 11 meses seria de responsabilidade da SMDS, e o atendimento das crianças de quatro a seis anos ficaria a cargo da SME. Este movimento foi importante, considerando que, pela primeira vez, as secretarias havia definido suas atribuições de forma objetiva, garantido a continuidade dos serviços, ou seja, as crianças da SMDS, ao concluir seus ciclos, tivessem sua vaga garantida para a nova etapa dentro da rede.

Em 2001, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, na época, Cesar Maia, lançou o Decreto nº 20.525, que transferiu da SMDS para a SME-RJ a responsabilidade pelo atendimento prestado às unidades de educação infantil. (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2007, p. 08).

Ao longo de sua trajetória, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, através da SME, vem pensando nas especificidades do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas. A fim de ilustrar melhor, trago abaixo os marcos importantes da história da educação infantil carioca, que são momentos de avanços importantes que refletem o impacto em uma qualidade melhor no atendimento às crianças.

- a) 1976 - Primeiro registro legal do aparecimento da palavra “creche”;
- b) 1985 - A Casa da Criança atendendo de 03 a 06 anos;
- c) 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96;
- d) 1996 - Criação do Núcleo Curricular Básico- Multieducação²⁰/RJ;
- e) 2001 - Migração das creches da SMDS-RJ para SME-RJ;
- f) 2007 - Multieducação- Série Temas em debate;
- g) 2008 - Chegada de agentes auxiliares de creche;
- h) 2009 - Diretrizes Curriculares para a educação infantil;
- i) 2009 - Criação da Gerência de Educação Infantil/ SME-RJ;
- j) 2010 - Orientações Curriculares para a educação infantil/ SME-RJ;
- k) 2010 - Inauguração do primeiro EDI;
- l) 2010 - 1ª Jornada Pedagógica de Educação Infantil (a jornada acontece anualmente, com objetivo de colaborar com a formação em serviço do professor);

²⁰ Base sobre a qual as escolas municipais criam e organizam seus projetos pedagógicos. Redefine a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Sugere a abordagem das disciplinas curriculares a partir de princípios educativos e núcleos conceituais. <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/multieducacao.htm>. Em junho de 2022.

- m) 2011- Chegada de professores de educação infantil;
- n) 2013- Mudança da nomenclatura de Agente Auxiliar de Creche para Agente de educação Infantil;
- o) 2016- Início da revisão curricular para educação infantil;
- p) 2017- Promulgação da Base Comum Curricular;
- q) 2017 - I Seminário Sobre as Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância – Rio de Janeiro, promovido pela Gerência de educação Infantil - SME-RJ;
- r) 2018- II Seminário Sobre as Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância – Rio de Janeiro. Promovido pela Gerência de educação Infantil - SME-RJ;
- s) 2019- - Revisão do currículo da educação Infantil;
- t) 2019 - Chegada de professores adjuntos de educação infantil;
- u) 2019 - Criada a Coordenadoria Geral da Primeira Infância - SME-RJ.

Com a transferência das creches da SMDS para a SME, a educação infantil passou a ser oferecida para o público, conforme prevê as orientações descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Tendo a Multieducção (2007) e as Orientações curriculares para educação infantil como documentos sujeitadores (2010), novos documentos foram criados, a fim de contribuir com as práticas pedagógicas destinadas à educação infantil carioca.

Na Educação Infantil, as crianças são acolhidas desde os seis meses de vida até completarem cinco anos e 11 meses, considerando como referência a data limite de 31 de março, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. A estruturação das atividades nas creches, espaços de desenvolvimento infantil e escolas segue esta ordem: Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-Escola I e Pré-Escola II (SME/RJ, s.d.).

A fim de aprimorar o atendimento junto às crianças na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, foram criados os cargos de Agente Auxiliar de Creche, que na atualidade recebe a nomenclatura de Agente de Educação Infantil e de Professor de Educação Infantil. Os Agentes de Educação Infantil entram na rede em 2008 e os Professores de Educação Infantil em 2011.

Cabe destacar que, para melhor atender o público da educação infantil carioca, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro reorganizou seu espaço, destinando um setor específico para cuidar dos pequeninos. A divisão de Educação Infantil, que tinha como objetivo, trabalhar o atendimento das crianças do Pré-escolar, passou a incluir as creches em suas atividades de monitoramento e desenvolvimento de políticas e formação. Em 2009, a criação da Gerência de Educação Infantil foi um ganho muito importante da educação infantil

carioca, pois expandiu o processo de pensar pedagogicamente o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças de zero a cinco anos e 11 meses que estudam na rede, proporcionando um olhar mais integrador junto aos bebês, crianças bem pequenas e seus professores.

Ainda a fim de ampliar o trabalho no campo da educação infantil, a SME-RJ cria, em 2019, a Coordenadoria da Primeira Infância, que tem por objetivo reconhecer a criança como sujeito de direito, sendo as vivências e seus contextos social, histórico e cultural.

A coordenadoria da primeira infância, juntamente com a Gerência de Intersetorialidade e a Gerência de Educação Infantil, tem como atuação a elaboração de ações no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que promovam o atendimento qualificado à primeira infância carioca, seja no que tange aos subsídios pedagógicos para prática cotidiana em nossas UES, como também acolher, ressignificar e coordenar ações intersetoriais na perspectiva da primeira infância. (Coordenadoria da primeira infância, 2021).

Conforme o Decreto Oficial nº 47138, de 13 de fevereiro de 2020,²¹ que apresenta a estrutura organizacional da SME, fica discriminado que é de competência da Coordenadoria Geral da Primeira Infância gerenciar as seguintes atribuições:

- a) Coordenar e elaborar políticas públicas educacionais para a Primeira Infância, no âmbito da Secretaria;
- b) Implementar propostas sócio pedagógicas voltadas à formação humana e acadêmica das crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias;
- c) Fomentar discussões, estudos, elaboração de projetos e pesquisas pertinentes à primeira infância, bem como os processos de formação continuada dos profissionais que atuem nessa modalidade de ensino;
- d) Produzir materiais pedagógicos para o desenvolvimento das ações com as crianças considerando - as sujeito de direitos em seus aspectos histórico, social, cultural e político;
- e) Estabelecer indicadores para o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas;
- f) Estabelecer parcerias com órgãos do Poder Executivo de forma a utilizar os dados recebidos sobre os Territórios Sociais (de maior vulnerabilidade) para futuras ações de políticas públicas;
- g) Identificar as gestantes domiciliadas em territórios sociais (de maior vulnerabilidade) que precisarão de vaga em unidade escolar para o(s) filho(s) a partir dos 6 (seis) meses de idade. (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, 2020, p. 14, 15).

²¹ Decreto 47138 -13/02/20 – Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação- SME.

Em dezembro de 2023, aconteceu o 1º Seminário de Educação Infantil Carioca na Rede, idealizado pela Coordenadoria da Primeira Infância, em parceria com a Gerência de Educação Infantil. O evento foi intitulado de “Boas Práticas na Educação Infantil” e teve como objetivo ampliar as reflexões sobre temas relevantes na educação infantil carioca, convidando os docentes que trabalhavam nessa etapa da educação a enviarem trabalhos sobre boas práticas desenvolvidas ao longo do ano de 2023. Buscou-se, no evento, destacar as ações realizadas para/com as crianças, colocando em prática os princípios éticos, estéticos e políticos na rede educacional carioca.

Os trabalhos foram divididos por eixos, sendo eles: linguagens e infâncias; culturas e infâncias; infâncias, diversidade e desafios atuais para a docência; e a gestão. Os trabalhos foram apresentados em duas modalidades, comunicação oral ou poster. Os textos aprovados e apresentados foram publicados em livro eletrônico, sobre a organização da Gerência da Primeira Infância. Foi um momento de grande importância e valorização para as práticas, desenvolvidas no chão da escola pelos profissionais que atuam com a educação infantil. Esta troca de saber proporciona a construção de novos saberes à medida que vamos trocando uns com os outros. Muitas vezes, uma escola está ao lado da outra e não temos a oportunidade de conhecer o trabalho do colega, sendo assim, este evento proporcionou este encontro.

4.2. Próxima parada: Bangu localização histórica e geográfica, um breve recorte

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trates velho (Jesus, 1960, s/n).

O Brasil apresenta uma imensa desigualdade socioeconômica que há muito aflige seus habitantes, evidenciada especialmente pelas condições precárias de habitação que impactam a maioria da população.

As palavras de Carolina Maria de Jesus, laureada com título honorífico de doutora/escritora/poetisa negra, mencionadas nesta epígrafe, complementam a história do Conjunto Residencial Don Jaime Câmara em Bangu, que foi inaugurado em 1944. A seguir, destaco informações relevantes sobre esse conjunto residencial, com o intuito de esclarecer a localização da escola na região. Da mesma forma que Carolina teve que se mudar para viver embaixo da ponte, após a demolição de sua casa, os residentes do conjunto habitacional também vêm de favelas desmanteladas em áreas famosas do Rio de Janeiro, como Leblon, Lagoa e Maracanã. Outros moradores foram realocados para Jacarepaguá, na Cidade de Deus²². Assim como Carolina, esses moradores também foram removidos pelo poder público de suas moradias improvisadas nas favelas locais, hoje situadas na zona sul do Rio de Janeiro.

Do ponto de vista histórico, é evidente que a proposta do Estado para lidar com a questão da habitação popular não visava apenas a urbanização do local onde viveriam os moradores de favelas. Ao invés disso, o foco estava na necessidade de "desfavelizar", ou seja, tirar os moradores das áreas insalubres em que estavam. O problema não se restringia ao indivíduo, mas também ao ambiente em que viviam, considerado caótico e inadequado, o que os colocava em posição de inferioridade. Portanto, simplesmente urbanizar esses espaços não seria suficiente; era necessário eliminá-los e realocar os moradores para conjuntos habitacionais, que representavam um modelo de residência baseado nos princípios de uma cidade moderna, planejada e racional.

²² Foi habitada até o século XVI pelos povos Tamoios, sendo invadida no final do século por Martim Correia de Sá sob o acordo da sesmaria em nome do rei de Portugal. Durante muitos anos a terra foi ocupada por fazendas que produziam na região cana-de-açúcar, café e outros manufaturados. Na década de 60, a região recebeu pessoas removidas das favelas desmanteladas na zona sul a mando do governador do então Estado da Guanabara, Carlos Lacerda. Na região foram criados conjuntos habitacionais. As ruas foram recebendo nomes bíblicos. Ocorreu um crescimento desordenado, as casas começaram a ocupar os terrenos às margens do Rio Grande bem como seus afluentes. Durante a década de 80, surgiram na comunidade várias associações de moradores, agremiações esportivas, agremiações de escola de samba, revistas de clubes, igrejas atuantes em movimentos, grupos de danças e movimento negro. Hoje Cidade de Deus- CDD, esta dividida em 5 partes: Ap, Ap2, Treze, Quinze e Karatê. Para além destas subdivisões, existem mais duas sub-regiões conhecidas como Coroado e a Bariri. Umas das principais vias que corta a Cidade de Deus é a via expressa Linha Amarela, ligando a zona norte da cidade.

A atitude tomada pelo Estado mostra também o desejo evidente de eliminar algo que há muito tempo foi considerado um problema social: as favelas. Dessa forma, trata-se de uma ação com o objetivo de livrar a sociedade de um mal e evitar um futuro trágico, com o medo de que a violência das comunidades periféricas espalhasse para as áreas urbanas.

Ao contrário de Carolina, esses residentes foram contemplados com “um lar”, indicando possíveis ações governamentais, mas que resultaram em impactos negativos para a comunidade. Ao serem transferidos, foram distanciados do centro comercial do Rio de Janeiro, intensificando a segregação socioeconômica urbana. Além disso, foram deixados à mercê em uma região negligenciada pelas autoridades estaduais e municipais do Rio de Janeiro.

Após 79 anos desde a inauguração do conjunto habitacional, o espaço enfrenta velhos e novos desafios sem receber apoio das autoridades. Além dos problemas estruturais e de segurança do bairro, surgiu a ideia de que ser de Bangu significa estar à margem, associando uma identidade negativa a pertencer a esse local. Residir em Bangu é como viver na área menos favorecida da cidade do Rio de Janeiro.

A Escola Municipal Clementino Fraga está situada no bairro de Bangu, na zona oeste do Rio de Janeiro. O estabelecimento está cercado pelos edifícios que formam o Conjunto Residencial Cardeal Dom Jaime de Barros Câmara, surgindo em junho de 1972, com 180 blocos contendo 30 apartamentos cada um, totalizando sete mil unidades. Naquela época, era o maior conjunto habitacional da América Latina (Assaf, 2001, p. 12). A escola foi estabelecida para atender a população após a criação dos conjuntos habitacionais, resultando na migração de novos residentes para a região.

Os prédios são conhecidos popularmente como "Ap de Bangu". De acordo com informações da associação de moradores, atualmente, o complexo é formado por 180 edifícios, totalizando 7.200 apartamentos, ocupando uma área de 450 mil metros quadrados e abrigando cerca de 58 mil residentes. Os conjuntos residenciais abrangem os bairros de Padre Miguel e Bangu. Desde sua criação, houve um crescimento desordenado dos prédios, ignorando a questão dos "puxadinhos" (expressão usada localmente) que destoam da uniformidade do conjunto.

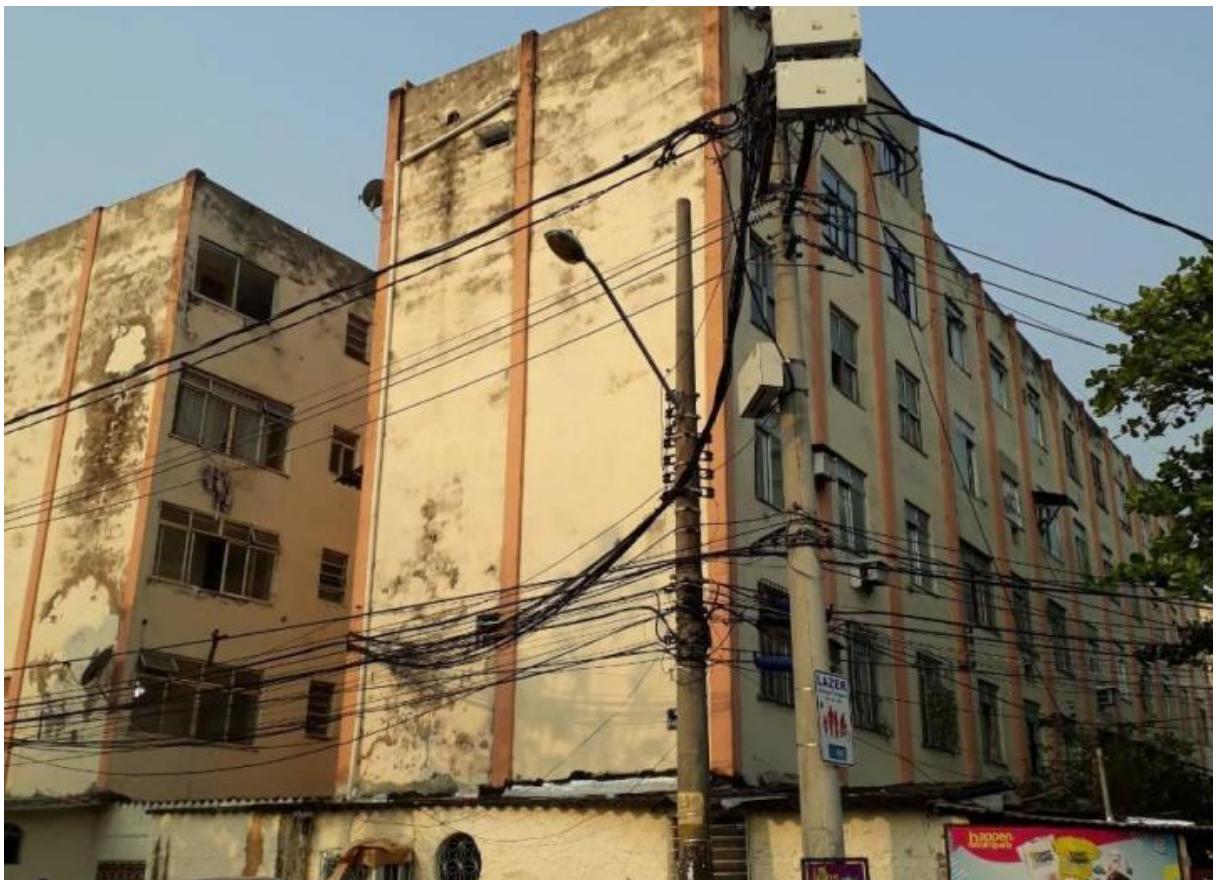
O crescimento desordenado observado pode ser interpretado sob uma perspectiva diferente. Sempre me questionava ao contemplar essas estruturas, intrigado com a descaracterização extrema da arquitetura dos prédios e o grande número de pessoas vivendo em apartamentos que, em sua maioria, possuíam apenas um quarto. Algumas informações indicavam que até duas famílias compartilhavam o mesmo espaço habitacional. Durante conversas com moradores locais, aproximei-me de indivíduos que gentilmente contribuíram com informações sobre a história local.

Através desses relatos, comprehendi que, mesmo migrando das favelas desmanchadas da zona sul da cidade, muitas famílias passaram a abrigar parentes em seus apartamentos recém-adquiridos. Familiares nestas condições piores do que as suas. Talvez seja isso que explique atualmente a característica de tantas pessoas da mesma família morando juntas em um apartamento tão pequeno. Isso é evidente nos relatos ao fazer a matrícula dos alunos e nas histórias das crianças, ao conversar com elas sobre questões relacionadas à família. Os anexos são extensões dos filhos que se casam, se divorciam, casais que se separam, entre outros. Constituem uma nova maneira de se organizar estrutural e socialmente, trazendo à mente o nosso quilombo, sempre acolhendo e recebendo aqueles que chegam. Sem idealizar, pois essas questões envolvem um debate mais profundo sobre políticas habitacionais, ainda assim consigo entender esse senso de compaixão.

Desbravar o caminho para discorrer sobre a geografia da região de Bangu traz à mente lembranças vívidas. Embora não tenha sido minha escolha trabalhar lá, a vida me conduziu até lá. Inicialmente relutante em permanecer naquele lugar, por acreditar não ser o ambiente mais apropriado, dado a sua má reputação comparada a outras áreas da cidade do Rio de Janeiro, hoje guardo uma memória afetuosa desse espaço. A sensação do primeiro dia em Bangu permanece comigo: sob um sol escaldante, o aroma dos temperos do feijão preencheia o refeitório da escola. Ao adentrar o gabinete da direção, percebi o suave odor de eucalipto, espalhado pelo produto de limpeza utilizado pela equipe. Ali começava a minha trajetória docente. De encontro e desencontros. Mas jamais poderia prever que, no futuro, haveria a oportunidade de debater sobre a interligação (ou ausência dela) das narrativas individuais com as grandes histórias, diante dos diversos e intrincados desafios presentes na área da educação. São desafios nos quais meus colegas de profissão se dedicam a explorar suas histórias pessoais, visando explorar as narrativas como instrumentos geradores para a análise das relações entre escola e sociedade, bem como a geração de desigualdades. Tenho notado que a educação no Brasil tem deixado a desejar em relação à representação da diversidade cultural nas escolas. Valorizar e incluir a população negra na sociedade, assim como superar as adversidades, são responsabilidades sociais e políticas. Todos os envolvidos no sistema educativo têm o compromisso de abordar essas questões. Por isso, é crucial desenvolver projetos que abram caminho para essas temáticas tão importantes para a nossa cultura e rotina diária. Agora, em minha residência, enquanto transcrevo as notas do campo, surgiu em minha mente essa clareza de pensamento, a qual gostaria de documentar neste local, embora não tenha certeza se este é o espaço mais adequado. No entanto, acredito que a vida dos professores permite entender o cenário social e histórico da carreira docente e compreender os significados que eles atribuem às suas experiências, revelando o ambiente educacional em que atuam. Ela nos transporta para realidades ricas em percepções e interpretações que não são facilmente captadas em outras fontes históricas. Acredito que o professor é um sujeito histórico, do campo da educação. Minha convicção é de que, na qualidade de indivíduos singulares, carregamos em nosso íntimo uma nova compreensão do ambiente social e histórico que nos cerca, o que nos permite acessar o âmbito social e histórico a partir da vivência pessoal.

(Notas de campo, caderno de casa junho/agosto de 2002)

Figura 1 - Conjunto residencial cardeal Dom Jaime Câmara



Fonte: Imagem do google mapas.

A Zona Oeste do Rio de Janeiro, recebeu um complexo de conjuntos habitacionais ao longo da história da cidade. O primeiro a ser construído foi o da Vila Aliança, localizado na Rua Doutor Augusto de Figueiredo, inaugurado em dezembro de 1963, que possui 2.187 apartamentos. O segundo fica na Vila Kennedy, inaugurado em julho de 1964, localizado na Avenida Brasil, e conta com 5.069 apartamentos. O terceiro, foi em Jardim Bangu, no Catiri. E, por último, o Dom Jaime De Barros Câmara, que inicia na Rua Marechal Marciano se estendendo até a Rua da Chita. (Assaf, 2001).

A fim de melhor compreender em qual contexto estes conjuntos estão localizados, bem como a escola ao redor, buscamos traçar um recorte breve da historiografia do local. Não temos a pretensão de trazer toda a história do surgimento do bairro de Bangu nesta tese, não é o foco deste trabalho, portanto, cometemos inclusive saltos dentro da história. Trazer este recorte da história do bairro justifica-se para entender em qual contexto social estão inseridos os agentes participativos desta pesquisa. A etnografia nos ensina a estudar a cultura local, o que é uma emergência deste trabalho.

Bangu é um dos bairros que integram a zona oeste do município do Rio de Janeiro. Traz, na bateria mais quente do mestre André²³, uma importa história para o crescimento econômico para cidade do Rio de Janeiro, marcada pela criação e instalação da Companhia Progresso Industrial do Brasil (CPIB), mais conhecida como Fábrica Bangu, que trouxe desenvolvimento, destaque e transformações significativas para o bairro.

Com o intuito de contextualização histórica, atribuímos importância ao marco do século XVII, mais precisamente ao ano de 1673, quando Manuel de Barcelos Domingues estabeleceu a Fazenda Bangu, sendo apontado nos registros históricos como um dos primeiros colonizadores da cidade. Em sua propriedade, construiu uma capela, em 21 de janeiro de 1673, denominada Engenho da Serra, onde se produzia açúcar, cachaça e rapadura. Estes produtos eram transportados em carros de boi até o porto de Guaratuba. Esta localidade pertencia à Freguesia de Campo Grande.

Assaf (2001, p. 12) destaca que:

A produção desenfreada logo despertou a atenção de proprietários de roças vizinhas, como a do Piraquara, a do Retiro, ado Viegas ne a dos religiosos do Carmo, acirrando a disputa por terras que tomou a convivência por aquelas bandas invariavelmente tumultuada. Em consequência dos muitos quiproquós a Fazenda Bangu foi passando de mão em mão, ao longo dos 200 amos seguintes.

Assaf (2001) aponta que, embora ocorra uma variação de datas, os documentos do Arquivo Nacional apontam que a fazenda Bangu teve pelo menos nove proprietários até o final do século XIX. Aqui não apresentaremos em sequência todos os proprietários, mas sim os principais. João Manoel de Melo recebeu, em 1740, através da primitiva sesmaria, a fazenda Bangu, que foi vendida três anos após pela viúva de João Manuel ao senhor João Freire Alemão. Como registro histórico, a fazenda teve ainda dois proprietários, Anna Francisca de Castro Moraes e Mirando, no ano de 1978, e Manoel Miguel Martins, conhecido como Barão de Itacurussá.

A figura abaixo, ilustrada pelo desenhista Júlio Sena, retrata a organização espacial da Fazenda Bangu, bem como seus subordinados e seus fazendeiros nos afazeres domésticos cotidianos.

²³Jose Pereira da Silva – Mestre André (1932-1980), mestre de bateria a quem se atribuiu a invenção da paradinha. Ajudou a fundar o Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel, uma das escolas da região de Bangu. Mestre André, foi mestre de bateria da escola durante anos. Reconhecido e respeitadíssimo não só na região da zona oeste, mas no mundo do samba no Rio de Janeiro.

Figura 2 - Fazenda Bangu – Desenho aquarelado de Júlio Sena, foto de João C. Horta



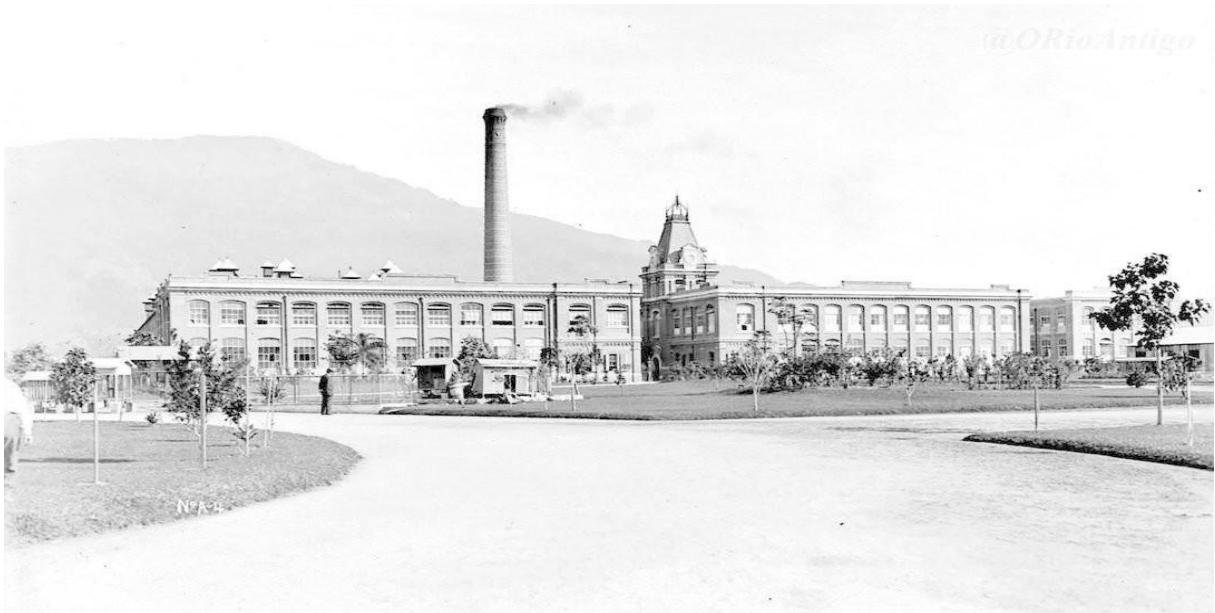
Fonte: Livro Bangu 100 anos, 1989.

Por volta de 1889, o bairro de Bangu inicia um novo período histórico, caracterizado por significativas transformações espaciais e culturais, bem como no âmbito do trabalho. Isso trouxe uma nova dinâmica para a região, contrastando com o período anterior. Essa mudança foi impulsionada pela chegada da CPIB, mais conhecida como Fábrica Bangu. Em 2 de dezembro de 1878, foi inaugurado o ramal Santa Cruz da estrada de ferro Dom Pedro II, ampliando as opções de deslocamento para a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Naquela época, a linha ferroviária era o principal meio de ligação entre o centro urbano e a área rural da cidade.

No dia 06 de fevereiro de 1889, mediante deliberação em assembleia dos acionistas, surgiu a Companhia Progresso Industrial do Brasil, com a finalidade de erigir uma fábrica têxtil baseada no modelo inglês. A área selecionada para a instalação da unidade fabril foi a região da Freguesia de Campo Grande, levando em conta os amplos recursos hídricos essenciais para o seu funcionamento. Foram adquiridas as propriedades rurais de Bangu, do Retiro, Sítio do Agostinho e Sítio dos Amares. Atualmente, essa localidade encontra-se às margens da Ferrovia Central do Brasil.

O objetivo inicial era instalar a futura fábrica em chácara da Rua Conde de Bonfim, na Tijuca. Mas o engenheiro Henrique De Morgan Snell, encarregado da construção, concluiu que o fornecimento de água para região, então a cargo do governo, era absolutamente irregular. E explicou aos acionistas que a região de Bangu, com sua futura de cachoeiras e nascentes, era o local ideal para implementação da fábrica. Afinal, a água era fundamental em seis das oitos etapas do processo têxtil (Assaf, 2001, p. 13).

Figura 3 - Fabrica Bangu



Fonte: Augusto Malta, 1908.

Com a chegada da indústria, através da fábrica de tecidos, o bairro de Bangu, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, começou a crescer. A região, que no seu início era rural, passou a se tornar um bairro urbano. A inauguração da estação de Bangu, em 1º de maio de 1890, foi um marco na história do bairro. Outro destaque é a construção da Paróquia de São Sebastião e Santa Cecília, em 1908.

Em 1908 surgiu um templo de verdade (...) depois que a companhia doou um terreno para a construção da igreja de São Sebastião e Santa Cecília, capaz de substituir a única capela do bairro, de madeira, erguida há mais de três séculos pelo desbravados Barcelos Domingues. A igreja foi entregue a Arquidiocese do Rio de Janeiro (Assaf, 2001, p. 22).

Em 1892, a vila operária foi terminada de ser construída, transformando o cenário da região, abandonando a zona rural. A fábrica foi oficialmente inaugurada um ano após, porém, no ano anterior à sua inauguração, já estava em plena atividade de teste dos seus maquinários e admitindo os funcionários, sendo eles grandes parte britânicos, o que configura o fluxo migratório depois de 1850, principalmente do Reino Unido, tendo um deslocamento de imigração para trabalhar na Fábrica Bangu.

Estrutura básica montada, os acionistas trataram de promover a inauguração oficial da fábrica, com festa honrada pela presença do vice-presidente da República, marechal Floriano Peixoto, e o prefeito do Rio, Cândido Barata Ribeiro. Naquele 8 de março de 1893, o apito da chaminé, de 57 metros de altura, tocou pela primeira vez. O quadro funcional era de 745 pessoas, assim divididas: 310 homens, 165 meninos, 171 mulheres e 99 meninas (Assaf, 2001, p. 17).

Grandes construções foram executadas na estrutura física da localidade, além do impacto social. Cabe destacar que a localidade cresceu com característica de um bairro proletário, sendo os ingleses os primeiros patrões. Bangu foi planejada para atender aos interesses da Fábrica de Tecidos Bangu. Na época, esta expansão proporcionou uma boa qualidade de vida aos seus habitantes, no caso os trabalhadores da fábrica. Após a fundação da fábrica em Bangu, o bairro cresceu muito, chegando a ser patrocinadora de alta moda nos anos 1950.

A influência inglesa trouxe grandes impactos para a fábrica, o que marcou a sua história na cidade, inaugurou e investiu na fundação de um clube operário. Os próprios funcionários, dotados de seus hábitos esportivos de sua terra, foram incentivados pelos patrões, práticas seguidas posteriormente por outras empresas. Foi o primeiro clube operário, que reuniu jogadores (não profissionais) para partidas. O bairro de Bangu traz em sua história o pioneirismo do futebol nacional. Foi na fábrica que aconteceu a primeira partida de futebol no Brasil, com uma bola trazida da Escócia, através da esposa de um operário que chegou meses antes. Em uma carta enviada a sua amada, pediu que trouxesse uma bola quando viesse para o Brasil, uma vez que no país ainda não havia o hábito de se jogar futebol (Antunes, 1994).

O pioneirismo do futebol no Brasil, iniciado nas instalações da Fábrica Bangu, é algo que os habitantes de Bangu levam muito a sério. Em 1994, uma estátua em homenagem a Thomas Donohone foi instalada no Bangu Shopping. Donohone, um técnico têxtil escocês, chegou ao Rio de Janeiro para trabalhar na Fábrica de Tecidos Bangu e trouxe consigo uma grande paixão pelo futebol, um esporte que estava começando a ganhar destaque na Grã-Bretanha. A organização dos operários para jogar futebol, naquela época, foi o embrião do Clube Bangu. No entanto, é importante ressaltar que não há consenso sobre se a primeira partida de futebol realmente ocorreu na Fábrica Bangu. Em pesquisa ao site do Globo Esporte, é apresentada uma breve história do futebol brasileiro, porém, deixa claro que não há documentos que comprovem tais evidências.

Para tal assunto, usei como referência o site do Bangu Atlético Clube, minhas idas ao Museu de Bangu e as pesquisas de Carlos Molinari²⁴ e Rogério Melo²⁵, os quais relatam que o debate é considerado encerrado, afirmando que o bairro foi o berço para o início do futebol no Brasil.

Essa lembrança reforça a sensação de fazer parte e ajuda a refletir sobre a interação entre os imigrantes e os outros trabalhadores. A maior parte das indústrias não permitia a presença de outras nacionalidades além das britânicas em suas equipes, evidenciando a predominância numérica destas no ramo fabril e também sua ligação com o esporte. Em Bangu, devido à escassez de britânicos disponíveis para jogar, começaram a aceitar outros operários. O futebol passou a ser uma alternativa para os trabalhadores melhorarem de vida. Vários funcionários eram contratados por se destacarem no esporte, o que lhes garantia ocupações menos pesadas na fábrica e possíveis promoções mais rápidas, mesmo assim continuavam sendo operários (Antunes, 1994).

Severino (2015) menciona a diferença de tratamento dentro da fábrica, onde os europeus, em especial os ingleses, eram valorizados, desfrutando do privilégio de que seus filhos tivessem prioridade para jogar nos times juvenis de futebol, assim como na oferta de vagas na escola.

Figura 4 - Monumento a Thomas Donohone inaugurado no Bangu Shopping



Fonte: Museu de Bangu.

²⁴ Carlos Molinari, jornalista, reporte da EBC e pesquisador do futebol, com ênfase sobre o Bangu Atlético Clube, preservando a memória no site bangu.net.

²⁵ Roger Melo, professor de educação física formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Desenvolvimento da Criança pela Universidade Técnica de Lisboa. Doutor em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho. É escritor e colaborador do Museu de Bangu.

A Cia. Progresso Industrial do Brasil era uma organização muito bem estruturada e altamente independente do poder público. Junior (2013) e Oliveira (2006) apontam que a fábrica oferecia água encanada, luz artificial, serviços médicos e farmacêuticos, alugava as terras para produção dos alimentos que eram vendidos nos armazéns, onde os operários tinham conta aberta para comprar produtos, sendo descontado direto na folha de pagamento. Essa estrutura proporcionou a criação de um bairro ao redor da fábrica.

A Escola Presidente Rodrigues Alves foi inaugurada, em 30 de junho de 1905, pela Fábrica Bangu, e era destinada aos filhos dos trabalhadores, sob a direção do Professor Jacintho Alcides. Em 1916, em razão da primeira guerra mundial, ocorreram alguns entraves na navegação marítima, o que afetou a chegada de matéria-prima à fábrica. No ano seguinte, 1917, a escola foi cedida à Prefeitura do Distrito Federal e passou a ser conhecida como Martins Junior. Seu fechamento ocorreu em 1975. Apesar da escola, o emprego na fábrica permanecia fundamental para a mentalidade do período, pois era motivo de grande satisfação afirmar que se começava a trabalhar a partir dos dez anos. Portanto, mesmo com os muitos riscos e fatalidades que Severino (2005) aborda em seu texto, ser empregado da Fábrica Bangu era uma fonte de orgulho.

Um aspecto interessante a ser ressaltado é a ligação entre a fábrica, o bairro e a Lei de Terras²⁶, que teve um papel significativo na configuração do bairro hoje. Em 1930, a fábrica dividiu suas propriedades em lotes e começou a vender para os arrendatários, descontando o valor das parcelas diretamente da folha de pagamento. Na década de 1950, expandiu a venda para o público em geral, o que facilitou o surgimento dos primeiros conjuntos habitacionais, como a Vila Kennedy, em 1964, e a Vila Aliança, em 1962.

A Cia. Progresso Industrial do Brasil, popularmente conhecida como Fábrica Bangu, destacou-se pela qualidade de seus tecidos, feitos em algodão. Foi responsável por desenvolver e oferecer ao mercado vários modelos, dentre eles o cetim, levando os modistas da cidade a disputarem pelos produtos. Desde 1939, exporta para a América do Sul seus tecidos.

²⁶ Durante o segundo reinado, em 18 de setembro de 1850, o imperador do Brasil Dom Pedro II assinou a Lei de Terras. Nela ficou instituído que a zona rural seria dividida em latifúndios, e não em pequenas propriedades. Com o fim da escravidão se aproximando, os latifundiários temiam que seus cafezais corriam risco pela ausência de mão de obra. A lei da Terra colabora para a extinção deste risco. A invasão e ocupação da zona rural tornava-se ilegal, com isso os ex-escravos e os imigrantes pobres europeus não teriam suas próprias terras, com isso restaria o trabalho abundante nos latifundiários.

WESTIN, Ricardo. Há 170 anos , lei de Terras oficializou a opção do Brasil pelos latifúndios. Senado Federal, 2020. Edição 71. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponezes-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>> Acesso em: 08 set. 2023.

Como forma de divulgar seus produtos, nos anos 1950, a indústria passou a realizar o concurso Miss Elegante Bangu, que oferecia prêmios de grandes valores, como viagens a Paris, capital da moda na época, na França. Os desfiles eram realizados no Hotel Copacabana “e ganhava invariável cobertura da mídia, especialmente da Rádio Nacional, dos Diários Associados e de O Globo” (Assaf, 2021, p. 40).

Ao longo dos anos, as atividades têxteis da Cia. Progresso enfrentaram um declínio. A entrada de novos negócios e a modernização das indústrias têxteis no Brasil contribuíram para a diminuição da produção da companhia de Bangu. Em 2005, a fábrica encerrou suas operações. Hoje, o edifício que abrigava a antiga fábrica é o Bangu Shopping, inaugurado em 30 de outubro de 2007. O shopping preserva a arquitetura externa do prédio original da Companhia Progresso Industrial do Brasil e, em seu interior, mantém algumas áreas intactas e investe em quadros que relembram o cotidiano da fábrica e do bairro durante sua atividade. Além disso, o shopping possui um programa de visitas escolares guiadas com o intuito de ressaltar a importância da preservação do patrimônio.

Figura 5 - Bangu Shopping



Fonte: Autoria desconhecida.

Em 2022, durante as aulas de história de uma turma do 5º ano, uma declaração de um aluno levou à realização de uma pesquisa nas turmas do 4º e 5º ano da escola para verificar quantos estudantes conheciam a história da fábrica. A maioria dos alunos afirmou que não tinha conhecimento sobre isso, pois, para eles, o shopping parecia ter sempre existido, sem um passado. Levando em conta que eles têm entre nove e dez anos, quando nasceram, o Bangu Shopping já estava em funcionamento, e a memória da Cia. Progresso Industrial do Brasil nunca havia sido compartilhada com essa geração. Ademais, foi observado que muitos dos alunos ainda não tinham visitado o shopping ou ido ao cinema.

Uma oficina foi realizada com os alunos, quando foram apresentadas fotos da fábrica Bangu, providenciadas pelas professoras em colaboração com o NEAB Ayó da escola. Durante a atividade, diversos questionamentos foram propostos para instigar os estudantes a refletirem sobre o reconhecimento do local, as condições de trabalho tanto no passado quanto atualmente, a divisão do trabalho, as relações laborais, a imigração como um fator que contribuiu para o trabalho escravizado, a presença de crianças na fábrica e outros desdobramentos que surgiram. A culminância dessa oficina ocorreu no Dia das Crianças, quando toda a escola foi ao cinema no evento conhecido como "Rolezinho da Clementino". Esse dia foi especial, pois marcou a primeira ida de muitas crianças ao cinema e à entrada no shopping/fábrica.

A visita não ocorreu de maneira pacífica, pois estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e acompanhantes foram alvo de olhares de desdém e superioridade por parte de quem observava. A segurança barrou a entrada das crianças até o cinema, que tinha uma sala reservada para a instituição, mesmo com a coordenação portando toda a documentação necessária.

Apesar de a escola possuir toda a documentação necessária, incluindo recibo de pagamento e comprovante da reserva da sala fornecido pelo gerente do cinema ao fechar o contrato, a entrada não foi permitida pelos seguranças do shopping. As crianças e os professores aguardavam do lado de fora por uma hora enquanto a coordenação e a direção tentavam resolver a situação e contatar o gerente do cinema, que não atendia às chamadas do coordenador. Foi um momento constrangedor, com os funcionários do shopping tentando acessar o local de trabalho e a escola bloqueando a passagem. As crianças do NEAB começaram a se manifestar, questionando a atitude dos seguranças. Eles consideraram o ocorrido um ato de racismo, já que eram alunos negros de escola pública e um negro impedia outro de entrar. (Entrevista concedida pela diretora da escola, professora Rute, nov. de 2023).

Não é necessário um grande esforço para encontrar notícias sobre racismo em shoppings, supermercados, lojas de qualquer tipo, transportes, escolas, clubes, entre outros. As manchetes aparecem diariamente em distintos meios de comunicação. Frequentemente, elas trazem o título "Mais um caso de racismo", como se essa situação fosse algo trivial ou de menor importância. O relato da diretora sobre a atitude dos seguranças me leva a refletir sobre como ela orienta aquelas crianças: quais são os locais apropriados ou inadequados para que elas possam frequentar? Ou uma verdadeira higiene social? A ideia de espaços adequados e inadequados para pessoas negras pode ter um impacto profundo nas crianças que testemunham a continuidade da segregação nos dias de hoje. O racismo se torna claro ao observar que a maioria dos pobres são negros, que a preferência por contratações costuma ser para pessoas brancas e que a população carcerária é maioritariamente composta por negros, além de constatar que as leis antirracismo simplesmente não são aplicadas. A discriminação racial é uma dura realidade no país, expondo diariamente inúmeras pessoas ao ódio e à intolerância. Muitos não enxergam ou não querem enxergar, os efeitos que isso pode ter, especialmente quando a vítima é uma criança que está formando sua própria identidade. Os impactos causados pela exposição contínua a situações constrangedoras incluem a sensação de desvalorização, a não aceitação de suas características corporais, a inibição e a dificuldade em confiar na própria pessoa que é, ou seja não atribui seus valores. negro impedia outro de entrar.

(Notas de campo, caderno de casa novembro de 2023)

Foi necessário lutar para que as crianças da escola pudessem ocupar um espaço que já estava pago e reservado, porém, estamos nos referindo a uma área socialmente valorizada, elitizada de Bangu, sobre a qual falarei a seguir. Essa região não é considerada pertencente pelos alunos e seus responsáveis.

Atualmente, Bangu apresenta uma delimitação geográfica bem evidente, diferente das linhas dos trópicos que separam os hemisférios da Terra (uma linha invisível). Estou me referindo à malha ferroviária, que segmenta essa área em dois lados bem definidos e distintos.

No Bangu do Shopping, que era a antiga Fábrica Bangu, encontramos um espaço bem organizado, marcado por conquista, sendo visto como um símbolo do bairro até hoje. Por outro lado, existe o Bangu da Mocidade, onde se localizam os conjuntos habitacionais e as favelas, além das cadeias lado desprovido de estrutura dos marginalizados, daqueles que foram silenciados e tornados invisíveis, frequentemente excluídos. É a partir desse Bangu que este estudo se localiza, buscando atribuir um novo significado às narrativas sob a ótica daqueles que ficaram à margem das histórias de glória e desenvolvimento. Pode-se perceber a beleza e o “romantismo” que permeiam a história do bairro. Atualmente, observa-se um avanço significativo nas áreas social, estrutural e econômica da região. As ruas são bem pavimentadas, as residências são amplas, refletindo o estilo de vida da elite local, há uma quantidade restrita de prédios residenciais, um planejamento urbano eficaz, e a presença de hospitais privados e consultórios de diversas especialidades médicas e odontológicas. Além disso, destaca-se a variedade e abundância do comércio.

À margem da linha ferroviária, está o poema “Tem Gente Com Fome”, do poeta popular Solano Trindade, o qual traz à tona uma crítica social ao evidenciar a exclusão causada pela busca por mão de obra a baixo custo. Essa situação resulta em condições de vida precárias para os menos favorecidos e provoca deslocamentos constantes. Quando os moradores das favelas demolidas na zona sul foram realocados para os conjuntos habitacionais na zona oeste, o trem se tornou (e ainda é) o principal meio de transporte para chegar ao trabalho, o centro se destaca pela maior oferta de empregos. Assim como a linha férrea delimita os dois lados de Bangu, convido você, leitor, a embarcar em um dos vagões do trem de Solano Trindade e explorar o universo de Bangu da Mocidade, local onde se encontra a escola objeto de nossa pesquisa. Essa jornada proporciona uma nova narrativa, contada a partir da perspectiva dos marginalizados.

Tem gente com fome

Trem sujo da Leopoldina,
Correndo, correndo,
Parece dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...

Piiiiii!
Estação de Caxias,
De novo a correr,
De novo a dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...

Vigário Geral,
Lucas, Cordovil,
Brás de Pina
Penha Circular,
Estação da Penha,
Olaria, Ramos,
Bonsucesso,
Carlos Chagas,
Triagem, Mauá,
Trem sujo da Leopoldina,
Correndo
Parece dizer:
Tem gente com fome,
Tem gente com fome,
Tem gente com fome...
Tantas caras tristes,
Querendo chegar,
Em algum destino,
Em algum lugar...

[...]

Só nas estações,
 Quando vai parando,
 Lentamente,
 Começa a dizer:
 Se tem gente com fome,
 Dai de comer...
 Se tem gente com fome,
 Dai de comer...
 Se tem gente com fome,
 Dai de comer...
 Mas o freio de ar,
 Todo autoritário,
 Manda o trem calar:

Psiuuuuuuuuuu... (Trindade, 1999, p. 87).

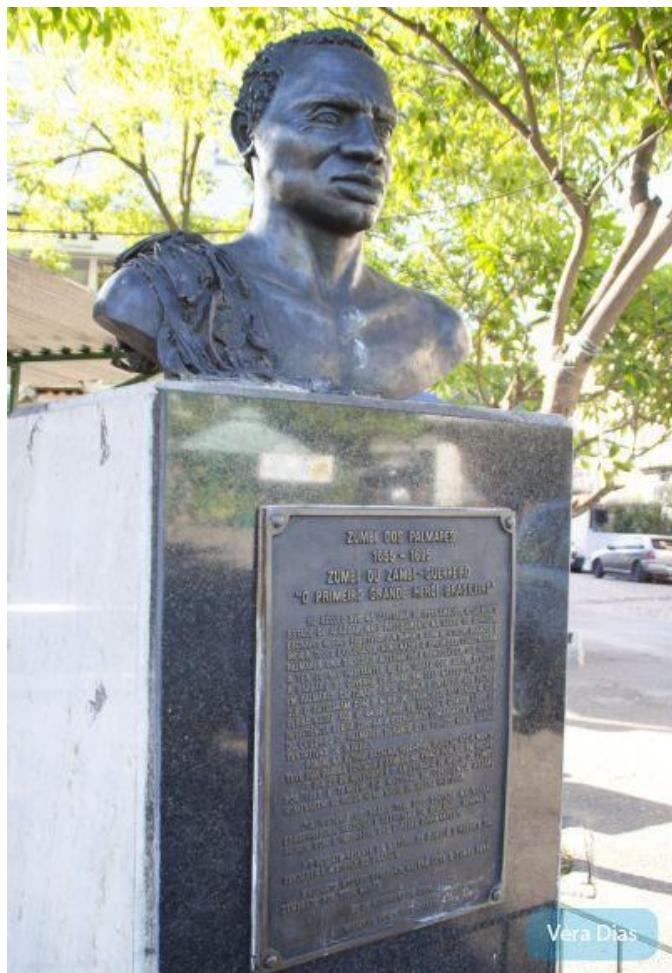
Nesse lado, há um abandono que se manifesta em várias dimensões, tanto na infraestrutura quanto nas relações sociais, além de uma escassa oferta de comércio e desenvolvimento. Neste local, os moradores conhecidos como “banguenses” chamam uma rua de “Ponto Chic”²⁷, que é uma via longa com opções de comércio moderado e atrativos culturais. Na mesma área, acontece anualmente a celebração do dia de Zumbi dos Palmares, conhecida como “Acorda Zumbi”²⁸.

²⁷ Durante a década de 70 e 80, a vida social de boates, cinemas, discotecas, teatros e bares estava concentrada na Zona Sul (área nobre da cidade do Rio de Janeiro). Na zona Oeste havia ausência de opções culturais, na atualidade podemos dizer que corre baixa oferta de atrações. Uma das características deste lugar, era a reunião das famílias com suas cadeiras sentadas nas calçadas do bairro, batendo papo. A Rua Figueiredo Camargo, uma via pública que liga os bairros de Bangu e Padre Miguel, foi conduzida pelos moradores como cenário deste hábito pitoresco. Até os dias atuais a rua é o coração do bairro, ponto de encontro de várias gerações para ouvir música, se divertir, uma ida ao sacolão, comprar um item de ferragem, um pulo na farmácia etc. Com o passar dos anos, os eventos e o comércio foram ganhando maiores proporções. Este encontro de moradores deu origem ao nome PONTO CHIC. É neste cenário tão Chic, que se reúne os fãs de charme, hip hop e soul, que curtem a festa Dinossauros da Black Music, realizada no segundo sábado do mês. O Ponto Chic, recebe também, os ensaios das escolas de samba Grêmio Recreativo Unidos de Padre Miguel e Grêmio Recreativo Mocidade Independente de Padre Miguel, um dos grandes orgulho e destaque do bairro. Neste espaço concentra-se também, os encontros e reuniões do "Bloco 10 + Malandro". É importante destacar, que o bloco teve como propósito o resgate do sentimento de pertencimento dos antigos blocos carnavalescos do bairro de Bangu, foi fundado em 27 de novembro de 2011. É no PONTO CHIC o lado dos excluídos, que ocorre o aquilombamento do povo preto de Bangu e Padre Miguel.

²⁸ O evento em homenagem a Zumbi dos Palmares foi criado em novembro de 1998. Em 2022 tive o prazer de estar presente na 24º celebração, é um momento lindo, onde diversas manifestações culturais vão acontecendo ao longo da festa: roda capoeira, roda de samba, baile charme, feijoada, bateria da escola de samba Grêmio Recreativo Unidos de Padre Miguel e a coroação da estátua de Zumbi. Em 2017 o espaço da festa foi decretado quadrilátero cultural pelas secretarias estadual e municipal de Cultura. A partir do decreto, o Ponto Chic pode receber manifestações culturais sem prévia autorização da prefeitura do Rio de Janeiro. Em novembro de 2004, o espaço onde é sediada a festa recebeu de presente do escultor banguense Clécio Regis, a escultura em bronze Zumbi dos Palmares de Padre Miguel.

Também encontramos aqui as favelas de Vila Vintém²⁹, Vila Aliança³⁰, assim como a quadra do Grêmio Recreativo Escola de Samba (GRES) Mocidade de Padre Miguel e o Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Padre Miguel, o Complexo Penitenciário de Gericinó (penitenciária), assim como o Bar do Popó – que marca o início do GRES Mocidade Independente de Padre Miguel – e a feira de rua (que acontece às quartas-feiras na rua da escola) são lugares visitados pela parte da população de Bangu que tem menos acesso a recursos sociais, incluindo a classe não elitizada e os indivíduos de baixa renda e negros.

Figura 6 - Busto em Bronze de Zumbi dos palmares localizada no Ponto Chic-Padre Miguel-RJ, inaugurado em novembro de 2004



Fonte: Vera Dias.

²⁹ A favela está situada entre os bairros de Realengo e Padre Miguel, zona oeste do Rio de Janeiro. Seu surgimento foi na década de 1930, onde os trabalhadores da linha férrea que expandiram o sistema para o subúrbio, escolheram esta localidade como espaço de moradia.

³⁰ A favela Vila Aliança, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, teve seu surgimento em 07 de janeiro de 1961. Entretanto, a passagem histórica deste lugar está situada em um tempo mais antigo. A favela teve sua origem para acolher a população removida do Morro do Pasmado em Botafogo, Morro do Pinto no bairro de Santo Cristo e da favela do Esqueleto no bairro do Maracanã.

Hoje, não me refuto a compreender quando ouvia dos alunos e responsáveis: “minha mãe/pai/avó/avô vai hoje em Bangu comprar... (alguma coisa)”, “Vou marcar médico para ele lá em Bangu, tá professor?” ou “Ontem ela não veio para aula, porque fomos a Bangu”.

Sempre que escutava essas conversas, me questionava: Mas não estamos em Bangu? Não conseguia entender as falas dos alunos e responsáveis. Ao procurar referências em arquivos públicos e na literatura para elaborar um recorte histórico do bairro para a minha tese, percebo que a maioria das fontes enfatiza a história de Bangu pela perspectiva da Fábrica (o lado elitizado), situado na zona sul. Essa narrativa se baseia nesse período e não contribui para o desenvolvimento do bairro ao mostrar outra história que foi silenciada e negligenciada ao longo de sua evolução. E como surgiu Bangu do lado da Mocidade? Como se desenvolveu? Busquei compreender esse outro lado esquecido.

Na década de 1960, as favelas se expandiram significativamente no Rio de Janeiro, especialmente nas áreas próximas às indústrias da zona norte e aos serviços da zona sul. Com o crescimento populacional nessas regiões, o governador do estado da Guanabara, Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1960-1965) iniciou um programa para a remoção das favelas. Isso resultou na migração dos moradores para bairros, como Jacarepaguá, Bangu, Realengo, Campo Grande e Santa Cruz. Muitos residentes das favelas que foram desmanteladas, como Leblon, Lagoa e Maracanã, foram realocados nos apartamentos do Don Jaime Câmara, que, por sua vez, são considerados favelas verticais. Nesse cenário, escolas começaram a ser estabelecidas para atender a população deslocada; uma delas é a Escola Municipal Clementino Fraga, que é o foco desta pesquisa. O aumento da população na região na contemporaneidade e ausência de oferta habitacional, criaram novas favelas (Moreti, Selvinha, Morrinho, Porta do Céu) nas proximidades dos conjuntos, sendo as crianças atendidas pela escola. A pesquisa realizada em 2000, pelo Instituto Pereira Passos, apontou o bairro tendo 21 favelas.

Ao estabelecer este marco histórico, consigo entender que o lado da Mocidade de Bangu representa a parte da população carente e o lugar onde os marginalizados de uma cidade são retratados por Carolina Maria de Jesus em suas poesias e narrativas. É a área onde a população negra conseguiu se organizar para resistir. Isso me remete ao conceito de quilombo, que foi bem definido por Beatriz Nascimento (2009, p. 122) “recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão”.

Hoje me pergunto: por que alguns alunos ficam insatisfeitos quando as aulas são canceladas devido a problemas na escola ou por conta de feriados?

A escola é um espaço de acolhimento, onde se brinca, se interage com os colegas, se escuta com empatia, se cuida do bem-estar emocional e, muitas vezes, até se alimenta. Ela deve ser um lugar de confraternização, onde todos se sentem iguais entre os pares.

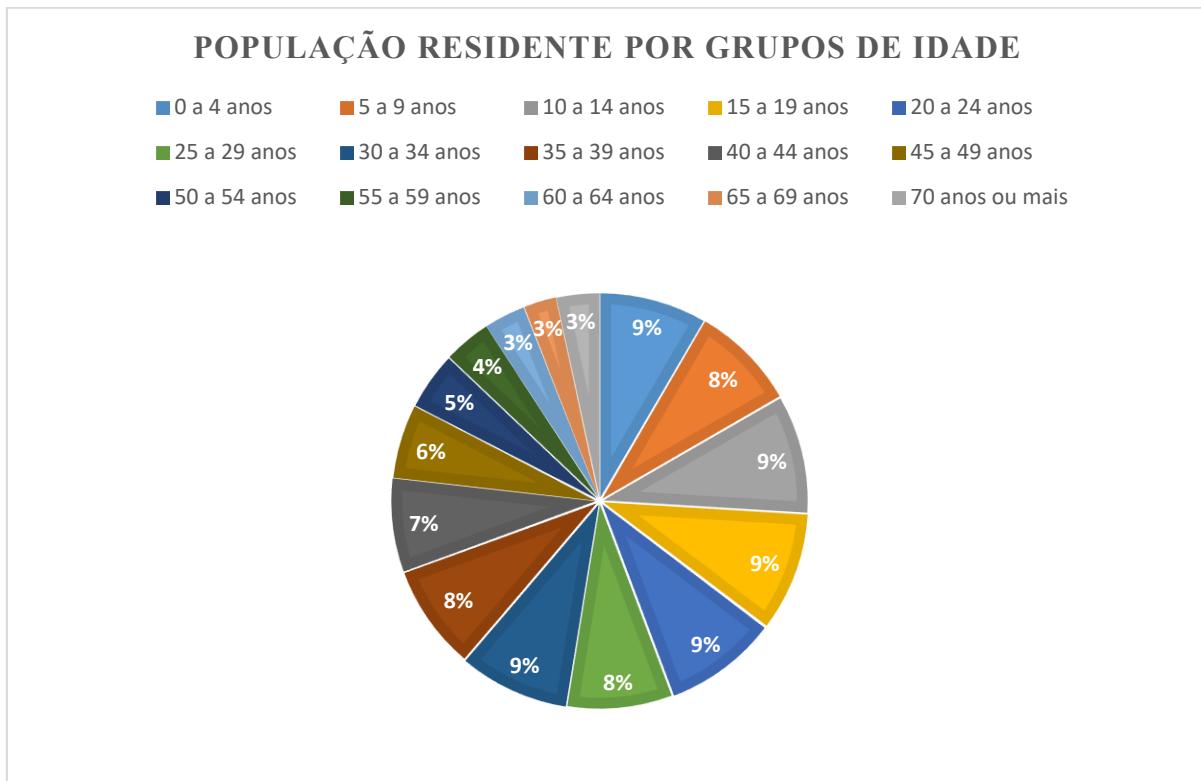
Explorar a história de Bangu foi fundamental para minha jornada como pesquisador. Hoje, vejo esse lugar sob uma nova perspectiva. Apesar de lecionar na região há 11 anos, mantendo uma relação complexa de amor e ódio com o ambiente. Às vezes, sinto-me como um estrangeiro ali. Não sei se consigo expressar completamente o que sinto pelo bairro, mas existe em mim o desejo de me integrar a ele, mesmo que isso ainda não tenha acontecido. Hoje eu consigo entender Bangu em seus movimentos, suas ruas tortas, o barulho da feira de quarta-feira, o comércio do Ponto Chic, as roupas penduradas nos muros dos conjuntos habitacionais, becos e vielas, seu comércio, a quitanda do Sidiney, o bar do Sr. Raimundo, a pensão da Renata etc. É este conjunto que traz vida e compõem este movimento tão singular, que representa o quilombo Bangu, que traz seu gingado da capoeira ao aquilombar-se.

Olhar para essa história de um novo Bangu, recontada a partir de moradores deste lugar que compõem o meu dia a dia no fazer docente, foi de extrema importância. Sou um estrangeiro nestas terras, afinal moro na zona norte do Rio de Janeiro e a escola está localizada na zona oeste, embora local da minha pesquisa, mas também meu local de trabalho, não é possível separar o pesquisador do professor/coordenador (estou nesta função), acabou por ser objeto da minha própria pesquisa, por isso muitas das vezes no decorrer da pesquisa me pego o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular e outras usando minhas narrativas como agente ativo da escrita. Mas foi possível olhar para esta região de uma forma diferente, a fim de desbravar novas recomposições que entrelaçam o cotidiano da escola, através das narrativas oferecidas, hora pelos responsáveis, hora pelas crianças, em relação a seu pertencimento ao bairro. Ainda que não veladas, mas sempre presente, um discurso de exclusão da história. Sempre batia uma grande insegurança para entender este lugar: Como olhar? Como interpretar o que vejo? Que caminhos devo seguir para atingir os meus objetivos? Será que estou delirando em ir por determinados caminhos? ... Inquietações que rondavam o meu caminhar. Mergulhei no cotidiano do bairro, frequentei as festas do Acorda Zumbi que é um caldeirão multicultural, desfilei na Ala da comunidade do Grêmio Recreativo Unidos de Padre Miguel, frequento os ensaios de rua do Grêmio Recreativo Mocidade de Padre Miguel, mergulhei na gastronomia e comércios do Ponto Chic, subi e desci alguns morros em busca de alguns pelo programa busca ativa da rede municipal, comprei comida na pensão da Renta, fui a feira de rua, sempre dialogando, observando e sentindo o espaço, uma conversa ali, um papo aqui, construindo uma colcha de retalhos. Foi preciso viver a cultura, tradições, hábitos, elementos simbólicos tão essenciais que formam a identidade deste grupo. Foi possível resgatar as memórias culturais e afetivas, essenciais para compreender nossas raízes e nossa interação com o próximo (Notas de campo, caderno de casa outubro/novembro de 2023).

A fim de melhor compreender as condições demográficas da população de Bangu, buscamos alguns dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2010. Escolhemos as categorias cor/raça, faixa etária e renda.

Não é nosso objetivo, trabalhar estes dados estatísticos, das tabelas apresentadas a seguir, mas sim apresentar um panorama³¹.

Gráfico 1 - População Residente por grupo de idade



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no Banco de Dados do IBGE – Censo Demográfico 2010.

Segundo os dados de população residente por grupo de idade podemos observar um percentual com a maior concentração entre as idades de zero a 49 anos. E uma significativa baixa a partir dos 60 anos. Notável é que recebemos muitos avôs e avós que levam e buscam os netos na escola e que são representantes legais das crianças no ato da matrícula. Ao retornar para as atividades presencial, identificamos algumas perdas deste segmento de responsável fruto do estado caótico provocado pelo coronavírus, agente causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), essa enfermidade é causada pelo agente zoonótico denominado de Coronavírus Disease-2019 (COVID-2019).

³¹ Decidimos utilizar os dados do censo de 2010, que apresenta as estatísticas por bairros. O censo atual de 2023 não fornece essa informação, restringindo-se aos níveis municipal e estadual. Para nossa pesquisa, estamos interessados nas características e população do bairro de Bangu.

O novo vírus provocou uma taxa de contaminação elevadíssima em 30 de janeiro de 2020³², neste período, 7.818 casos já haviam sido registrados em 18 países e 170 pessoas já haviam falecido na China, fruto do COVID-19. Diante deste cenário, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência em saúde pública. A partir deste momento, casos de COVID-19 apresentaram um índice elevado de contaminação rapidamente. Em 11 de março de 2019, a OMS declara situação pandêmica. Neste período, já haviam sido registrados 118 mil casos da doença espalhada em 113 países, totalizando mais de 4 mil óbitos.

Pesquisas apontadas pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2020)³³ demonstram que três em cada quatro mortes pela COVID-19 no estado e município do Rio de Janeiro eram idosos, na faixa etária acima dos 60 anos. Desde o início da pandemia do novo coronavírus, ocorreu um elevado índice de óbito da terceira idade envolvendo todas as doenças tanto no estado quanto na capital fluminense.

No triênio de 2017-2019, durante os meses de abril a junho de 2020, morreram 36% mais idosos no estado e 57% no município do Rio de Janeiro. Foram apontados, de forma preocupante, os números de idosos que faleceram fora dos hospitais, em suas residências ou em abrigos, sendo 78% no município e 54% no estado. As causas das mortes de pessoas da terceira idade no município, em domicílio, foram apontadas doenças como hipertensão, tumores e diabetes (Fiocruz, 2020, p.04).

Morrer no domicílio pode ser indicador de uma morte digna, de uma “boa morte”, quando acontece em razão de causas crônico-degenerativas e é acompanhada de cuidados paliativos⁴, suporte de equipes, orientação especializada, num ambiente tranquilo e confortável, sem dor física e em companhia de entes queridos. As lembranças dos familiares e das pessoas próximas da pessoa no processo de morte é um dos argumentos utilizados para defender a “boa morte” no domicílio⁵. No caso de morte por doença altamente transmissível, que demanda internação para tratamento, inclusive intensivo, – como a Covid-19 – óbitos residenciais indicam desassistência, falhas no sistema do sistema de saúde e da assistência social como também carência de atenção oportuna e preventiva (tarefa da Atenção Primária à Saúde - APS). Também é importante notar que o risco social da transmissão do vírus nos casos de morte domiciliar por Covid-19 é maior, na medida que acompanhantes, familiares e pessoas em geral estão próximos de uma pessoa com alta carga viral de Covid-19. Também nos ILPI, o adoecimento por Covid-19 pode representar um grande risco de infecção para outros moradores da mesma instituição, bem como trabalhadores .

³² BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico Especial 16 [Internet]. 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/21/2020-05-19---BEE16---Boletim-do-COE-13h.pdf>. Acesso em 25 maio 2023.

³³ FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020. [Internet]. 2020. Disponível em: <https://www.portal.fiocruz/noticias/estudos-analisa-registro-de-obitos-por-covid19-em-2020>. Acesso em 25 maio 2023.

Uma provável explicação para a abundância de mortalidade domiciliar pode estar associada à própria pandemia, que colaborou para o aumento da ocupação dos leitos nos hospitais públicos. Tanto a rede pública estadual quanto municipal apresentava deficiência estrutural em seu atendimento. A população, sem atendimento necessário, acabava por retornar para suas residências sem o atendimento devido.

Quando separamos as amostragens³⁴ de desigualdade socioespacial nos óbitos domiciliar em idosos por bairros do Rio de Janeiro, o grande volume se concentra em bairros periféricos, como Madureira, Bangu (locus da pesquisa), Méier e Jacarepaguá (onde está localizada a favela Cidade de Deus, já apontada aqui na pesquisa). Estas localidades tiveram 200 óbitos ou mais, sendo o maior volume de mortes de idosos no domicílio (Fiocruz, 2020).

No ano de 2020, a taxa de mortalidade entre idosos negros foi significativamente superior a dos idosos brancos, com percentuais de 109% e 78,2%, respectivamente. O racismo estrutural e a desigualdade social, no Brasil, são fatores que ajudam a entender por que a população negra enfrenta índice de mortalidade domiciliar mais alto, em comparação com os idosos de outras raças ou cores. Cabe lembrar que um dos primeiros relatos de morte confirmada pelo novo coronavírus ocorreu em março de 2020, envolvendo uma mulher negra, Cleonice Alves, de 63 anos, que trabalhava como doméstica. A classificação do trabalho doméstico como essencial durante a pandemia revelou não apenas a continuidade das nossas heranças escravocrata, mas também destacou as trabalhadoras domésticas como um dos grupos sociais mais afetados nesse período, afetando não apenas a elas, mas também sua família.

A elevada mortalidade entre a população negra é fruto de múltiplas omissões e falhas por parte das autoridades governamentais. O aspecto raça/cor não foi considerado na avaliação da situação epidemiológica da COVID-19. A inserção dessa informação ocorreu somente após as pesquisas do Grupo de Trabalho Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), da Coalizão Negra por Direitos e da Sociedade Brasileira de Médicos de Família e Comunidade.

Não restam dúvidas de que as dificuldades de acesso a serviços de saúde foram ruins para todos durante a pandemia. Mas, para a população negra, foi pior, pois somos atravessados pelo racismo estrutural, o que determina as maiores dificuldades de enfrentar os impactos da pandemia e seus desfechos.

³⁴ FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020. [Internet]. 2020. Disponível em: <https://www.portal.fiocruz.br/noticias/estudos-analisa-registro-de-obitos-por-covid19-em-2020>. Acesso em 25 maio 2023.

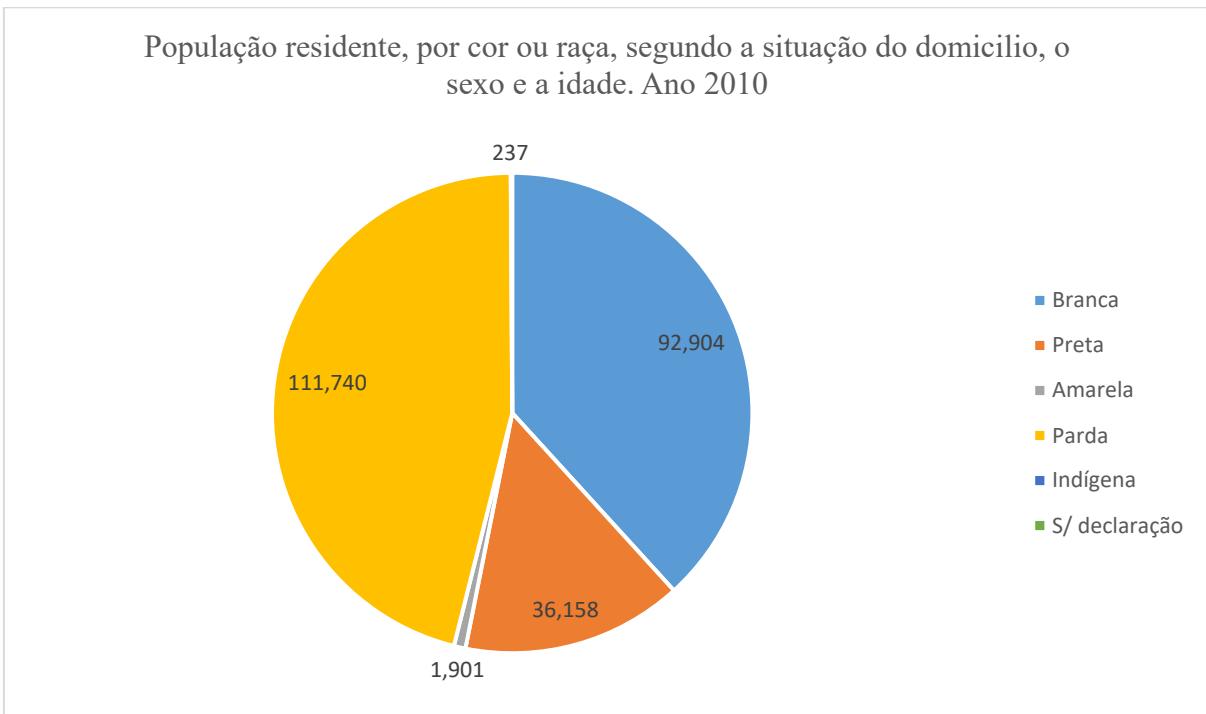
Conforme mencionado por Silva *et. al* (2010), a qualidade dos cuidados e da assistência oferecidos evidencia a maneira como o racismo se manifesta no sistema de saúde, além de colocar desafios à administração pública. Além desses aspectos, o racismo se entrelaça com a pobreza, o sexismo, o idadismo e as variadas realidades subjetivas. Às vezes, um aspecto se torna mais evidente, em outras ocasiões é outro que se destaca e, frequentemente, ocorre uma interseccionalidade entre dois ou mais desses fatores.

A população negra, que já enfrentava uma realidade de exclusão, com escassez de recursos essenciais para a sobrevivência, condições econômicas desfavoráveis, qualidade de vida inferior e acesso limitado aos serviços de saúde, foi empurrada ainda mais para a periferia da sociedade. Será que restam dúvidas de que a pandemia causada pela COVID-19 não tenha cor?

No próximo gráfico, que aborda a questão da população residente por cor ou raça, observa-se que a maioria das declarações é referente à cor parda. Para muitos brasileiros, ainda é bastante desafiador se identificarem racialmente. É importante ressaltar que, até o ano 2000, nas pesquisas do IBGE, o termo “pardo” era tratado como um “termo residual”, englobando todas as pessoas que se autodeclaravam como parda, mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça. Essa definição foi removida do manual do recenseador a partir do Censo Demográfico de 2010 e de estudos mais recentes, uma vez que contém termos obsoletos e conceitos imprecisos, como o de “mestiçagem”. A partir do Censo Demográfico de 2010, a orientação para a categoria de cor ou raça identificada como “parda” deve se aplicar a todas as pessoas que se autodeclarem nessa categoria (Petrucelli, 2007).

É importante ressaltar que estamos diante de uma categoria de uso comum, empregada há mais de um século, em que muitas pessoas se reconhecem. Isso nos leva a entender que a identificação étnico-racial resulta de uma construção social que vai além da cor da pele e da ancestralidade de cada pessoa. Vale também mencionar que no quesito do IBGE, o termo utilizado é "cor/raça", e não apenas "cor" ou "raça", pois as categorias que podem englobar essa identificação são amplas e permitem ao entrevistado uma diversidade significativa em suas respostas.

Gráfico 2 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicilio, o sexo e a idade



Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no Banco de Dados do IBGE – Censo Demográfico 2010.

A autoclassificação aplicada durante o censo realizado pelo IBGE pretende coletar dados a partir da percepção individual dos cidadãos sobre sua cor. Nesse contexto, os participantes podem se classificar em cinco categorias, além da possibilidade de não se declarar (branca, preta, amarela, parda, indígena e sem declaração). Embora o entrevistador identifique o entrevistado em um determinado grupo, é responsabilidade do entrevistador registrar a opção escolhida pelo entrevistado.

Apesar de os dados estáticos do IBGE indicarem um elevado número de pessoas pardas em Bangu, é evidente, ao percorrer o bairro, inclusive no locus desta pesquisa, a presença significativa de indivíduos negros. Existe uma ocultação em relação à sua identidade. Esse fenômeno de não reconhecer a própria identidade, aqui referida como negra, pode ser compreendido pelo contexto de que identificar-se como negro no Brasil não é simples, pois essa identidade carrega, historicamente, um racismo evidente, disfarçado sob o mito da democracia racial.

A noção de identidade é crucial para entendermos a formação do indivíduo, bem como seu impacto na autoestima e na forma como vive. Assim, para entender as questões enfrentadas pela pessoa negra, é essencial conhecer a forma como ela constrói sua identidade, especialmente em contextos sociais desfavoráveis onde sofre discriminação.

Levando em conta que as interações humanas são marcadas por dinâmicas de poder e pela preservação de interesses, é possível entender o cenário das relações raciais, onde se evidencia uma clara percepção sobre a desigualdade existente entre a população negra e a população branca.

Grande parte da população brasileira, tanto negra quanto branca, absorveu a ideia do branqueamento. Esse conceito, de forma inconsciente, impacta a construção da identidade do indivíduo negro, já que o senso de solidariedade e pertencimento entre os negros se torna mais frágil. Além disso, o ideal de branqueamento afeta a formação da autoestima, uma vez que os negros assimilam os preconceitos negativos direcionados a eles e moldam seu comportamento com base nos valores culturais da sociedade branca dominante (Munanga, 2004).

Ser negro no Brasil envolve um reconhecimento tanto social quanto político; é necessário assumir essa identidade, como ressaltou a psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira Neusa Santos Souza (1990, p.77):

[...] ser negro no Brasil é tornar-se negro. Assim, para entender o “tornar-se negro” num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Refiro-me aos valores, às crenças, aos rituais aos mitos, à linguagem.

Souza (1990) argumenta que os negros brasileiros carecem de uma identidade positiva que possa ser afirmada ou refutada. Ela esclarece que essa situação decorre do fato de que o fato de nascer com a pele negra e vivenciar uma história comum marcada pela escravidão, desarraigamento e discriminação racial, por si só, não configura uma identidade negra. Assim, a autora defende que a identidade negra é uma construção que se inicia somente quando se adquire consciência do processo ideológico que mantém negros e negras presos a uma imagem alheia e negativa. Dessa maneira, a autora argumenta que ser negro ou assumir uma identidade negra implica na apropriação dessa consciência. Trata-se de uma ação política que requer a oposição ao modelo vigente, que determina um espaço específico para o negro. Assim, segundo a autora, ser negro não é apenas uma condição, mas sim um processo de transformação, que ela se refere como “tornar-se negro”.

Concordamos com Gomes (2002, p.39), quando ela destaca que:

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupoétnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. A identidade negra é também uma construção política.

Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos(as) negros(as) brasileiros(as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele. É uma postura política.

Gomes (2003) destaca que é por meio da cultura e da história que, enquanto sujeitos sociais, construímos nossas identidades. A autora utiliza o termo identidades porque acredita que todas elas (como as de gênero, orientação sexual, etnia, classe social, etc.) são formadas de forma semelhante: a partir das interações com grupos sociais e instituições, além da maneira como essas situações se apresentam e como reagimos a elas. Ademais, segundo a autora, reconhecer-se em uma identidade significa responder positivamente a um chamado e desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência.

Na epistemologia de Gomes (2003, p.171) , a autora apresenta um pensamento, destacando que a identidade negra:

[...] se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

Podemos entender que a identidade é um conceito que se relaciona com as interações. Isso quer dizer que as várias relações sociais que estabelecemos ao longo da vida desempenham um papel fundamental na construção de nossa identidade, desde a infância. Essa dinâmica forma a consciência social do indivíduo e seu sentimento de pertencimento em uma sociedade democrática pautada em direitos. Por isso, torna-se fundamental abordar essa identidade de maneira positiva, já que a histórica e consolidada marginalização dos negros tem levado os afrodescendentes a negar a própria autodeclaração.

As pesquisas relacionadas às vivências práticas de combate e superação das desigualdades raciais no Brasil não apenas representam uma nova área a ser investigada, mas também oferecem uma contribuição significativa para que a população negra possa afirmar uma identidade positiva. Os obstáculos para a mudança dessa realidade são, sem dúvida, vastos, assim como é inegável a urgência de fazer dessa uma pauta cada vez mais frequente em nossos discursos, reflexões e ações, buscando assim combater a discriminação racial e eliminá-la das interações do dia a dia.

No gráfico, referente a pessoas com dez anos ou mais e seus rendimentos, o valor médio mensal dos ganhos mostra que as mulheres se destacam em relação aos homens. Percorrendo o bairro, nota-se o espírito empreendedor que elas demonstram. Ao caminhar pelas ruas, encontramos uma variedade de estabelecimentos com proprietárias mulheres. Essa realidade, por sua vez, influencia a falta delas nas reuniões bimestrais. Aquelas que atuam no setor privado, quando estão presentes, precisam de uma justificativa formal para explicar a ausência no trabalho naquele dia.

Gráfico 3 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, valor do rendimento nominal médio mensal



Fonte: IBGE – Gráfico elaborado pelo pesquisador com base no Banco de Dados do IBGE – Censo Demográfico 2010.

4.3. A Escola Municipal Clementino Fraga

Os pesquisadores e as pesquisadoras que atualmente buscam compreender a relação cotidiano e cultura, parafraseando Malraux, não estão inventando nem o cotidiano, nem a cultura, nem a relação entre eles. O que buscam fazer é compreender sua riqueza, diversidade e complexidade, em primeiro lugar (Alves, 2003, p. 72).

A citação ressaltada da professora Nilda Alves reflete de forma significativa minha chegada e meu percurso na Escola Municipal Clementino Fraga. Em janeiro de 2011, recebi uma convocação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para assumir uma vaga em um concurso que havia realizado alguns anos antes.

Após seguir todos os procedimentos formais, que incluíram perícia médica e entrega de documentos, fui designado para atuar na 8^a Coordenadoria Regional de Educação, situada no bairro de Bangu, como já mencionado em diversas partes desta tese. Não conhecia a área, uma vez que resido na região norte do Rio de Janeiro, o que representa uma distância de aproximadamente 40 km, equivalente a duas horas de ônibus.

No dia 18 de janeiro de 2011, cheguei à Coordenadoria de Educação (CRE) para selecionar uma escola. Foram-me apresentadas algumas opções. Enfatizei ao gerente de recursos humanos a necessidade de uma instituição próxima a boas linhas de transporte, pois naquele período eu estava cursando faculdade de história à noite e precisava me deslocar para o centro do Rio de Janeiro. Após avaliar as escolhas disponíveis, fui aconselhado a optar pela escola Clementino Fraga, que atendia essa demanda específica. A instituição ficava apenas duas ruas após a coordenadoria e tinha uma localização favorável para o uso do transporte público.

Ao deixar a CRE, dirigi-me à escola. Era verão e o sol estava muito forte; os bairros da zona oeste costumam registrar as temperaturas mais altas do Rio de Janeiro. Nessa região, é comum ver pessoas caminhando na rua com guarda-chuvas, algo que me surpreendeu bastante. Comecei a percorrer as ruas do bairro em direção à escola e, ao reconhecer aquele lugar, senti um estranhamento intenso e uma vontade de não ficar ali. Tudo parecia muito esquisito, e eu sentia medo. Sempre ouvia nos telejornais que Bangu ocupava o topo da lista dos bairros mais violentos da cidade. As comunidades daquela área eram frequentemente mencionadas nas notícias, visão negativa que a sociedade tinha em relação ao bairro. Ao chegar na rua da escola, notei olhares críticos seguindo meus passos. Em um momento de desespero, acelerei o ritmo e avistei a escola, entrando rapidamente. Cumpri os procedimentos de apresentação e solicitei informações sobre como voltar para casa, então me direcionei para lá. Uma sensação de alívio tomou conta de mim.

Em fevereiro, voltei à escola para o meu primeiro dia como professora nessa unidade. Os sentimentos de medo que eu tinha, em vez de diminuírem, só aumentaram, já que ainda era um ambiente completamente novo para mim: as pessoas, o chão da escola, a cultura local e tudo o mais que era desconhecido. Contudo, mantive minha determinação, pedi a permissão da comunidade escolar e fui, aos poucos, me integrando à rotina local, despertando o desejo de reconhecer e compreender melhor aquele lugar que hoje considero meu quilombo. Conquistando a confiança e o espaço, fui me despindo dos medos e preconceitos que carregava.

Concordo com Alves (2003), quando afirma que pesquisadores e pesquisadoras devem seguir as pistas e realizar um ritual de pedir licença para ocupar espaços onde muitas vezes não somos bem-vindos, mas que somos chamados a assumir nossas responsabilidades sociais. (Alves, 2003, p. 73).

Ao redigir esta seção da tese, recordo do meu começo ao chegar no bairro para iniciar meu trabalho. Sou residente da zona norte do Rio de Janeiro, e essa região oferece um ambiente mais tranquilo em comparação a algumas áreas mais movimentadas da cidade. As opções de lazer, como parques e praças, contribuem significativamente para uma qualidade de vida superior. Sempre ouvi comentários negativos sobre Bangu, retratando-o como um lugar extremamente perigoso e violento. Um lugar esquecível, cuja localização é pouco conhecida, sendo reconhecido apenas pela estação de trem, pelo estádio Moça Bonita e pela Fábrica Bangu. Sem destacar os noticiários que mostravam os crimes cometidos na região, envolvendo assaltos, tiroteios, e outros crimes que ocorriam na região. Pela mídia, muitas das vezes o bairro se destaca pelas favelas, sendo considerada uma das maiores da cidade, que se projetou informalmente rompendo com o controle urbanístico. Era um lugar apavorante para mim. Há treze anos leciono neste território. Ingressei no campo do preconceito social, estigmatizando espaços, populações, padrões culturais etc. Ao longo do tempo, pude perceber outros ambientes. Hoje consigo reconhecer a sua trajetória de luta dos trabalhadores e sua vibrante cena cultural. Entretanto, assim como em outras partes da cidade, Bangu enfrenta seus próprios desafios, como a violência e a carência de segurança em determinadas localidades. O que consigo perceber, ao olhar para o território de Bangu, em especial as favelas, pois é de lá que vem minhas crianças: nas favelas, residem indivíduos com diversas habilidades, o que transforma esse espaço em um lugar vibrante e oposto à ideia de carência, como frequentemente são marginalizados seus moradores. Além de ser baseado em preconceitos, ou seja, em ideias formadas antes da hora, essa visão limita a possibilidade de as pessoas reconhecerem que a verdadeira força da favela reside na sua diversidade. Pesquisar sobre a história do bairro e conviver nele é possível aprender com este lugar, que a essência que habita neste território lhe convida a unir todas as nossas diversidades e gerar uma verdadeira explosão de inovações e respostas, superando os desafios e convertendo as dificuldades em chances. (Notas de campo, caderno de casa novembro de 2023)

A Escola Municipal Clementino Fraga abriu suas portas em 4 de abril de 1972, durante a administração do governador da Guanabara, Carlos Frederico Werneck de Lacerda. Desde a sua fundação, a escola mantém seu edifício original, projetado no formato conhecido como “caixote”. Esse modelo, bastante comum na década de 1960, permitia a construção de novas escolas com baixo custo e simplicidade, atendendo à crescente demanda por vagas nas instituições de ensino público.

Figura 7 - Frente da Escola Municipal Clementino Fraga



Fonte: Diário de campo, março de 2023.

Os edifícios conhecidos como caixotes surgiram a partir do projeto elaborado pelo arquiteto Francisco Bologna, que chefiou o Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolar (DPAE) da Secretaria de Educação durante o governo de Carlos Lacerda no estado da Guanabara. Bologna criou cinco modelos distintos de instituições de ensino que poderiam ser construídas em diferentes tipos de terrenos, utilizando componentes pré-fabricados. Contudo, um modelo mais acessível, chamado de tipo Bologna, foi amplamente construído, especialmente nas regiões periféricas da cidade do Rio de Janeiro. O *design* dessas instituições era inspirado em galpões modulares, cobertos com telhas. Hoje, ainda é possível encontrar essas escolas; eu mesmo frequentei a Escola Municipal Sun Yat Sem, que menciono em meu memorial. O objetivo delas era funcionar por um período inferior a cinco anos, sendo classificadas como escolas temporárias e emergenciais para atender à demanda imediata. No final da década de 1960, houve modificações no projeto das escolas modelo Bologna, com o intuito de aumentar as áreas disponíveis, o que alterou sua arquitetura, passando a ser conhecidas posteriormente como escolas caixote.

Ao chegarmos à escola, deparamos com um mural em sua parede externa, repleto de grafites que refletem a proposta do trabalho político-pedagógico da instituição. As imagens evidenciam as culturas afro-indígenas. Essa iniciativa foi realizada em colaboração com diversos grafiteiros da região de Bangu.

Durante conversas individuais com os artistas, a gestão escolar compartilhou informações sobre as ações pedagógicas que estão sendo implementadas junto aos alunos. Assim, cada artista teve a liberdade de expressar sua criatividade. Vale ressaltar que alguns grafiteiros necessitaram de orientação sobre questões étnico-raciais, considerando suas percepções sobre a África e seus anseios de representação no grafite. O grafite foi feito de maneira voluntária pelos grafiteiros, enquanto a escola ficou responsável por fornecer a tinta utilizada, além de comida e água para eles. A tinta foi adquirida através de rifas organizadas pela escola e com contribuições financeiras dos professores da unidade, além da diretora e do coordenador pedagógico.

A maioria dos grafiteiros e grafiteiras reside nas proximidades da escola. A instituição valoriza a colaboração entre a comunidade escolar e o ambiente ao seu redor. A interação entre a escola e a comunidade é um elemento crucial para o progresso social, isso beneficia não apenas a área onde está localizada, mas também todos os agentes do espaço escolar. Dentre as vantagens de manter um bom vínculo com a comunidade, destaca-se a melhoria no desempenho dos alunos, quando os mesmos se sentem pertencentes a este espaço. Ao desenvolver estratégias pedagógicas como esta, em parceria com o entorno, a escola consegue transmitir aos estudantes lições valiosas sobre vida em comunidade e grupo. Esse tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento de um ambiente saudável e acolhedor para os residentes da área. Assim, uma relação positiva entre a escola e a comunidade tem elevado a satisfação das famílias e dos alunos em relação à instituição.

Figura 8 - Coletivo de grafiteiras AMO Crew



Fonte: Arquivo da escola.

Essa iniciativa refletiu o anseio das crianças, alunos, alunas, professores e seus representantes em trazer à tona as discussões que acontecem em suas salas de aula, quando são abordadas questões sociais como racismo, direitos indígenas, machismo, xenofobia, homofobia, violência contra a mulher, minorias e a necessidade de discutir novos problemas sociais que surgem constantemente na sociedade, fazendo com que todos se tornem protagonistas deste diálogo. Conforme mencionado pela direção da escola, esse processo foi extenso, envolvendo muitos dias e numerosas conversas. Isso foi especialmente relevante para os grupos de grafiteiros, que até então não tinham se engajado nas questões sociais que fazem parte da pauta escolar. Portanto, foi essencial um prolongado período de debate.

Foi um momento importante para nossa unidade escolar, lembro como se fosse hoje, ficamos todos muito empolgados e felizes, tanto as crianças, ansiosas para ver, que para elas foi muito mais fácil, como moram próximo a escola, puderam acompanhar o passo a passo, e os professores. Não era só chegar e grafitar. Era importante entender o contexto da escola, o que estávamos trabalhando com nossos alunos, a nossa identidade, o nosso PPP precisava estar expresso no muro da EU, não queríamos qualquer desenho como podemos observar por aí, muitas pessoas nem sabe o que significa, ou pintar desenhos infantis do senso comum, era preciso ter representatividade para escola. Era grupos bem diferentes. Optamos por grafiteiros da região, para valorizar a arte local e fazer respeitar o trabalho.

Porém, tínhamos as meninas grafiteiras, muito envolvidas com a nossa pauta. Já os meninos (os grafiteiros), não estavam envolvidos. Queriam grafite no muro, uma África que está no imaginário social: uma África só com bicho. Foi preciso trazê-los para um letramento racial com o NEAB da escola, fazer entender que África não é só isso, é que é necessário debatermos outras pautas muito importantes, não só a nível África, mas principalmente pós diáspora. (Relato diretora Rute Xavier - maio/2021)

Figura 9 - Grafite realizado no muro lateral da escola. Grafiteiros locais



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 10 - Grafite realizado no muro lateral da escola. Grafiteiros locais



Fonte: Diário de campo, março de 2023.

Figura 11 - Grafite realizado no muro lateral da escola. Ação de diversos grafiteiros



Fonte: Diário de campo, março de 2023.

O muro da escola vai além do grafite. Como um espaço de expressão democrática, uma parte do muro que ainda não foi grafitada está disponível para que qualquer artista registre sua obra, alinhada com a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola, conforme mencionado anteriormente. No começo de 2021, a escola recebeu uma surpresa: um lambe-lambe surgiu colado no muro, sem qualquer indicação sobre a identidade do artista. Essa obra atraiu rapidamente a atenção da comunidade escolar, pois contém uma mensagem simbólica poderosa que provoca diversas reflexões. Uma das discussões entre os educadores se refere à representação das avós que levam e buscam seus netos na escola, destacando aquelas que não tiveram a chance de finalizar seus estudos. O NEAB organizou uma atividade com as turmas do 5º ano, inspirada nos escritos de Carolina Maria de Jesus, conectando a imagem à reflexão proposta.

Figura 12 - Lambe-lambe colado no muro da frente da escola. Autor desconhecido



Fonte: Diário de campo, março de 2021.

Embora tenha sido uma surpresa, trouxe grande alegria a todos na escola, pois o presente deixado se relaciona com a rotina da instituição e ilustra a vida cotidiana deste local. A imagem me faz lembrar do tempo presente descrito por Carolina Maria de Jesus em uma de suas obras, "Quarto de despejo", quando ela menciona: "Não diga que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora" (1983, s/n).

A escola se situa na Zona Oeste do Rio de Janeiro, no bairro de Bangu. Está rodeada pelo Conjunto Residencial Cardeal Dom Jaime Câmara e próxima de comunidades como Vila Aliança, Morro do São Bento e Porta do Céu. Este ambiente é marcado por altos índices de violência, com áreas afetadas pelo tráfico de drogas e confrontos armados entre a polícia e grupos criminosos.

Ao longo do ano, frequentemente as aulas têm um número reduzido de alunos, devido à impossibilidade de algumas crianças chegarem até a escola. Algumas delas recebem apoio do programa Bolsa Família³⁵. Atualmente, a instituição conta com 38 crianças na educação infantil, com idades entre quatro e cinco anos, e 278 alunos no ensino fundamental, que abrange do primeiro ao quinto ano, organizados em onze turmas (duas na educação infantil e nove no fundamental). A escola opera em dois turnos de meio período, com duração de 4 horas e 30 minutos.

A instituição conta com um corpo docente de quinze profissionais e uma agente de educação especial. A equipe administrativa é integrada por uma diretora, uma diretora adjunta e um coordenador pedagógico. Já a equipe de apoio é formada por duas agentes educacionais, três agentes responsáveis pela preparação de alimentos (APA), três auxiliares de serviços gerais (de uma empresa terceirizada) e uma funcionária que está readaptada.³⁶

O edifício conta com uma área externa e três andares. No pátio externo da escola, localiza-se a quadra esportiva, onde acontecem as aulas de educação física e outras atividades pedagógicas que reúnem toda a comunidade escolar. A área ao redor da quadra é espaçosa e possui um terreno com algumas árvores frutíferas. Há o desejo de transformar esse espaço em uma horta, um parquinho externo, uma praça de convivência para as crianças e outros projetos.

Em junho de 2022 a escola recebeu do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), uma ação junto a Secretaria Estadual do Ambiente do Rio de Janeiro uma muda de Pau-Brasil que deixou muito contente os alunos do quinto ano, que estavam na ocasião deixando a unidade escolar no final do ano (seguiram para o sexto ano em outra unidade) e foram convidados a plantar a muda.

³⁵ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde . Disponível em <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/paginas/default.aspx>>. Acesso em: 17 maio de 2023.

³⁶ Readaptado é o termo técnico usado pela prefeitura do Rio de Janeiro, para atribuir ao funcionário que foi afastado de suas funções para qual prestou concurso público, devido a problemas de saúde, atestado em laudo médico, sendo atribuído novas funções técnicas, correlatas às exercidas anteriormente de acordo com suas condições psíquica e física.

Figura 13 - Crianças do 5º ano plantando Pau-Brasil

Realizado em 02/06 - Parte III

Há 50 semanas • [Ver tradução](#)



emclementino
Escola municipal Clementino Fraga

:



• • • •



Curtido por **angelbagatha** e outras 9 pessoas

emclementino Oficina pedagógica do INEA

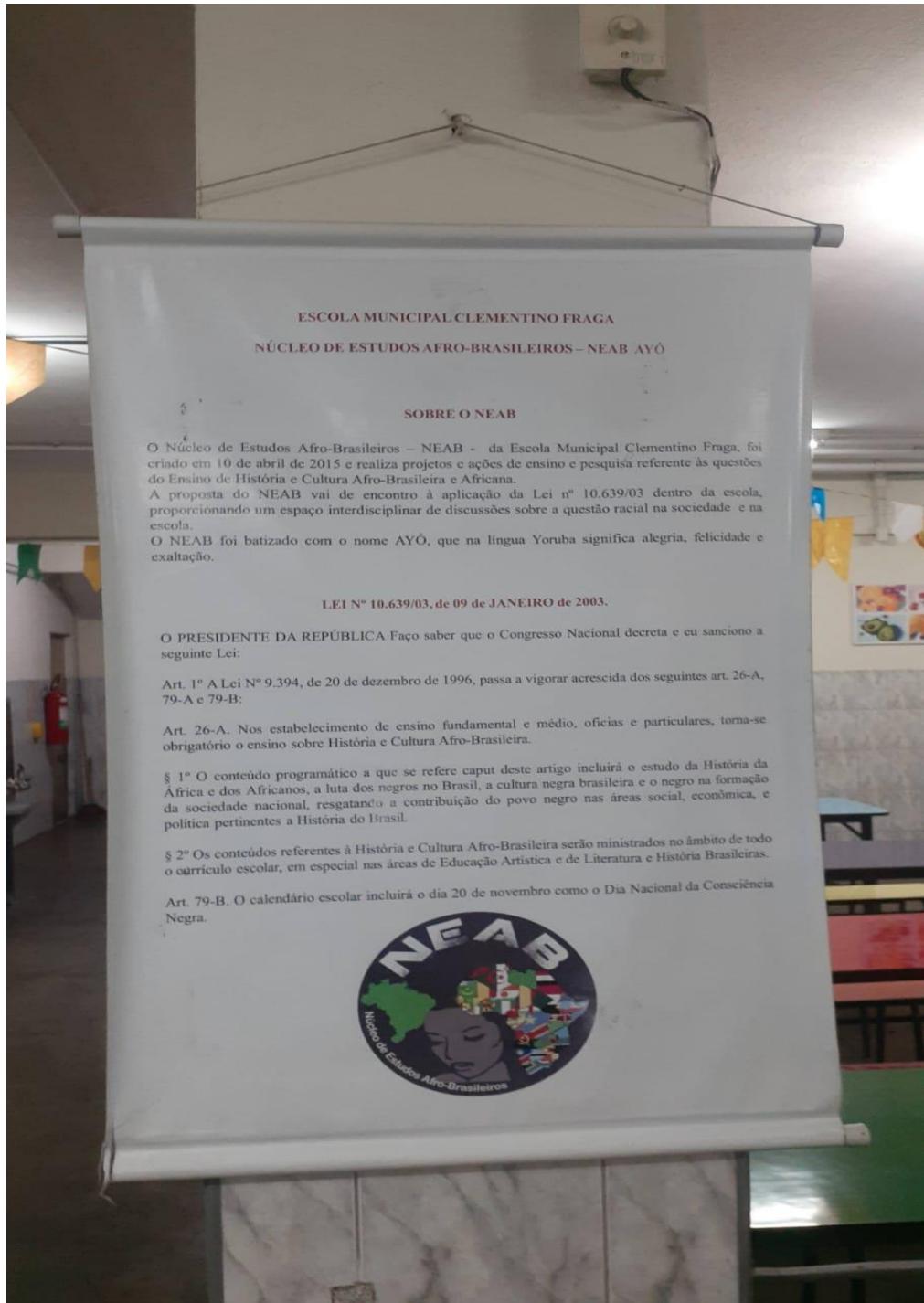


Realizado em 02/06 - Parte II

Fonte: Rede social da unidade escolar @emclementino 02/06/22.

No primeiro andar, localiza-se a secretaria da escola, a sala dos professores, a copa, a cozinha, a despensa e os alimentos, o refeitório, além de dois banheiros destinados a professores, funcionários e à equipe de direção, e dois outros para os alunos do ensino fundamental. Há também um banheiro adaptado que aguarda recursos para manutenção, uma sala ampla que abriga diversos materiais da escola, e um almoxarifado com produtos de limpeza. No pátio interno, está o refeitório, equipado com mesas e cadeiras para as refeições dos alunos, uma pia, um lavatório e murais para a exposição das atividades dos alunos. Também há um banner informativo sobre a Lei nº 10.639/03 e um mural dedicado às atividades do NEAB.

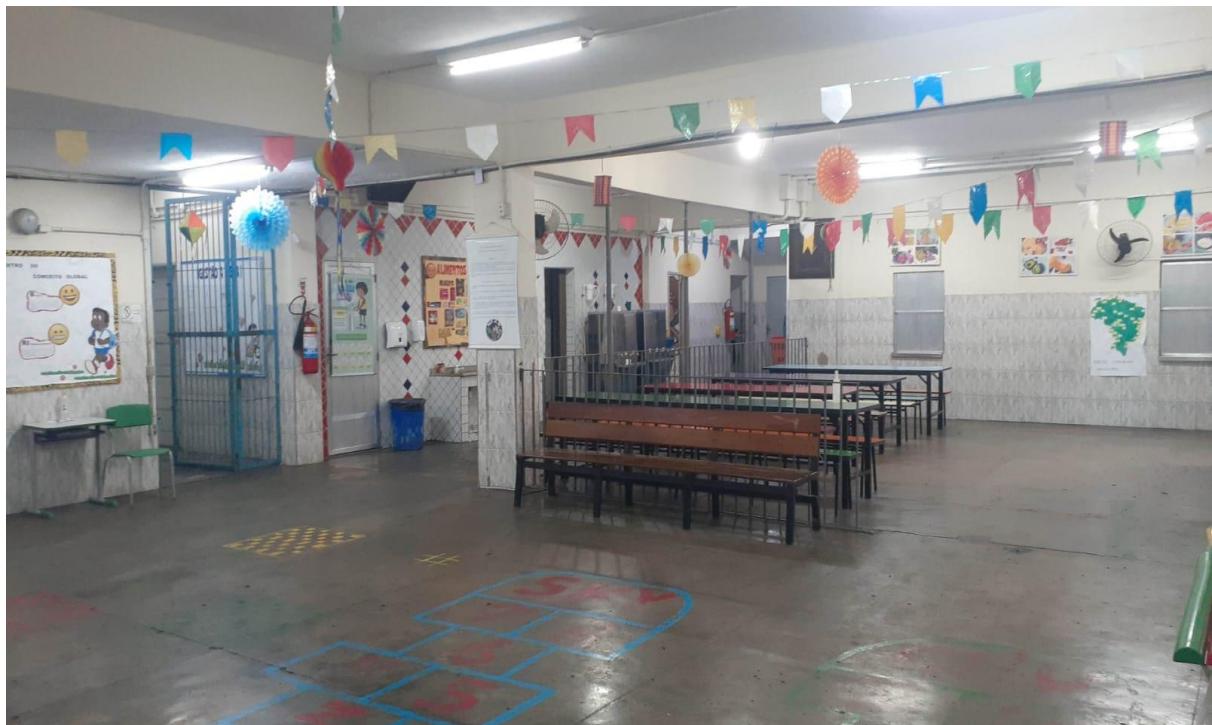
Figura 14 - Banner explicativo sobre a lei 10.639/03 e a criação do NEAB AYÓ



Fonte: Diário de Campo, Junho de 2022.

No chão do pátio, pintura de amarelinha e tabuleiros de damas são atrativos para os alunos na hora da merenda. Ainda no pátio interno, encontramos uma pia com duas cubas para lavagem de mão, um bebedouro de grande porte, um bebedouro de acessibilidade para cadeirante inativo no momento por falta de verba para manutenção.

Figura 15 - Pátio interno da escola



Fonte: Diário de Campo, Junho de 2022.

Enquanto as crianças se divertiam durante o horário da merenda, eu as observei no pátio que aparece na foto. A escola é um dos ambientes essenciais para que muitas crianças aprimorem suas habilidades sociais e explorem o mundo ao seu redor. O imenso universo da imaginação infantil, cheio de possibilidades de aprendizado, se enriquece através das interações que acontecem no pátio escolar. Isso ficou evidente quando vi uma criança ensinando outra a jogar amarelinha, além de outras que preferiam contar histórias para a tia da portaria e disputavam pelos brinquedos. Comecei a pensar que o recreio não pode ser visto apenas como um período em que as crianças estão no pátio para descansar, enquanto os professores atuam como simples observadores. O pátio é o espaço fundamental para a interação das crianças, onde se formam amizades, surgem conflitos, ocorrem intervenções de adultos, além de ser um ambiente de brincadeiras, descobertas e experimentações. Durante minha observação, ficou claro que as crianças aproveitaram o pátio e os materiais disponíveis de forma muito criativa (Notas de campo, caderno de casa novembro de 2023).

Figura 16 - Mural do NEAB: Uma homenagem ao centenário de Mercedes Baptista³⁷



Fonte: Diário de Campo, março de 2021.

O segundo andar é formado por duas salas de aula, uma delas destinada à educação infantil, equipada com móveis adequados para a idade das crianças. Conta também com uma sala para o ensino fundamental, uma brinquedoteca, uma sala de leitura, uma sala de multimídia, um banheiro voltado para a educação infantil, um bebedouro, uma sala de arquivo morto (destinada ao armazenamento de fichas cadastrais de alunos que já passaram pela escola) e um espaço reservado ao NEAB Ayó.

³⁷ Mercedes Ignácia da Silva Krieger é reconhecida como a maior precursora da dança no Brasil, especialmente do Balé em dança afro. Natural de Campos de Goytacazes- RJ, nasceu em 1921. Durante a juventude mudou-se para o Rio de Janeiro com sua mãe. Estudou no Colégio Municipal Homem de Mello, na Tijuca. Focada em seus objetivos, dedicou-se à dança. Em 1945, estudou na Escola de Dança da bailarina Eros Volússia, reconhecida por usar métodos de investigação em danças populares para a criação de um balé brasileiro erudito. Logo depois, ingressou na Escola de Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro como aluna de Yuco Lindberg. Mercedes se destacou na Escola do Teatro em 1948 e passou em um concorrido processo seletivo, tornando-se a primeira mulher negra a fazer parte do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Porém, mesmo compondo o seleto grupo do corpo de balé, não amenizou o preconceito ao corpo negro. Poucas vezes Mercedes foi selecionada para compor o elenco de espetáculos. Neste mesmo ano, a bailarina se apresentou inúmeras vezes junto ao grupo do Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento, atuando ao lado de grandes nomes como Ruth Souza, Haroldo Costa e Santa Rosa. Nos anos 50, Mercedes consegue uma bolsa de estudos com Katherine Dunham nos Estados Unidos. Quando retornou ao Brasil, a bailarina montou o seu próprio grupo, inspirado na cultura afro-brasileira. Foi no terreiro de Joãozinho da Goméia, pai de santo e amigo de Mercedes, que a dançarina passou a investigar a dança do candomblé brasileiros. Em 1953 seu grupo é fundado e batizado de “Ballet Folclórico Mercedes Batista”, a companhia montou diversos espetáculos além de participar de espetáculos do Corpo de Baile do Teatro Municipal. Um marco na história do carnaval carioca, foi a passagem de Mercedes pela escola de samba Acadêmicos do Salgueiro. Na década de 1960, em parceria com o carnavalesco Fernando Pamplona e Arlindo Rodrigues a bailarina criou uma ala de passo marcado para escola, que trazia para avenida o enredo “Chica da Silva”. Os bailarinos liderados por Mercedes dançavam o minueto com um cenário da igreja da Candelária ao fundo. A escola consagrou-se campeã neste ano.

Neste andar também encontramos a sala de leitura, que é espaçosa e possui um acervo diversificado e enriquecedor, incluindo obras de literatura infantojuvenil, livros científicos, material sobre formação de professores, dicionários, gibis e um arquivo digital com DVDs e fitas. Esse espaço é denominado Sala de Leitura Sonia Rosa, em homenagem à de literatura negra afetiva.

Ressalto que comecei a divulgar o termo Literatura Negra Afetiva para crianças e jovens em entrevistas, em encontros presenciais e em participações online desde o final de 2019. Explicava que meus livros ofereciam uma Literatura “negro afetiva” por terem muita representatividade negra e muita afetividade dentro das histórias que inventava. Cada vez que citava o conceito, criava uma expectativa nos ouvintes e/ou leitores quanto onde encontrar a referência do termo e a sua concepção epistemológica, propriamente dita. Contemplar esta demanda através de uma construção de escrita, com fundamentos teóricos alicerçados em um formato de artigo, passou a ser um desafio para mim ao longo desse tempo. (Rosa, 2021)

A autora destaca que “o amor e as histórias fizeram parte da minha vida desde criança”³⁸. Quando criança, registrava as histórias das mulheres de sua família enquanto trançava e penteava seus cabelos. Sua principal referência de contação de histórias foi sua mãe, ainda que não tivesse livros em mãos, narrava longas histórias, o que alimentava a imaginação de Sônia criando um laço de intimidade com as palavras. Desde pequena, a autora entendeu que contar história era um gesto de carinho e cuidado que transbordava amor.

Sônia Rosa lançou sua primeira obra em 1988, chamada “O menino Nito”, que apresenta um menino negro, bonito, criativo e amado, vivendo em uma família negra linda e afetuosa. Já neste livro, podemos observar as características da literatura afetiva negra. A autora continuou sua trajetória e produziu muitas outras obras desde então. Nesse percurso, a literatura criada por Sônia ficou conhecida como literatura afetiva negra, pois suas narrativas têm como protagonistas personagens negros, os quais ela destaca como exemplos de representações “positivas” e “afetivas”.

De acordo com a autora, professora e pesquisadora Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias (2021), é fundamental enfatizar a presença de personagens negros em contextos de dignidade, conforto e respeito no âmbito artístico que é o universo literário, considerando que:

³⁸ Narrativa da autora durante o bate-papo com as crianças da Escola Municipal Clementino Fraga na Feira Literária Clementino em 2017, arquivo de vídeo da unidade escolar .

Há uma urgência, para nossa sociedade ainda muito racista, de que textos literários com protagonismo negro sejam compartilhados em verso e em prosa através de livros específicos com estas características e peculiaridades. Isto é, com humanidade e representatividade positiva; prestígio, destaque, valorização e respeito à dignidade da pessoa negra. São as histórias contadas e ilustradas em que a beleza e a força identitária de “ser negro” se faz presente na sua melhor versão: gente bonita, calçada, penteada (penteados afros diversos), sorridente, feliz, com família e histórias para contar. Com vez e voz, isto é, são narrativas negras escritas em primeira pessoa. Os sentimentos que perpassam nesses enredos maravilhosamente enegrecidos são narrativas afetivas cheias de ternura encontradas em ambientes étnicas ou multiétnicas. Estas representatividades negras na literatura infanto juvenil são oportunidades para uma desconstrução de paradigmas literários hegemônicos, nos quais, infelizmente, ainda se identifica, algumas vezes, uma ausência de personagens negros em protagonismo, evidenciando a invisibilidade e o desprezo pela existência da pessoa negra e exaltando, mais uma vez, a já tão exaltada branquitude, reafirmando os seus privilégios em detrimento da população negra, que, é bom lembrar, representa a maioria da população brasileira (Dias, 2021).

Por meio das iniciativas afro-pedagógicas do NEAB, que se configuram como um conjunto de práticas educacionais voltadas para a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, destacamos a literatura negro afetiva por meio de oficinas direcionadas a crianças, estudantes e educadores. Essas ações evidenciam o potencial na formação da identidade da criança negra. Tanto os docentes quanto os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com obras de diferentes autores e autoras que abordam essa temática, incluindo Sônia Rosa. As crianças se encantaram com várias obras da autora, que possui um acervo riquíssimo, mas uma delas se destacou especialmente: "O menino Nito".

A partir desse primeiro contato e inspirando-se em outras obras da autora, Sônia foi homenageada na 1ª Feira Literária da escola, realizada em outubro de 2017, conhecida como FLIC (Feira Literária Clementino). A escolha da homenageada foi feita pelas crianças. A direção, a coordenação pedagógica e os professores perceberam que a sala de leitura, antes nomeada após um autor que não se relacionava com o trabalho da escola, não despertava interesse nos alunos. Assim, decidiram renomeá-la em homenagem à Sônia Rosa. Essa mudança levou em conta a forte conexão das obras da autora com as crianças e a relevância delas para as atividades desenvolvidas na unidade escolar através do NEAB. Na ocasião, a professora foi convidada a participar da inauguração da sala de leitura que agora leva seu nome.

Sobre a literatura negro afetiva, a escola destaca que o trabalho que o NEAB desenvolve possibilita que os alunos e alunas negros e negras, desenvolvam de forma positiva sua identidade, valorizando suas ancestralidades, fenótipos, aumentando sua autoestima, principalmente na educação infantil, onde as referências de padrões estéticos de beleza são brancas.

Figura 17 - Porta da sala de leitura. O menino Nito



Fonte: Diário de campo, abril de 2011.

Trazendo um recorte da sala de leitura, destacamos as estantes Cantinho da Africanidade e Cantinho Indígena. Ambas com livros de literatura infantojuvenil, que retratam de forma positiva o povo negro e indígena. Além de livros, as estantes possuem objetos que fazem referências à cultura indígena, como arco e flecha, cocar, pau de chuva, esteira, chocalho, lanças, peneira, machada, esteira, bonecos negros e bonecas negras, alguidar, cabaça, machado de Xangô, berimbau, escultura.

Figura 18 - Estante cantinho da africanidade



Fonte: Diário de campo, abril 2021.

Figura 19 - Estante Indígena



Fonte: Diário de campo, abril de 2021.

Como mencionado anteriormente, no segundo andar, localizamos a sala do NEAB, onde ocorrem as reuniões do grupo e também as oficinas destinadas a toda a comunidade escolar. Apesar de contar com um espaço específico, o NEAB se desloca por diferentes áreas da escola, não permanecendo restrito a um único local. Sua atuação é dinâmica e interativa; o quilombo, como se refere às crianças, serve apenas como um ponto de referência e um espaço para acolhimento, discussões e armazenamento de materiais.

A brinquedoteca foi aberta em 2022, após um longo trabalho da administração da unidade para estruturar o espaço. Apesar de estar bem organizado, ainda eram necessários alguns ajustes, como a instalação de vidros nas janelas para evitar a fuga do ar-condicionado, a carência de brinquedos adequados à faixa etária das crianças e algumas peças que faziam parte do playground. Algumas doações de bonecas, carrinhos e jogos foram recebidas da comunidade escolar e de colaboradores externos e internos, mas em quantidade reduzida e muitas vezes consistindo em itens inadequados para as crianças, como peças muito pequenas ou danificadas e jogos fora da faixa etária apropriada.

Havia uma falta de recursos financeiros para realizar ajustes e adquirir brinquedos. A gestão ressalta que o prédio da escola é antigo e necessita de diversos reparos. Os fundos recebidos por meio do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP) são designados para finalidades específicas, conforme determinado pelo governo municipal, e geralmente são utilizados para consertos emergenciais que requerem atenção especial. Embora essa verba pudesse resolver as questões estruturais da sala, outras situações urgentes afetavam a unidade, priorizando assim essas demandas em detrimento da brinquedoteca. No início de 2022, um planejamento foi realizado e, após alguns meses, o espaço foi finalmente inaugurado. Em 2023, com a chegada de nova verba, novos brinquedos foram comprados para compor o acervo, dentre eles bonecos e bonecas negras.

Figura 20 - Inauguração da brinquedoteca



Fonte: Diário de campo, setembro, 2022.

A implementação da brinquedoteca foi uma proposta da diretora da escola, criando um ambiente que proporciona atividades lúdicas e estimula a cooperação entre as crianças. É um local destinado a brincadeiras espontâneas, que valorizam a importância do ato de brincar. Inicialmente, esse espaço foi idealizado para atender os alunos da educação infantil e do 1º ano (entre 4 e 6 anos), no entanto, os estudantes do 2º, 3º e 4º anos (de sete a nove anos) têm solicitado a sua utilização.

É algo favorável para a escola, pois demonstra o interesse das crianças pelo brincar. A instituição implementou a iniciativa "Hoje é dia de brincadeira" para os outros segmentos, com o intuito de reafirmar o direito ao lazer e destacar sua relevância para o crescimento infantil. Esse dia geralmente ocorre às sextas-feiras, permitindo que os alunos tenham algumas horas livres para se divertirem com os colegas. Alguns trazem brinquedos da escola, enquanto outros compartilham brincadeiras que aprenderam com pais, avós ou tios.

Entretanto, a iniciativa de reservar um dia para a diversão tem sido implementada na medida do possível. É importante ressaltar que a denominada “máquina” da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a cada dia que passa, tem cobrado bastante dos alunos e professores do primeiro segmento, especialmente na esfera pedagógica. Nos últimos anos, a rede tem direcionado esforços para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mesmo que tal política esteja sobrecarregando seu corpo docente e os coordenadores pedagógicos, limitando a autonomia em suas atividades e impondo práticas que utilizam materiais padronizados, oriundos de uma abordagem que desconsidera a realidade de muitos educadores em suas respectivas unidades. Além de comercializar as notas produzidas pelas crianças através da prova do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) com um acordo de resultados absurdos, desrespeitando a classe docente.

Esse sufocamento frequentemente resulta na interrupção do momento de brincadeira. Apesar dos desafios, a coordenação pedagógica tem se empenhado em reverter essa situação a cada semana, incentivando os professores a se juntarem aos alunos na quadra para colocar em prática as atividades propostas. Um importante parceiro nessa luta tem sido os professores de educação física, que têm contribuídoativamente, especialmente ao promover o uso regular da brinquedoteca e do ambiente externo da escola.

O NEAB está envolvido de maneira proativa com os professores de educação física, oferecendo capacitação para os jogos e brincadeiras afro-indígenas. Essas atividades lúdicas são essenciais para cativar, incentivar e transmitir conhecimentos. Sob a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a prática do brincar pode enriquecer as vivências de aprendizagem ao mostrar nossa ancestralidade, contribuindo assim para a construção da nossa identidade como brasileiros e destacando nossas múltiplas características.

Figura 21 - Parede da sala da brinquedoteca



Fonte: Diário de campo, abril 2021.

O grafite da brinquedoteca foi criado pelo coletivo AMO Crew, que é composto por mulheres negras e de áreas periféricas. Carla Felizardo, uma das integrantes, ressalta: “Somos um coletivo artístico que promove grafite, performance, fotografia e audiovisual com o intuito de divulgar a cultura afro-brasileira e servir como meio de comunicação para o empoderamento feminino”.

No pátio interno da escola e no hall entre os andares, também podem ser vistos murais que ressaltam as produções dos alunos, incluindo textos, pesquisas e desenhos. De acordo com os professores, os estudantes se sentem protagonistas ao ver seus trabalhos expostos nos murais. O coordenador pedagógico da unidade escolar enfatiza que esse espaço, assim como muitos outros na escola, é destinado exclusivamente aos alunos.

Nossos murais não são ocupados com embrorrhachados de EVA ou algo parecido, a fim de destacar uma ludicidade artificial. Rompemos com a lógica da construção de murais de nossa época de aluno. Onde o “seja bem-vindo”, “feliz pascoa”, “feliz natal” e por aí vai eram ornamentados com os desenhos cartonados dos personagens de festas infantis ou desenhos temáticos de datas comemorativas, diga se de passagem, datas comemorativas não fazem parte do nosso calendário pedagógico principalmente aquelas ligadas às festas cristãs. Nesta escola nossa proposta é outra. Estes espaços “murais” são dedicados à produção seja individual ou coletiva do/as aluno/as. A escola precisa ser viva, refletir o que eles /as estão estudando, vivendo na contemporaneidade. Nossa proposta de ensino está ligada à centralidade dos objetivos dos educandos (Relato da diretora Rute Xavier, abril de 2021).

O terceiro andar é formado por seis salas, sendo que duas delas estão interditadas devido a problemas de vazamento. Há também um banheiro destinado aos professores, um pequeno espaço que funciona como depósito de materiais e um bebedouro. As salas de aula são amplas, bem iluminadas e limpas, contando com projetores (em algumas delas, os equipamentos foram retirados devido ao vazamento no teto), além de ar-condicionado e ventiladores de parede. Disponibilizam um acervo de livros de literatura infanto-juvenil para que os alunos possam ler após suas atividades pedagógicas. Todas as salas possuem armários para que os docentes armazenem seus materiais didáticos e murais destinados à exposição das atividades dos alunos; as salas ocupadas pelas turmas de alfabetização têm banners com famílias silábicas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está em processo de elaboração, conforme enfatiza a gestão escolar. Este documento requer a participação conjunta de todos os setores que integram a comunidade educativa, representando um esforço para uma construção democrática e colaborativa, com o objetivo de conectar novos horizontes para a educação que será proporcionada no dia a dia escolar. Este projeto busca estabelecer um caminho e uma orientação. Nesse contexto, Romão & Gadotti (1994, p.42) ressaltam que:

É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação.

Vários segmentos já contribuíram na construção da identidade da escola, participando ativamente desse processo. A instituição tem colocado em prática algumas iniciativas que foram sugeridas por esses grupos consultados. Em um momento adequado, a comunidade escolar será convocada para participar do diálogo. De acordo com a pesquisadora e pedagoga Maria de Lurdes Siqueira (2006), a dimensão estrutural do PPP deve ressoar com os valores e tradições que permeiam a escola. Esse ambiente é um espaço dinâmico onde tradições, costumes, saberes e diferentes modos de vida se entrelaçam, possibilitando o crescimento de métodos pedagógicos frutíferos, permitindo que a sabedoria dos mais experientes enriqueça a construção de uma escola plural, embasada nos conhecimentos da ancestralidade africana.

Ao refletirmos sobre a escola dentro da prática social e considerando o cenário atual que a envolve, especialmente no município do Rio de Janeiro, a partir das questões e necessidades sociais, a escola se posiciona definindo seu marco situacional.

Percebemos um mundo polarizado e imediatista, onde há pouco espaço para o equilíbrio e a discussão de ideias. Neste contexto, a escola tem o papel central na formação das próximas gerações, não apenas a formação acadêmica, mas a visão de mundo, o combate a qualquer tipo de discriminação, o respeito às diversidades e a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano (Projeto Político Pedagógico da E.M.Clementino Fraga).

Ainda no marco situacional, a escola reflete sobre os principais problemas e as necessidades que observa dentro do mundo atual:

Pensamos que a desigualdade social é um dos grandes problemas do mundo atual. A partir deste problema, podemos apontar a necessidade de se combater o racismo, o machismo, a homofobia, a transfobia, a intolerância religiosa, a xenofobia, a violência, a falta de moradia digna, o desemprego ... a partir de políticas de reparação e busca de equidade. Estas práticas podem ser desenvolvidas também no espaço escolar, pensando criticamente a construção da nossa história e a estrutura social que temos hoje (Projeto Político Pedagógico da E.M.Clementino Fraga).

Em seu marco doutrinal, pensando o horizonte que a escola deseja caminhar, a realidade global é destacado que:

Desejamos formar pessoas que respeitam outras pessoas independente de sua origem, raça, classe social, gênero ou orientação sexual. Queremos formar pessoas que respeitam o meio ambiente e tenham atitudes responsáveis e sustentáveis. Queremos formar pessoas críticas que questionam e busquem seus direitos, que sonhem e tenham oportunidades iguais, pessoas que percebam a educação como caminho para emancipação. Desejamos que a escola seja uma referência, um ponto de apoio no qual a comunidade escolar se sinta segura e confortável, onde as crianças possam ser elas mesmas, desfrutar de uma infância saudável e construir conhecimento que levarão para a vida. Que escola que ela estudou, seja a sua referência para a vida (Projeto Político Pedagógico da E.M.Clementino Fraga).

Explorando um pouco mais o PPP da escola, encontramos a tendência pedagogia libertadora como rede de apoio para pensar sua proposta de trabalho. A pedagogia libertadora busca o questionamento da realidade das relações estabelecidas entre o homem e a natureza e com outros homens, buscando atingir um nível de consciência dessa realidade, com propósito de nela atuarem como agentes de transformação social, educação não formal, problematizadora, não diretivismo, na relação dos processos pedagógicos formais. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1967, p. 39).

Freire (1967) nos ensinou que, mais do que simplesmente existir no mundo, é fundamental estar presente nele, por meio do diálogo, da participação, da interação e da transformação da cultura. Segundo o autor, “nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (Freire, 1967, 39-40). Para Freire, o ser humano caracteriza-se por suas relações, ao contrário dos demais seres vivos. Assim, o homem tem a capacidade de interagir com o mundo, adaptando-se à sua realidade e explorando o contexto histórico e cultural. Ele pode decidir, criar e interagir, promovendo mudanças de forma participativa e ativa na história e na cultura. De acordo com Freire, é dessa maneira que conseguiremos humanizar a realidade.

A escola, neste processo, atua como responsável pelo desenvolvimento do nível de consciência da realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, no sentido de transformação social. Nesta proposta, o aluno deve assumir o compromisso com o prático social. Participar do processo do conhecimento, como sujeito, tendo uma relação horizontal com o professor. Problematizar a prática de vida, o aluno é o sujeito da educação. Neste caminhar, temos como precursor desta prática pedagógica o educador Paulo Freire, que compõe uma das referências acadêmicas/pedagógicas do PPP da escola.

Porém, é importante destacar que, mesmo a escola tendo seu PPP como documento oficial, aquele que define sua identidade, sendo algo bem singular, que delimita seu território, trazendo suas demandas, pensamentos, desenhando seus projetos pedagógicos que dialogam com sua comunidade escolar local, o mesmo deve estar alinhado com o Núcleo Curricular Básico da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, que recebe o nome de MULTIEDUCAÇÃO.

Na década de 90, as investigações no âmbito cultural trouxeram inquietações para a educação, especialmente quando debates sobre identidade, cultura e diversidade emergiram em meio aos novos movimentos sociais. Isso gerou exigências para a afirmação de identidades marginalizadas, destacou a necessidade de revisar as narrativas hegemônicas sobre identidade e propôs a reflexão sobre a construção de uma nova identidade que requer uma rápida transformação do conceito de indivíduo no contexto pós-moderno globalizado.

Além disso, vivemos um período de forte ênfase na cidadania, em resposta a críticas ao movimento inicial de globalização. A propagação da ideia de mercado, que se mostra adversa ao papel do Estado, se manifesta de maneira a criar uma categoria central para facilitar um amplo processo de reestruturação política e social. Os cidadãos tornam-se clientes, consumidores e agentes econômicos privados de seus status de participantes políticos e sociais. Lutar contra esta perspectiva faz-se por meio de um apelo à adesão e de uma redefinição. Cidadania participativa onde o sujeito é coautor da proposta apresentada.

Dentro deste panorama, nasceram os esforços para a elaboração da proposta da Multieducação, que, em sua redação final, apresentou como objetivo estabelecer uma relação de diálogo entre a escola e a vida cidadã: “Introdução de nossos alunos ao exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais aos quais pertencem e com os quais devam interagir” (Sme/RJ,1996, p.12).

Diante desse contexto, a SME-RJ percorreu um extenso caminho de articulação para desenvolver a proposta curricular. O principal elemento que orientou essa elaboração foi a produção coletiva, envolvendo e ouvindo os diversos setores, com a participação de aproximadamente 250 professores na criação dos textos. Os trabalhos tiveram início em 1993, quando foram apresentados os objetivos e fundamentos que sustentavam a política educacional em discussão. Em 1996, foi publicado o Núcleo Curricular Básico Multieducação, um documento fundamental que serve de guia para as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, constituindo uma ferramenta para a formulação e organização dos Projetos Políticos Pedagógicos.

A Multieducação oferece uma proposta curricular que sugere uma nova abordagem do processo educativo, considerando a diversidade de situações presentes na cidade e na vasta rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

Levando em conta a abrangência da rede, a iniciativa da Multieducação representou um avanço significativo para a época ao abordar uma educação multicultural que valoriza e respeita as diversidades e identidades culturais. Contudo, é imprescindível contar com um executor para viabilizar sua implementação.

Observamos que a proposta se apoia na teoria da psicologia cognitivista, ressaltando o papel ativo do indivíduo na construção do conhecimento e na formação de conceitos, através de ações refletidas e com orientação do docente. Uma clara representação dessa diferença está centrada na perspectiva individual do aluno, sendo fortemente influenciada pela abordagem construtivista de Piaget e Vygotsky.

O documento articula princípios educativos e núcleos conceituais. Os campos dos princípios educativos são: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem. Já os núcleos conceituais são identidades, tempo, espaço e transformação. A busca por justificativas para repensar o papel da escola torna a decisão pelos princípios e núcleos eleitos significativa.

As respostas não devem ser ingênuas, nem conclusivas, mas devem indicar de nossa parte decisões a respeito da sociedade em que vivemos e que buscamos transformar para melhor, através da ação educativa que ao ser responsável explica as relações com meio ambiente, transformando pelo trabalho e pela cultura, expressas através das múltiplas linguagens. Estas relações propostas pela ação educativa nas escolas compõem princípios que educam e orientam o ensino das disciplinas básicas. Para que estas disciplinas sejam entendidas pelos alunos e se transformem em conhecimento indispensável e direito básico de introdução a uma cidadania plena, é preciso que os professores revalorizem núcleos de conceitos que levam seus discípulos a fazerem sentido do que aprendem. (Sme/RJ, 1996, p.111-112)

A partir de 2001, a SME/RJ iniciou um processo de reformulação da proposta curricular, que resultou na produção de novos documentos em 2003, abrangendo diversas produções relacionadas à Multieducação. É relevante mencionar que todas as modificações foram efetuadas considerando os próprios erros e acertos da matriz curricular, levando em consideração os resultados apontados na prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No campo das relações étnico-raciais, a escola trabalha de forma atuante na efetivação da Lei nº 10.639/03, incorporando em seus conteúdos escolares o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A proposta pedagógica da escola no campo das relações étnico-raciais tem como referencial uma pedagogia afro-pedagógica, proporcionando um olhar da comunidade negra na diáspora, através de práticas educativas na contemporaneidade, uma ação pluriversal, atuando em múltiplas linhas, interagindo sociedade, comunidade, conhecimento científico, cultura popular, grandes intelectuais do pensamento negro.

A proposta em questão tem como objetivo ressaltar de maneira positiva o patrimônio étnico-cultural dos povos africanos, buscando valorizar a identidade de crianças, adolescentes e jovens negros e negras. O currículo escolar visa promover uma integração lúdica e pluricultural, centrando-se em práticas pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais, sempre revisitando conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Nesse contexto, o currículo se alicerça na diversidade de valores, na historicidade e numa perspectiva atenta às identidades nacionais. Ao longo desses nove anos, que refletem a atual gestão democrática da escola, a implementação de um currículo que atenda às especificidades e pluralidades das identidades brasileiras tem se mostrado desafiadora. Algumas resistências têm surgido por parte de uma minoria de docentes. No entanto, como ressalta a direção da unidade escolar, há professores que não permanecem na instituição devido ao desconforto com os debates políticos que fazem parte da proposta pedagógica da escola; um exemplo disso foi uma coordenadora pedagógica que atuou na unidade entre 2016 e 2017 e solicitou sua saída por não se sentir capaz de lidar com essa abordagem.

Para o desenvolvimento de suas ações dentro do campo, a unidade escolar conta com a atuação do NEAB Ayo da mesma unidade. O núcleo representa um grande parceiro na atuação dentro da comunidade escolar, no campo das pesquisas que desenvolve, bem como na elaboração de materiais que complementam o currículo escolar, na formação de professores e funcionários da unidade e palestras e cursos para responsáveis na mobilização do combate ao racismo.

Durante a construção do PPP da escola, o NEAB tem chamado a atenção para alguns campos a fim de contribuir com as epistemologias antirracistas. Sinaliza ser necessário e urgente reconhecer que o racismo é estrutural, logo, ele é estruturante nas subjetividades, das relações sociais, bem como do currículo e do PPP das escolas (Carneiro, 2011). Assimilar que “o racismo é uma violência que atinge toda a comunidade escolar”, seja nas relações interpessoais como nas ações que reverberam o preconceito e estereótipos. É preciso questionar o PPP, reformular a escola sobre o impacto do epistemicídio, bem como destacar novas formas de expressão da negritude. (Carneiro, 2011; Gomes, 2017).

Garantir que o PPP seja uma ferramenta que assegura a implementação de uma educação antirracista, vinculada à Lei nº 10.639/2003, destacando os valores e saberes sistematizados pela população negra, é compromisso de todos os agentes do espaço escolar. Destacar o papel docente enquanto agente político/pedagógico, quando se contrapõem às práticas pedagógicas antirracistas, considerando-as desnecessárias para o PPP e sua prática docente (Gomes, 2017).

5. AS CRIANÇAS EO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

“Gostaria de fazer uma denúncia ao NEAB aqui da escola. Não tive coragem de contar durante as rodas de conversas, sinto vergonha de falar disso, mas vou escrever em forma de carta, me sinto mais confortável para falar. Eu estudava em outra escola em Caxias. Tinha um colega que sempre me zuava de macaco fedorento, mas eu ignorava para ele. Um dia, na hora do recreio, achei melhor falar com a diretora da escola, mas ela não deu a menor atenção, ainda disse que eu era um carvãozinho. Não brigou com o garoto. Cheguei em casa muito triste e resolvi contar para meu pai. Ele falou, para mim, não ficar triste porque não era carvão e sim humano igual a eles. Mas mesmo assim, eu fiquei abalado, pedi para meu pai ir à delegacia denunciar eles por me chamar de macaco e carvãozinho. Meu pai não quis ir. Outro dia, na aula de ciências, a professora estava falando sobre o mosquito da dengue. Ela disse que o mosquito gosta de ficar em lugares escuros. Um menino da sala falou para todo mundo que eu estava cheio de mosquito da dengue. A professora não fez nada e também riu. Muitas vezes fico chorando com muita tristeza. Será que em todos os lugares vou ganhar apelido por ser negro? Mesmo que as pessoas digam: não fique assim, não chora, elas não sabem o que sinto. Espero que um dia essas pessoas paguem por isso. Chega de racismo. Sou negro, sim, senhor!” (M. 10 anos).

“Vocês sabem o que é dor? Sinto esta dor todos os dias, por ser negro. Sou perseguido às vezes aqui na escola e muitas vezes no prédio onde moro. Quero ser branco é bem mais fácil. Já pensei em morrer, acho que seria mais fácil. Me colocam tantos apelidos, não gosto deles. Isso é bullying ou racismo? O NEAB pode me ajudar?” (M. 10 anos).

“Sou uma menina negra. E não é fácil. Enfrento problemas de racismo e por ser mulher negra. Além da minha cor, meu corpo sempre é motivo de piada. Meu cabelo então... Caramba, este, então, sempre é chacota. Pixaim, Bombril, Palha de aço, cabelo ruim. Outro dia, na festa do meu primo, me colocaram para furar o bolão da festa, dizendo que meu cabelo podia espetar o bolão de gás. Fiquei muito chateado. Fui logo embora da festa. Pior que todo mundo da minha família é preto. Acredita nisso? Não entendo porque um negro faz isso com outro negro. Todo mundo fica falando que posso esconder um monte de coisa dentro do meu cabelo, só porque ele é cheio. Dá uma raiva, tenho vontade de mandar todo mundo ir tomar *&%\$@# (desculpa)! Fico com raiva!” (C. 9 anos).

As narrativas mencionadas foram retiradas do caderno de registros do NEAB, apresentadas pelos participantes nas reuniões realizadas ao longo do ano letivo de 2018. Em respeito aos estudantes, seus nomes permanecerão em sigilo. Contudo, os relatos servem como ferramentas valiosas para todos que lutam por uma educação que reconheça a relevância do enfrentamento ao preconceito. Para essa luta, é fundamental uma educação fundamentada na informação e no questionamento crítico acerca das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, a fim de promover a transformação de uma sociedade que, de forma recorrente, tem negado a muitos indivíduos o direito à cidadania.

Antes de abordar a criação do NEAB Ayo, é fundamental fazer um breve panorama histórico do movimento que buscou a formação dos núcleos de estudos afro-brasileiros.

Não pretendo apresentar uma linha do tempo detalhada, já que esse não é o objetivo da tese, mas destacar momentos significativos da luta desse movimento que levaram à constituição e à atuação dos núcleos.

A efetivação da lei 10.639, sancionada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, adicionando os artigos 26-A e 79-B à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), institui como obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial de ensino. Essa lei se tornou um importante instrumento para a promoção e valorização do legado cultural africano, representando um dos pilares para a formação da sociedade brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimento de ensino fundamental e médio, oficial e particular, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira:§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil,2003).

Tal proposta proporciona ampliar o conhecimento cultural da história afro-brasileira, bem como rompe com um olhar escravocrata e colonial sobre a história contada pelo colonizador. A possibilidade de recontar uma história silenciada durante séculos a partir de um novo lugar e olhar destacando o patrimônio étnico-cultural. A lei proporciona reconstruir uma imagem positiva daqueles que, durante muitos anos da história, foram vistos de forma negativa, construindo um imaginário pejorativo do continente africano.

Sobre a história e cultura africana, Cunha Júnior (2013, p.29) destaca que:

O africano não é o escravo nu, muito pelo contrário, é o seu vestido de uma envergadura cultural, de uma dimensão histórica que precede a chegada na América e que se torna uma das razões de ter sido trazido para cá. As principais civilizações da humanidade, assim como a história escrita e as formas de agricultura extensiva, tiveram alguns ramos do seu início no continente africano, a África é parte essencial da história da civilização.

De acordo com Cunha Júnior (2013), a educação no Brasil deveria estar intrinsecamente ligada aos diversos aspectos da cultura e da história africana, bem como às várias facetas da formação do Brasil. Negar a contribuição da África e subestimar o profundo legado africano que permeia a vida brasileira é um erro. Ignorar tanto o passado quanto o presente das comunidades africanas e afrodescendentes leva a entendimentos distorcidos e fortalece preconceitos prejudiciais.

É importante ressaltar que a promulgação da lei não ocorreu de maneira instantânea; ela é resultado de uma longa trajetória de luta e resistência do movimento negro desde a década de 1970, assim como de aliados da causa negra nos anos 1980. Pesquisas da época revelavam a alta taxa de evasão escolar entre alunos negros, consequência de múltiplos fatores, incluindo a falta de um currículo que integrasse conteúdos que valorizassem de maneira específica e positiva a história e a cultura afro-brasileira.

A pesquisadora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (2010) nos revela que a origem dos NEABs remonta às décadas de 1980 e 1990, surgindo como resultado da luta de militantes, educadores e pesquisadores, na sua maioria integrantes do movimento negro. Contudo, a configuração atual dos NEABs que conhecemos hoje já não é a mesma daquele período inicial. Esses indivíduos passaram a integrar o corpo docente das universidades em várias partes do Brasil, promovendo a criação de centros de estudos, laboratórios de pesquisa e grupos de investigação, que trouxeram à tona uma variedade de estudos sobre as relações raciais no país. As pesquisas apontavam um cenário devastador da população negra em defasagem em diversos setores sociais, em comparação à população branca, nos indicadores como: mercado de trabalho, habitação, saúde, saneamento básico, entre outros. Tais pesquisas só afirmavam o quando a discriminação se fazia latente no cenário brasileiro. O período em questão foi marcado por fortes reivindicações que visavam ampliar o debate sobre as questões raciais e políticas-institucionais no contexto das ações afirmativas (Siss; Barreto; Fernandes, 2013).

Já na década de 1990, intensos movimentos começam a eclodir em diversas partes do Brasil, em prol de uma afirmação da identidade negra. Aqui podemos destacar a Marcha de Zumbi dos Palmares, que conforme relatos históricos, reuniu por volta de 10 mil negros e negras, que marcharam em Brasília, oficializando por um documento exigências de políticas públicas voltadas para a população negra ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. A marcha foi um dispositivo para que o Estado brasileiro “ligasse o alerta” para a pauta da luta antirracista, tornando-se público o reconhecimento do Brasil como um país racista. Isso apontava para ações mais objetivas em discutir a problemática e elaborar mediadas de combate ao racismo. Segundo os responsáveis, a marcha representa um gesto de revolta e manifestação contra as condições desumanas enfrentadas pela população negra no país, devido à exclusão e discriminação racial. Além disso, o texto do documento também critica a ideia da Democracia Racial, propagada em diferentes períodos da História do Brasil.

Com base no manifesto a respeito da escola, destaca a professora e pesquisadora Fúlia Rosemberg (Marcha Zumbi dos Palmares, 1995 apud Rosemberg, 2012, p.33) que:

(...) refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagem e estereotipadas que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representação e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania.

Conforme evidenciado em diversas obras clássicas sobre educação, a escola é vista como um ambiente onde as contradições sociais são replicadas, tornando-se, portanto, um local especial para a compreensão e aprendizado acerca do racismo. Conteúdo do currículo escolar com viés eurocêntrico, programas educacionais, livros didáticos e atitudes distintas dos professores em relação às crianças negras e brancas.

Ainda na década de 1990, cabe destacar a contribuição de duas lideranças negras na luta parlamentar para o movimento negro. A primeira, na época, a senadora Benedita da Silva, que em 1995 apresentou ao Senado brasileiro o Projeto de Lei de nº 14, que trazia a instituição de cotas mínimas para os grupos étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. A segunda, o senador Abdiás Nascimento, que apresentou o Projeto de Lei nº 79, de 1997, que previa as medidas de ações compensatórias para implantação do princípio da isonomia social do negro (Senado Federal, Brasil, 1995; 1997).

Por volta de 1996, o Presidente Fernando Henrique Cardoso lança uma determinação instituindo a representatividade de diversas etnias que compõem a diversidade cultural do Brasil em todas as campanhas institucionais do governo. Neste mesmo ano, os Ministérios da Justiça e das Relações Exteriores realizaram o seminário denominado “Multiculturalismo e Racismo: O papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos”, cujo objetivo foi debater as experiências norte-americanas e pensar as possibilidades brasileiras (Rocha, 2006).

A marcha de Zumbi trouxe desdobramentos. Governo e movimento negro participaram da 1ª Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, sediada na cidade do Rio de Janeiro em julho de 2001, com a participação de diversos delegados dos estados brasileiros.

E da 2^a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durbam, na África do Sul, em 2001 (Siss; Barreto; Fernandes, 2013).

Os autores Siss, Barreto e Fernandes (2013, p. 9) destacam que “a partir da II Conferência Mundial, os NEABs proliferaram concomitantemente à constituição de outros espaços ou fóruns acadêmicos onde a questão étnico-racial foi discutida, debatida, demandada e pesquisada”.

É no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva toma posse para compor o conselho nacional de educação. Ocupando a cadeira 24 do conselho, a professora passou a ser a relatora da Lei nº 10.639, por meio da qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Dentro do cenário educacional, temos a inclusão da temática diversidade, que passa a ser inserida a partir de 2000 como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No efervescer deste cenário, um passo grandioso e importante dentro do movimento intelectual negro, foi a realização do I Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), que foi realizado do dia 22 ao dia 25 de novembro de 2000, na cidade de Recife/PE, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), fundada em agosto de 2002 na cidade de São Paulo/SP, durante a realização do II COPENE e a criação da rede nacional de NEABs, denominada de Consórcio Nacional de NEABs (CONNEAB), que passou a receber pesquisadores negros e não negros que realizam suas pesquisas a partir da problemática racial.

Este movimento de luta cada vez mais foi crescendo. Em 2002, com as eleições presidenciais, Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país, engajou-se mais ainda com as políticas raciais. Em sua primeira gestão, além de efetivar a Lei nº 10.639/03 como já explorada aqui, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), que focou as questões raciais como principal pauta do debate de políticas públicas no Brasil, destacando que as questões que tangem à pauta racial devem ser tratadas pelos órgãos governamentais de uma forma mais cuidadosa, olhando para as necessidades e reivindicações de um povo excluído historicamente e socialmente.

Já em 2004, o Ministério da Educação, tendo como objetivo estabelecer uma meta para o enfrentamento das múltiplas demandas das desigualdades no campo educacional, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Sendo sua principal pauta implementar políticas que levassem em consideração as especificidades das desigualdades brasileiras, garantindo o respeito e valorizando os múltiplos contornos da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (Brasília, 2004).

É neste bojo da qualificação profissional dos educadores que os NEABs começam a se tornar oficiais perante as políticas públicas de promoção da igualdade racial. Com a efetivação da Lei nº 10.639/03, o MEC alinha ações pedagógicas de competências do NEAB's:

(...)

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber;
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnico-raciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber. (Brasília, 2004, p. 46)

Os NEABs e Grupos Correlatos (este último, podemos entender como grupos de estudos), que estão presentes nas universidades e instituições de ensino, vêm desenvolvendo forte atuação em articular ações de formações e pesquisas de forma interdisciplinar em consonância com a Lei nº 10.639/03. A oficialização dos NEABs foi um avanço no sentido de possibilitar a formação de professores da educação básica, uma vez que ficou a cargo destes a formação inicial e continuada, bem como a elaboração dos materiais pedagógicos para utilização em sala de aula.

É dentro deste cenário de formação, acolhimento, estudos, pesquisa e elaboração de material que o NEAB Ayó vem atuando dentro e fora da Escola Municipal Clementino Fraga. A atuação do núcleo vem contribuindo de forma positiva não só no espaço escolar, mas fora dele, também sendo convidado para intervenções em outros espaços a respeito do desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela lei.

Solidificar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem sido um ritual pedagógico oferecido pelo NEAB às unidades escolares que o convidam. A Lei nº 10.639/2003 é um dos dispositivos para efetivação da educação antirracista, sua implementação se faz urgente, é de caráter fundamental a capacitação de todos os agentes envolvidos no espaço escolar.

O Núcleo de Estudos afro-brasileiros de NEAB Ayó foi criado em 10 de abril de 2015, por minha iniciativa junto aos alunos e alunas³⁹, vi surgir durante as minhas aulas a problemática racial, e notei a ausência da discussão das relações raciais no cotidiano da escola. Ao trazer para as aulas de história as consequências da população negra após a abolição, as questões raciais começaram a eclodir com força nas aulas, recreio e atravessar as demais disciplinas e conteúdo.

Tal debate não cabia mais na sala de aula. Então, passei uma vez por semana a reunir meus alunos (na época, crianças do 4º ano com nove anos) durante 50 minutos, para debater as questões raciais na contemporaneidade. Os debates ocorriam na quadra em forma de círculo. Uma vez que a roda é um movimento de circularidade, renovação, a coletividade, partimos dos pressupostos dos valores civilizatórios afro-brasileiros que nos ensinou Azoilda Loretto da Trindade (2006).

Mais uma vez, não posso deixar de destacar o legado desta grande intelectual negra, que através de suas pesquisas, estudos, produções pedagógicas, foi um Baobá⁴⁰ para os primeiros passos na fundação e estruturação das propostas pedagógicas do NEAB. A professora Azoilda muito contribuiu para os debates das relações étnico-raciais no Brasil, sobretudo resgatando os valores civilizatórios em África que habita em nós. Por onde passou, ensinou que devemos ocupar os espaços para pensar a diversidade. Tive a sorte, o prazer e a alegria de ser seu aluno em dois momentos na minha vida, o primeiro na graduação de pedagogia e o segundo no curso de extensão que coordenava junto ao professor Marcelo Paixão.

³⁹ Como estou narrando o surgimento do NEAB, utilizei a nomenclatura alunos e alunas, considerando que neste período ainda não havíamos alcançado o debate sobre a termo criança e infância, algo que aconteceu recente na formação dos docentes da unidade escolar através dos textos ofertados para o conselho de classe. A escrita desta tese, foi o disparador para este debate na unidade escolar, que começou a olhar para estes corpos de uma forma diferente e entender inclusive que suas falas levavam a criança e a infância a um lugar de desqualificação. Será a partir de 2022 que passaremos a usar o termo criança ao invés de aluno e aluna, independente do segmento escolar.

⁴⁰ Baobá é uma árvore sagrada na África. Sendo usada como fonte de motivação para ritos, lendas e poesias. Conta uma antiga lenda africana, se um morto for sepultado no interior do baobá, sua alma irá viver enquanto a árvore existir. A planta tem vida longa, chegando a viver entre um e seis mil anos.

Durante sua passagem aqui no aiyê, dedicou seus estudos a pensar teorias e formas práticas que colaborassem com o cotidiano escolar, sempre olhou para o chão da escola, pensava com frequência em abraçar as singularidades.

Na luta por uma educação antirracista, elaborou diversos materiais, projetos, textos e publicou livros que colaborassem com a luta do movimento negro.

Trindade (2010, p.30) ressalta que ao destacarmos:

A expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios nesse país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra.

Sobre a circularidade, Trindade (2010, p. 34) destaca: “A roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira”. É dentro desta perspectiva que os debates ocorriam e ocorrem até os dias de hoje, sempre trabalhos em roda com os alunos, acreditamos na força da circularidade.

Durante este mesmo período, questões relacionadas a preconceitos e discriminação racial começaram a surgir na turma do 5º ano, tendo como regente a docente Elisa Simoni. A professora solicitou a minha ajuda para intervir junto à turma. Posteriormente, a mesma buscou formação no campo da educação para a diversidade étnico-racial a fim de aprimorar seus conhecimentos e prática docente. No ano recorrente, chega à escola a professora Monique Souza, que já chegou interessada nos debates que ocorriam na escola a respeito da educação no campo das relações étnico-raciais promovidos por ambos professores, por mim, Gustavo, e pela professora Elisa junto ao grupo de alunos.

Dentro deste cenário, vários foram os debates promovidos pelos alunos e alunas agora do 4º ano e 5º ano e os professores, sobretudo entendendo que a educação brasileira é resistente na inclusão e debate nas relações étnico-raciais, perpassando pela história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, no interior da escola. Era necessário mudar o cenário, a Lei nº 10.639/03 precisava ser cumprida. Movido pelo anseio dos professores e alunos, o NEAB foi criado. Na época, uma nova gestão assumiu a escola e convidava o núcleo a ser oficializado como uma prática efetiva do espaço escolar a fim de apoiar e orientar a implementação das Leis nos 10.639/03 e 11.645/08, mediante ações pedagógicas no espaço escolar.

Em minha dissertação de mestrado, intitulada “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) AYÓ: uma Experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro”, defendida pelo programa de pós-graduação em educação da UFRRJ, apresento a ação do núcleo no chão da escola, destacando que o mesmo:

“(...) busca trabalhar a partir da construção coletiva de medidas e ações dentro do espaço escolar que promovam a igualdade racial, a eliminação da discriminação no ambiente escolar e a coparticipação nas atividades dos professores no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – colaborando na seleção de conteúdo/atividades/procedimento de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estudos têm contribuído para a efetivação da lei 10.639/03 no currículo da escola, proporcionando um espaço interdisciplinar de discussões sobre a questão racial na sociedade e na escola”. (Silva, 2018, p. 59-60)

Logo na fundação do núcleo, existia uma forma de trabalho bem específica. Antes, eram selecionadas apenas crianças dos 4º e 5º anos para participar das rodas de debates e ações de intervenções que ocorriam na escola. Este público era escolhido por serem maiores, acreditava-se que a troca era mais rápida, havia o entendimento melhor das propostas traçadas e o interesse pelo debate sobre as temáticas. Entretanto, com o passar dos anos, houve a necessidade de (re)planejar as ações e atender a todos os segmentos da unidade escolar, considerando que as demandas foram surgindo ao longo dos anos. Hoje, o núcleo atende todos os discentes da escola, da educação infantil ao 5º ano. O núcleo atende as turmas, realizando oficinas durante 50 minutos para cada turma. Acontece um revezamento entre os coordenadores para acompanhar as turmas durante as oficinas.

Anualmente é realizado o planejamento do núcleo, quando é traçado seu plano de trabalho, considerando que seu planejamento é flexível e outras ações podem atravessar sua programação. Nesta programação são pensadas as atividades a serem desenvolvidas na escola bem como na comunidade. Cabe destacar que na minha dissertação de mestrado, através das narrativas ouvidas, pude constatar que as ações do núcleo romperam os muros da escola e hoje, o núcleo pertence à comunidade escolar e não mais somente ao chão da escola.

As ações desenvolvidas na escola são levadas pelas crianças até as suas famílias, amigos e outros meios sociais que se relacionam, podemos conferir nos relatos dos responsáveis, quando são advertidos em comportamentos ou práticas que fogem à prática antirracista aprendida pelas crianças. Pelo trabalho que desenvolve, o núcleo é convidado a palestrar em outras escolas ao redor, na tentativa de ajudar em implementações de projetos junto à equipe da unidade escolar.

Abaixo, está o modelo/rascunho do planejamento inicial do NEAB, para as ações de 2022.

Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (continua)

Mês	Ações	Recurso	Público envolvido
Fevereiro	- Reunião anual do coletivo; - 1ª formação institucional; - Reunião geral de responsáveis.	Texto: GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, nº 21, set/out/nov/dez 2002, p 40-51. Apresentação do NEAB aos novos responsáveis e alunos.	- Coordenação, direção da unidade escolar e professores; - Membros do corpo escolar; - Coordenação do núcleo.
Março	- Conhecendo o continente africano; - Objetivo: Apresentar o continente africano nos seus mais diversos campos interculturais.	Livros: O mar que banha a ilha de goré. Autora Kiusam de Oliveira. (A autora faz o caminho inverso das viagens empreendidas pelos escravizados a partir do século XVI. Podemos compreender a História afro-brasileira). Outros contos Africano Para crianças Brasileiras. Autor Rogerio Andrade Barbosa (O livro traz fábulas africanas para crianças, que com um conteúdo de educar)	- Alunos do 4º e 5º ano; - Alunos do 1º ao 3º ano.
Abril	- Conhecendo o continente africano; - Objetivo: Apresentar o continente africano nos seus mais diversos campos interculturais; - Debate inter-racial; - Objetivo: Debater a pertinência do racismo na sociedade brasileira, apresentando reflexões de intervenções; - 2ª formação institucional.	- Música de Clara Nunes: Mãe África e Canto das Três Raças; - Música do Jorge Aragão: Identidade; - Texto: GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista on-line: Currículo sem fronteiras, v12, n.1 pp. 98-109, jan/abr 2012.	- Alunos do 5º ano; - Alunos do 4º e 5º ano; - Corpo docente, direção, coordenação pedagógica e agente de educação especial.

Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (continua)

Mês	Ações	Recurso	Público envolvido
Maio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo os povos da África; - O que aconteceu no dia 14 de maio? - Objetivos: Refletir sobre o poder presente no discurso histórico e nas narrativas; - Compreender em uma linha histórica as causas dos pós abolição; - Dialogar e refletir sobre as políticas públicas para afrodescendentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro Ere. Apresenta três grupos étnico africanos (Karo, Xhoroe os Bororo); - Debate das consequências pós abolição; Exibição do Filme Besouro (Mesmo após de década da abolição da escravatura no Brasil, em 1920, a população negra ainda era subjugada e condenada ao trabalho escravo). 	<ul style="list-style-type: none"> - As turmas de educação infantil; - Todas as turmas: Alunos do 5º ano.
Junho	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo a África; - Objetivos: Apresentar o continente africano nos seus mais diversos campos interculturais; - Apresentar os alunos a tradição oral e a tradições dos gritos em algumas regiões da África Ocidental; - Infâncias quilombolas; - Projeto interdisciplinar; - Objetivo: Oferecer as crianças, a oportunidade de conhecer outros tipos de viver infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro Bruna e a galinha da Angola. Autora Gercilga de Almeida (O livro conta a história de Bruna, descendente de africanos que se sentia muito sozinha e gostava de ouvir histórias tradicionais africanas contadas por sua avó); - Brincadeiras de tradições africanas. Infâncias quilombolas. Projeto interdisciplinar desenvolvido com o professor da disciplina de eletivas; - Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras [livro eletrônico] / organização Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva, Míghian Danae Ferreira Nunes. -- São Paulo : Aziza Editora, 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da educação infantil e 1º ano, 2º ano; - Alunos do 1º ao 5º ano.
Julho	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião do núcleo. - Recesso escolar. 	-	Coordenadores do NEAB, Direção da escola e Coordenação pedagógica.

Quadro 1 - Ações do NEAB Ayó para o ano de 2022 (conclusão)

Mês	Ações	Recurso	Público envolvido
Agosto	- Representatividade negra; - Objetivo: Folclore Brasileiro.	- Meu crespo é de rainha. Autora bell hooks (O livro destaca os fenótipos negros em forma de poema rimado com ilustrações); - O mundo no black power de Tayó. Autora Kiusam Regina de Oliveira (O livro apresenta a destreza de uma menina que se defende de uma forma magistralmente de ofensa, elevando sua autoestima, seu belo cabelo, traz a herança ancestral do seu povo); - As cores de Carolina. Autora Carol Machado (Uma menina que adora cores, mais é impedida por sua mãe de usar cores coloridas); - A verdadeira história do Saci Pererê. Autores Iris Amâncio e Anderson Feliciano	- Alunos 1 ^a ao 3 ^a ano; - Alunos 4 ^a e 5 ^a ano; - Alunos da educação Infantil; - Todos alunos da escola
Setembro	XII Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE	Publicação e apresentação de trabalhos	Coordenadores do núcleo
Outubro	- Ítans dos Orixás; - Objetivo: Abordar o preconceito religioso; - A desmistificação das religiões de matrizes africanas com algo negativo; - Conhecer as histórias dos Orixás. - 3 ^a formação institucional.	- Criador do Mundo. Autor Mauricio Pestana (Destinado para uma tarefa, o grande Orixá sabe aproveitar a oportunidade e a humildade aceita a avaliação sobre seu trabalho); - Princesa de Obá. Autora Adriana Rolin (Arquétipo com grande influência sócio-política-cultural. Obá menina guerreira, corajosa, traz uma grande representatividade às meninas); - Conhecendo os Orixás. De Exu a Oxalá. Autor Waldete Tritão (O Livro aborda carteiristas e particularidades dos Orixás); - A definir.	- Alunos do 5 ^a ano ; - Continuidade do projeto do ano de 2021 (Debaixo do Baobá tem Orixá).
Novembro	Festa afro-pedagógica	Viva Zumbi: Exposição de trabalho dos alunos, danças, teatro, debates, palestras, feiras, oficinas.	Toda escola.

Fonte: NEAB Ayó.

Cabe destacar que estas atividades/assuntos/problemáticas a serem desenvolvidas no espaço escolar são sugestões elaboradas pelas crianças, professores, direção, funcionários e coordenadores, além das demandas que atravessam as atividades programadas. Muitas destas propostas estão vinculadas a questões que acontecem no dia a dia, que destacam os direitos da população negra ou ainda sobre práticas racistas sofridas.

Durante a pandemia, o núcleo teve seu trabalho prejudicado e ficou este período parado. Mesmo com o retorno das aulas em escalonamento (abril de 2021), por medida de segurança, os coordenadores optaram por não realizar as oficinas. Porém, o inesperado aconteceu. Durante o segundo semestre (agosto de 2021), ao retornar às aulas em grande escala, a turma do 4º ano desencadeou um debate em sala de aula sobre os Orixás, a partir da história do baobá que vinha na apostila pedagógica.

Este debate trouxe uma roda de conversa, que gerou uma oficina realizada pelo NEAB junto à professora, ainda que não fosse a ideia inicial dos coordenadores do núcleo, como destacado acima, pelo receio de contaminação. Esta oficina e os debates estenderam-se para a turma do 5º ano, que no momento debatia em suas aulas de ciências e criação do mundo. As turmas do 4º e 5º ano passaram então a estudar os itans⁴¹ dos orixás, que no final do ano culminou com a feira afro-pedagógica que não iria acontecer pelo momento pandêmico.

No primeiro momento, a oficina ofereceu às crianças a oportunidade de uma reflexão acerca do que eles sabiam a respeito das religiões de matrizes afro. Era de interesse nosso entender quais conhecimentos prévios eles tinham formado, para, a partir destes conhecimentos, construirmos os próximos passos da oficina. “Todos os demônios cristãos foram soltos nas falas das crianças”. Não foi novidade que a grande maioria das crianças trazia os conhecimentos marginalizados das religiões, todos com o olhar do cristianismo. Veja algumas das falas das crianças, quando foram perguntadas sobre o que sabiam sobre os Orixás da Umbanda e do Candomblé:

Vamos falar de macumba hoje? Pode falar disso aqui?
 Lá só tem... (Insinuação ao diabo cristão)
 Aquele bicho que mora lá embaixo... Lá, professor. Ele tem chifre, rabo e usa um garfo.
 Macumba não é coisa do..... (Insinuação ao diabo cristão)
 Professor, mais no centro de macumba as pessoas pegam santo. Santo não é uma coisa ruim?
 Não pode falar este nome aqui dentro.

⁴¹Itan conjunto de lendas e mitos do panteão africano. Para contar os itans, usamos o livro: Mitologia dos Orixás. Reginaldo Prandi.

Professor, eu não posso falar o nome dele, porque, na igreja que eu vou, o pastor disse que não podemos falar. Mas ele disse que o centro de macumba só tem demônio... Caramba, eu falei o nome... E agora (cara de desespero da aluna).

Professor, é verdade que doce de Cosme e Damião é oferecido à coisa ruim?

Enquanto estávamos na sala conduzindo a roda de conversa, as crianças evitavam mencionar as palavras diabo, demônio e capeta, que são frequentemente usadas de maneira negativa para deslegitimizar as religiões de matriz africana, influenciadas pelo protestantismo, a crença predominante na região da escola. Pudemos notar que esses termos eram considerados proibidos, pois algumas crianças faziam gestos associados a símbolos como chifres, rabo e expressões faciais negativas. Constantemente, nós fingimos não entender e incentivávamos que eles falassem os nomes, pois nosso intuito era combater o preconceito e promover a tolerância religiosa.

Em seguida, foram analisadas e desconstruídas as opiniões negativas que emergem do senso comum moldado pelos colonizadores a respeito das religiões, uma visão reforçada pelo cristianismo. É importante destacar que a escola está situada em um ambiente com várias igrejas protestantes. Contudo, a maioria dos alunos não frequenta esses cultos de forma regular. Existe, por outro lado, o que eu denomino de “ser evangélico sem pertencimento evangélico”, ou seja, a influência da colonização e do protestantismo sobre a identidade, refletida nas músicas, nas falas dos familiares, nas conversas com amigos e no convite para festividades que gera um senso de pertencimento, mesmo sem uma participação ativa. As experiências relatadas por algumas crianças, que pertencem a religiões de matrizes africanas e são incentivadas/carregadas por familiares a frequentar a igreja protestante, poderiam render um capítulo inteiro para esta tese, mas esse não é o nosso objetivo neste momento.

Antes de seguir narrando sobre a oficina, abro uma rápida reflexão, a fim de pontuar este racismo religioso manifestado pelas crianças no primeiro momento. Posso caminhar por duas análises que oferecem possíveis explicações. De um lado, há o racismo e a discriminação que têm suas raízes na escravidão, que, desde o período colonial no Brasil, rotulam essas religiões apenas por serem de origem africana e vão ganhar força com a chegada da República.

Conforme mencionado por Braga (1995) e Silva (2015), com o advento da república, as religiões de origem africana são frequentemente desqualificadas e demonizadas pela mídia brasileira, a qual, alinhada a um projeto influenciado pela visão eugenista e higienista, transforma essa herança ancestral em um dos principais responsáveis pelo atraso da sociedade brasileira.

Atualmente, no século XXI, notamos na mídia e por meio dos depoimentos de adeptos das religiões de origens africanas um crescimento das manifestações de intolerância religiosa direcionadas ao candomblé e à umbanda, acompanhado por uma constante campanha de deslegitimação de suas práticas espirituais.

Os incidentes de intolerância direcionados às religiões de matrizes afro-brasileira, que antes eram ocasionalmente registrados e sem grande impacto, atualmente se intensificaram, transbordando do âmbito das interações diárias menos perceptíveis para conquistarem uma visibilidade pública significativa (Silva, 2015). Fica evidente que estamos perante um projeto político de poder coordenado pela bancada evangélica. O que seria minha segunda análise. Entretanto, é importante destacar que esta manifestação evangélica está vinculada ao seguimento neopentecostal que, nos últimos anos, se utilizou de mitos e preconceitos para demonizar e incitar a perseguição a praticantes de religiões como a umbanda e o candomblé. Um projeto cujas atividades se revelam na desestruturação e desvalorização de seus integrantes.

Oro (2007) aponta que, neste contexto, encontramos uma rivalidade tanto política quanto comercial, uma verdadeira “cruzada evangelizadora”, promovida pelas igrejas evangélicas. Essa empreitada fundamenta-se na "teologia da guerra espiritual", que emergiu na década de 1980 entre os evangélicos dos Estados Unidos, e que defende a demonização das religiões que não são cristãs.

Essa “cruzada evangélica” é bastante perceptível na região de Bangu, onde se encontra a escola. Observamos uma concorrência de narrativas, com objetivo de evangelizar, ao interagirmos com os responsáveis pelas crianças, que incluem responsáveis e pastores, além de comerciantes locais e até mesmo o vendedor de ovos que intercala a fala vendendo seu produto com hinos evangélicos. Em várias ocasiões, ao sermos convidados para eventos em escolas da rede, notamos que a grande maioria do ceremonial envolve apresentações das crianças, seja em forma de cantatas ou danças, sempre com músicas de temática evangélica. Uma vez, entrei na sala de aula de uma professora que estava encenando a Santa Ceia com as crianças; ela utilizava vinho e pão para simular os elementos ritualísticos. Dessa forma, essa “cruzada evangelizadora”, ou melhor, uma cruzada de eliminação étnica racial, tornou a escola seu principal alvo, impactando significativamente seu dia a dia, influenciando o currículo, validando as expressões de intolerância religiosa e convertendo-as em uma prática pedagógica concreta.

Foi o que o projeto realizado durante os meses de agosto, setembro e outubro realizou, a desvalidar as expressões de intolerância. Após uma análise crítica das percepções preconceituosas, as histórias dos Itans começaram a ser contadas nas aulas do 4º e 5º ano.

Todos os dias, um itan de um Orixá era apresentado. Cada criança selecionou seu Orixá preferido e fez um desenho à mão livre. Alguns deles se dedicaram a pesquisar mais sobre o Orixá que escolheram e voltaram entusiasmados para dividir suas descobertas. Para os alunos que pertencem a religiões de matrizes africanas, foi um momento de felicidade poder conversar, compartilhar seu conhecimento e reafirmar sua identidade religiosa em um espaço livre de preconceitos. Como algumas crianças do 4º ano relataram:

Professor, sempre sofri preconceito por ser do candomblé. Era chamada de demônio e de menina do diabo, até mesmo pelas pessoas da minha família. Quando fiz minha obrigação, ninguém ficava perto de mim, por conta dos meus fios de conta, diziam que era macumba, quem ficasse do meu lado iria morrer. Muitas vezes eu menti pelo meu cabelo raspado, tinha medo de falar a verdade e as pessoas rirem da minha cara, mas estava careca, porque raspei para minha mãe Oxum. Eu não falo que era do Candomblé. Que bom, agora poder falar isso, sobre a minha religião na aula, assim meus colegas vão poder aprender um pouco mais... Eu sou muito feliz no candomblé, e só quero respeito. (Narrativa da aluna B. de 10 anos, set/2021)

Eu e minha mãe entramos recentemente para umbanda. Estamos muito felizes, lá encontramos a felicidade. Nós duas estávamos tristes devido a algumas coisas. No próximo mês, vai ser meu batismo. (Narrativa da aluna I. de 10 anos, set/2021)

A turma do 5º ano escolheu explorar a história de Nanã. Foi realizada uma oficina com argila, inspirada no itan de Nanã, que é considerada a mãe de toda a criação e a deusa das águas paradas, da lama que habita o fundo dos lagos e também a proprietária do barro. Os alunos tiveram a liberdade de criar objetos utilizando a argila que Nanã lhes disponibilizou.

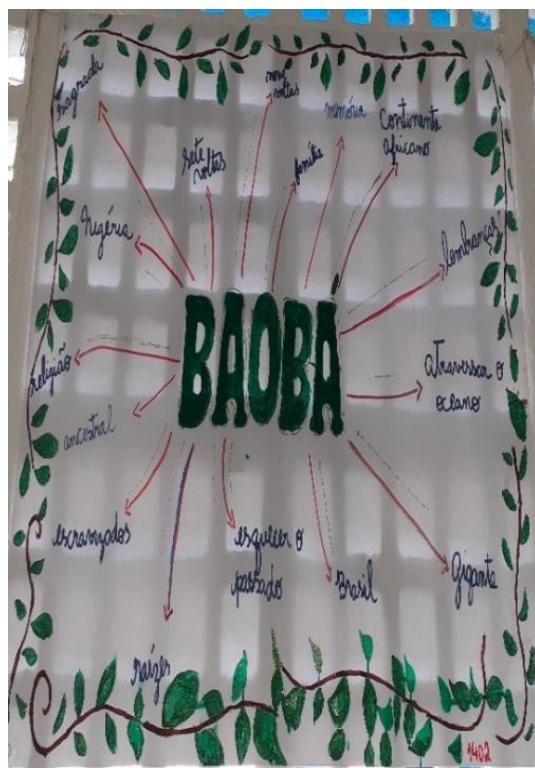
A seguir, apresentamos algumas fotos da feira afro-pedagógica que aconteceu em novembro de 2021, celebrando o grito de Zumbi em reconhecimento a todo o trabalho que foi desenvolvido. Esse evento é apenas uma parte do calendário escolar, uma vez que buscamos priorizar menos eventos, mas com mais profundidade nas atividades. É fundamental que a escola tenha a consciência de se tornar um espaço propício para refletir sobre a opressão que ainda afeta os afrodescendentes no século XXI, abordando questões cotidianas, como a discriminação contra pessoas negras e a minimização de sua identidade, ao longo de todo o ano letivo. Entendemos que a consciência dos desafios enfrentados pela comunidade negra e a importância de superá-los só serão alcançadas por meio de uma análise minuciosa e constante desse tema, debatido dia a dia no chão da escola e não somente em 20 de novembro.

Figura 22 - Cartaz árvore Baobá



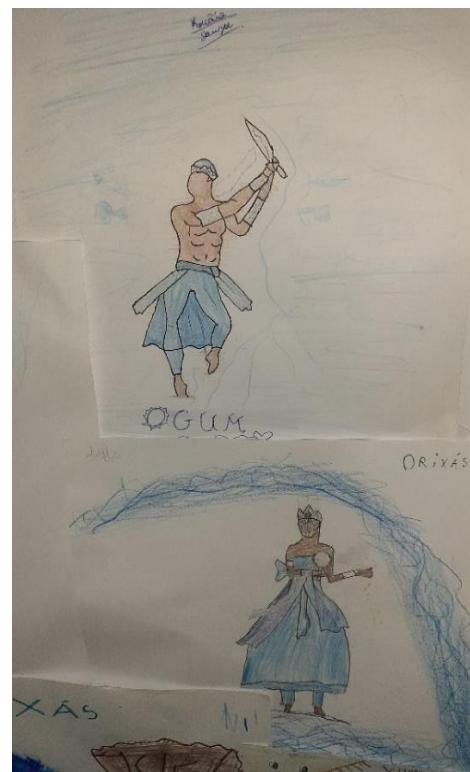
Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Figura 23 - Cartaz letreiro significado de Baobá



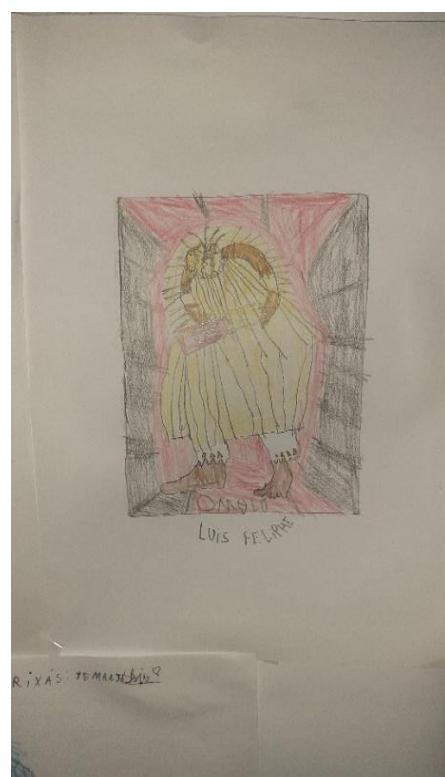
Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Figura 24 - Cartaz Orixá Ogum e Iemanjá.



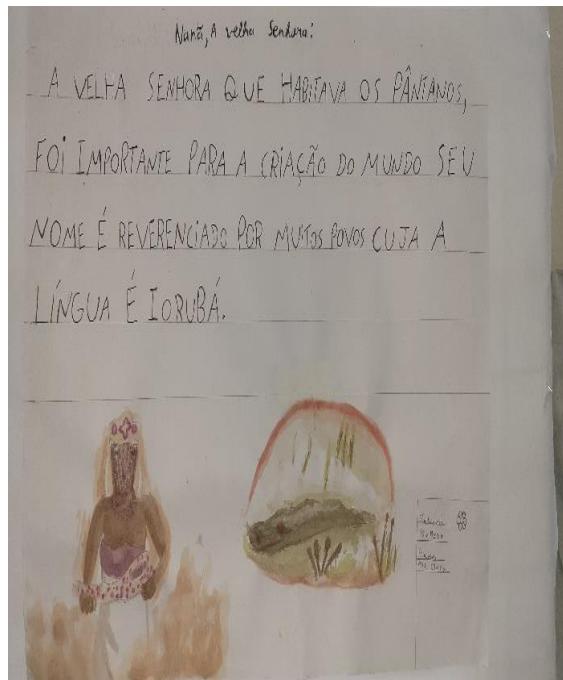
Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Figura 25 - Cartaz Orixá Obaluáê



Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Figura 26 - Cartaz Orixá Nanã



Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Figura 27 - Boneco feito de argila



Fonte: Diário de campo, novembro de 2021.

Embora o cumprimento da Lei nº 10.639/03 seja uma exigência no âmbito educacional, a criação do NEAB em uma escola pública que abrange desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo crianças de quatro a dez anos como protagonistas de suas próprias histórias, se destaca como um feito significativo.

É importante mencionar que, conforme relata Silva (2018), este núcleo é o único do seu tipo em uma instituição de ensino fundamental no Brasil. Essa iniciativa vai além do que a lei propõe e pode ser vista como um ato de grande importância, simbolizando um potencial de mobilização social. Gomes (2017, p.54) nos ensina sobre a interseção entre o movimento negro e a educação.

É preciso uma mudança radical no campo do conhecimento. Mais do que somente na teoria educacional e na escola. Será preciso construir uma pedagogia das ausências e das emergências que nos ajude a produzir as epistemologias do sul. As epistemologias do Sul são os conjuntos de intervenções epistemológicas que denunciam a superação das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológico imposto pelo colonialismo.

Alterações nos métodos de ensino, atualização dos conteúdos e desenvolvimento de materiais pedagógicos voltados para as questões étnico-raciais, além da capacitação de toda a equipe que integra o ambiente escolar — incluindo porteiros, pessoal de limpeza, merendeiras, inspetores, auxiliares de educação especial, gestores, funcionários readaptados, secretarias e professores — têm sido os desafios enfrentados pelos NEAB Ayó nas escolas nos últimos anos. Compreende-se que a epistemologia do Sul proposta por Gomes (2017) não pode ser limitada apenas aos professores; é fundamental que todos os membros da comunidade escolar estejam envolvidos. Refiro-me a isso como uma pedagogia que se estende "da porteira para dentro". Durante um longo período, focamos nas formações estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 voltadas para docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, assim como orientadores educacionais. Ao reconhecer que esses indivíduos são protagonistas de uma educação transformadora nas relações étnico-raciais, é importante não perder de vista que a escola vai além desse grupo específico. Ela inclui o porteiro, o inspetor de alunos, a equipe de limpeza, a secretaria, a merendeira, o agente de apoio, entre outros prestadores de serviço. Todos esses profissionais necessitam de uma formação em letramento racial, que deve se iniciar na portaria e se estender por todos os setores da escola, alcançando finalmente a sala de aula.

Em uma ocasião, uma estudante da instituição onde trabalho, já engajada na discussão sobre relações étnico-raciais e ativista em defesa da juventude negra, chegou à escola usando um ojá junto ao seu uniforme. Ao entrar, foi abordada pela inspetora, que a informou de que não poderia estar com "aquele pano amarrado na cabeça", pois o mesmo não integrava o uniforme escolar.

O que leva a inspetora? E as alunas que utilizam laços, têm permissão para entrar? Os laços fazem parte do uniforme escolar?

Por isso, defendo a abordagem da "pedagogia do portão para dentro". Acredito que todos os envolvidos no processo educacional devem trabalhar a temática racial, passar por capacitação contínua e reavaliar suas práticas. Essa formação começa na entrada da escola e se estende por todo o ambiente escolar e seus agentes, que são interlocutores essenciais no processo educacional. Se desejamos romper com o pacto colonial, que afirmou e reafirma até hoje o racismo estrutural na sociedade e que a escola muitas das vezes afirma e reafirma esta prática, precisamos de agentes letrados racialmente, com umas práxis pedagógicas que atuem para uma educação das relações étnico-raciais emancipatória, onde todos os agentes da escola sejam atuantes.

Considerando esse contexto de refletir sobre uma proposta educativa que favorece as relações étnico-raciais no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, com a mediação de um núcleo de estudos afro-brasileiro na escola, esta pesquisa buscou como propósito investigar o discurso das crianças da educação infantil, com idades entre quatro e cinco anos, que estão envolvidas nas atividades promovidas pelo NEAB Ayó, focando na valorização da pertença étnico-racial.

Quando outras escolas solicitam apoio, o NEAB tem proporcionado experiências que auxiliam esses ambientes na reavaliação de seus currículos, especialmente no que diz respeito à formação de seus educadores e demais profissionais que lá atuam. A discussão sobre as relações étnico-raciais no contexto da formação contínua não deve ser algo ocasional. Há uma necessidade urgente de adotar uma nova postura profissional e uma nova perspectiva sobre as relações que permeiam o ambiente escolar, assim como na trajetória de todos os que trabalham na educação, a fim de reconhecer a diversidade presente em todos os espaços. A transformação precisa ocorrer já.

É importante ressaltar que desenvolver um projeto dessa grandeza em uma escola do primeiro segmento não é uma tarefa simples. O cotidiano do NEAB é repleto de desafios e obstáculos. O pensamento em desistir surge quase que diariamente; a realidade não é tão idílica quanto parece, e cada trajetória inclui suas próprias dificuldades, como em qualquer luta. Durante um longo período, a implementação da lei nas escolas foi marcada por intensas batalhas e resistência de um grupo engajado. Embora houvesse apoio da gestão, o enfrentamento era inevitável. No início do NEAB, a rede municipal não estava em cumprimento com a lei, existindo apenas no papel. Como mencionado anteriormente, o núcleo foi criado nesse ambiente de luta, em resposta à falta de implementação da Lei 10.639. Atualmente, contamos com a Gerência de Relações Étnico-Raciais estabelecida em 2022, que tem desempenhado um papel ativo na aplicação da lei nas escolas da rede.

O NEAB foi o primeiro passo na Escola Municipal Clementino Fraga, mostrando que é possível um novo fazer pedagógico que busque valorizar seus diversos campos (gênero, étnico-racial, religioso), passando pelo respeito às diferenças. Desejamos que esta experiência seja um exemplo para outras instituições, ajudando a pensar e reconfigurar novas propostas de educação.

Um destaque importante é o significativo avanço na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER). A gerência foi oficialmente fundada em 30 de dezembro de 2020, durante a gestão do prefeito Eduardo Paes, tendo Renan Ferreirinha como secretário de educação. O secretário convidou a professora e pesquisadora Joana Oscar para enfrentar os desafios dessa nova área, cujo objetivo inicial era "articular e promover políticas públicas educacionais que fortaleçam a identidade racial e o antirracismo na SME" (Gerer, 2020).

Desde a sua implementação, a GERER tem se expandido dentro da rede e se consolidado como um órgão consultivo, mediador e planejador estratégico. Ela está ligada à subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SUBE) e à Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular (CDCEC), promovendo diálogo nos âmbitos do Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais e de Articulação Estratégica.

Nesse contexto, as ações da Gerer (2023, n.p) têm como objetivo:

[...]fomentar discussões e reflexões para inovação, implementação e avaliação de diretrizes específicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme as determinações das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08.

Ao longo do ano, a gerência tem realizado diversas ações, entre as quais se destacam as formações voltadas para os educadores, abrangendo todos os segmentos, além das jornadas dedicadas à educação das relações étnico-raciais. No âmbito da educação infantil, as formações reforçaram a base epistemológica ancorada nas Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, em sintonia com o currículo carioca da Educação Infantil. Em 2023, foi ministrado o curso "Griot: brinca e conta", que teve como propósito promover um diálogo entre as brincadeiras e a narração de histórias afro-brasileiras e africanas nas instituições de ensino infantil. As aulas ocorreram em cinco encontros, utilizando a plataforma da Escola Paulo Freire. Ao final do curso, os educadores puderam enriquecer suas práticas ao desconstruir estereótipos que perpetuam o preconceito e sustentam o racismo em relação às culturas africanas, afro-brasileira e indígena.

As jornadas de educação para as relações étnico-raciais acontecem durante o mês de novembro, e envolvem convidados externos da rede e docentes com práticas bem sucedidas. Para cada jornada é trabalhada uma temática específica. Temos nos registros da GERER: "I Jornada de Educação das Relações Étnico – Raciais: Percursos em Rede", onde participei como palestrante da mesa "Do individual ao coletivo: movimento dos profissionais antirracistas"; "II Jornada de Educação das Relações Étnico-Raciais. Educar com os territórios; vozes coletivas da cidade; III Jornada de Educação das Relações Étnico-Raciais: 20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: práticas, contextos e reflexões.

O trabalho da GERER tem sido desafiador, tendo em vista a quantidade de docentes e discentes que a rede municipal atende em seu território educacional, conforme dados apresentados no início da tese. A criação desta gerência é um ganho imensurável, pois vem atuando de forma transversal e intersetorial nos materiais que chegam nas escolas, mobiliza atividades através de suas redes sociais, sugere materiais para atividades, proporciona um movimento catalisador, de mexer com a estrutura da escola em razão da efetivação da Lei nº 10.639/03.

Embora este movimento da secretaria municipal do Rio de Janeiro e os eventos acontecendo em celebração aos 20 anos da lei estejam latentes e vivos, ainda encontro com frequência, durante os cursos/palestras/encontros/roda de conversas ministrados pelo NEAB em escolas da rede, professores com mentes envenenadas que insistem em manter resistência no debate sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Escuto com frequência falas do tipo: "esta lei é sobre o quê?", "Mas precisa de uma lei sobre isso nas escolas?", "Não vejo a menor necessidade de trabalhar isso na sala de aula, já falamos de escravidão nas aulas de história", "Mais uma coisa para nós professores..." e "Trabalho este tema em 13 de maio e 20 de novembro".

Observo com frequência, ao dialogar com muitos educadores, que a grande parte só tem conhecimento das narrativas presentes nos livros escolares, a respeito do processo de escravidão e abolição. Eles reproduzem a mesma história que aprenderam quando discente em suas escolas, e as reproduzem na atualidade na condição de docente, pois apresentam um conhecimento raso ou quase nulo sobre e história e cultura afro-brasileira e africana. Destacam-se os pensamentos e estereótipos que são disseminados durante séculos. O pensamento racista foi incorporado e são repassados muitas das vezes de forma inconsciente, isso aponta para a dificuldade por parte de muitos em evidenciar seus próprios preconceitos, a fim de buscar a formação adequada para mudar as suas práticas e pensamentos perante a sociedade.

Cabe destacar que a análise dos impactos de uma educação prejudicial aborda as trajetórias de vida, acadêmica e profissional daqueles que são ou desejam ser professores. Ou seja, a história pessoal deles é um elemento para ser analisado e questionado a partir de suas próprias experiências.

Significa também repensar toda a nossa formação baseada em verdades legítimas originadas e desenvolvidas ao longo dos séculos em uma perspectiva eurocêntrica de superioridade branca, conceito que até então moldou nossos valores e a maneira como enxergamos o outro e formamos a nossa identidade. Um exercício importante que devemos fazer é nos perguntarmos: quais autores estavam presentes em nossa graduação? Repensar nos convida a provocar uma ruptura de mudanças de antigos valores, oferecendo um novo olhar para a realidade contemporânea.

Tais falas dos docentes destacadas acima só afirmam que a Lei nº 10.639/03, a criação do NEAB e da GERER foram/são instrumentos de políticas públicas fundamentais para o avanço em construir uma educação que privilegia a diversidade cultural e social em nossa sociedade. Concordamos com Munanga (2005, p. 17), quando destaca que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que foram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Eliminar a discriminação racial e aprimorar as circunstâncias sociais da população negra demanda urgência em reestruturar a escola democrática que reconheça o indivíduo com direitos e seja capaz de reconstruir sua narrativa valorosa e sua identidade africana; sem negar suas raízes ou ocultar as adversidades de uma sociedade que herda o modelo escravocrata em que o Brasil se estabeleceu.

Entendemos que, para construir uma sociedade mais justa, independentemente da raça de sua população, é imprescindível que todos os educadores tenham acesso aos estudos étnico-raciais.

Esse conhecimento é fundamental para que os professores possam desempenhar sua função no reconhecimento e valorização da história e cultura dos africanos e indígenas no Brasil, da diversidade étnica na formação da nação e do direito à educação de qualidade para todos, contribuindo para estabelecer relações equitativas (Brasil, 2004).

É deste movimento que tanto o NEAB quanto a GERER vêm contribuindo com a formação em serviço, sensibilizando o professor para o olhar crítico sobre o preconceito na sala de aula e para a diversidade que compõem este espaço. Para além do conhecimento adquirido, proporcionar ao docente a refletir sobre a sua prática educativa, alimentando-se de novos pensamentos descolonizados, que colaborem para avaliar o currículo proposto pela instituição, trazendo novas metodologias que ultrapassem a barreira do preconceito, bem como comportamentos discriminatórios. Sobre a prática, Freire (1996, p.18) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

5.1. A escuta das crianças: Desafios e possibilidades

Ao reconhecer as crianças como agentes ativos em sua realidade, é importante ressaltar que a literatura especializada que enfoca a perspectiva infantil é abordada por alguns autores da Sociologia da Infância, como Pinto e Sarmento (1997), Saramago (2001) e Corsaro (2005). Esse campo de estudo tem contribuído para a compreensão da relevância de ouvirmos as crianças, tratando-as como participantes significativos da sociedade.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (Pinto, 1997, p.65).

Conforme a professora Jacqueline Scott (2000), destaca a ideia de que as crianças possam ser observadas e não ouvidas não poderia estar mais equivocada, visto que dialogar com as crianças pode nos proporcionar o conhecimento das inúmeras maneiras que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os eventos do seu dia a dia. Portanto, mais importante do que analisar o que os adultos fazem com as crianças, é essencial analisar o que elas fazem com o feito delas.

Os estudos brasileiros sobre infância, pesquisadoras, como Flúvia Rosemberg (1985), Sonia Kramer (2003), Eloisa Rocha (2004) e Patrícia Dias Prado (2005), inauguram, em suas pesquisas, um movimento trazendo as crianças para a centralidade do debate. Este momento evidencia uma tentativa de ultrapassar a ideia de que a criança é vista como incapaz, inocente e imatura em comparação ao adulto completo, e a infância como um estágio a ser apressado e deixado para trás a fim de alcançar o paradigma do mundo adulto.

Corsaro (2005) aponta que o campo da sociologia da infância vem avançando em numerosos estudos, que buscam os mais diversos métodos e técnicas. Uma grande preocupação no percurso de pesquisa com crianças é capturar vozes, interesses e perceptivas dos pequenos. O autor destaca que um dos métodos mais indicados para o estudo de crianças e jovens é a etnografia, devido às inúmeras experiências decorrentes de suas interações e culturas presentes, as quais não podem ser inicialmente alcançadas por meio de reflexões ou entrevistas. Essa abordagem engloba várias estratégias ou metodologias de pesquisa.

[...] entrada no campo e aceitação no grupo social; - coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos; - coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente; - coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos; - construção de uma descrição detalhada (ou densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa; - interpretação da descrição densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados, o que implica buscar padrões nos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (Corsaro, 2009b, p 84).

É fundamental que o pesquisador se insira no contexto da pesquisa e experimente o mundo dos indivíduos envolvidos. Isso exige sua aceitação social pelo grupo, alcançando um status de participante. Na ótica da etnografia, essa abordagem se revela um recurso metodológico que proporciona uma estratégia interativa de observação participativa, permitindo captar as significações subjacentes no discurso social de determinado grupo.

A etnografia tem sido aplicada no campo da infância, pois possibilita uma aproximação com as crianças, visando compreender suas interações e práticas culturais, favorecendo assim o encontro do pesquisador com as diversas formas de interação e a reinterpretação da cultura infantil.

Nesta pesquisa, busco ouvir as crianças com tranquilidade, enfrentando o desafio de interpretar as diferentes linguagens que elas utilizam para expressar suas emoções, sentimentos, pensamentos e desejos. Isso inclui não apenas a fala, mas também os gestos, a linguagem corporal, os desenhos e as brincadeiras.

Esse será um grande desafio, uma vez que as variadas formas de expressão infantil – como brincar, jogar, rir ou chorar; os distanciamentos e aproximações; os conflitos; os gestos e palavras – podem oferecer ao pesquisador pistas valiosas para compreender as culturas infantis e sua maneira de existir no mundo. É fundamental abrir os ouvidos para escutar as crianças como participantes ativas.

Algumas ferramentas metodológicas foram usadas, a fim de registrar tudo com a máxima riqueza de detalhes possível. Anotações no diário de campo foram importantes nesta pesquisa, pois possibilitaram o registro mais fiel sobre as vivências no cotidiano escolar frequentado pelas crianças. Quando chegava em casa, transcrevia para o arquivo da tese o dia vivido. Este exercício proporcionou reviver a rotina novamente, com o requinte fidedigno, podendo tecer alguns comentários complementando as anotações.

Durante os momentos em que convivi com as crianças, utilizei a “entrevista-conversa”, denominada pela professora e pesquisadora do campo da sociologia da infância da Universidade de Lisboa, em Portugal, Silvia Saramago (2001) como um procedimento distinto de entrevista não estruturada e organizada em blocos temáticos. A organização dos blocos temáticos surge a partir das anotações realizadas no diário de campo. A “entrevista-conversa” não significa o abandono do rigor científico, muito pelo contrário, trata-se de uma “técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação” (Saramago, 2001, p.14).

Conforme destaca a autora:

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objetivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem utilizar em proveito dos temas a abordar (Saramago, 2001, p. 15).

É importante ressaltar que a entrevista-conversa foi utilizada em situações específicas, nas quais consegui perceber uma abertura por parte das crianças, que se mostraram boas participantes nas discussões. Quando o tema da entrevista não as interessa, elas tendem a demonstrar desânimo, desviam o foco das respostas, ficam impacientes, se calam e, em muitos casos, encerram a conversa. De modo geral, tenho notado que as crianças apreciam compartilhar histórias do seu dia a dia. Sempre que começamos as atividades do núcleo, realizamos uma roda de conversa para que elas possam contar como foi seu dia anterior.

Num primeiro momento, essa conversa pode parecer trivial ou sem importância, chegando até a ser considerada boba, mas muitas vezes é por meio desse fio condutor que iniciava minha abordagem sobre os temas que desejava explorar para a pesquisa.

Para o registro magnético das entrevistas-conversa, utilizei o gravador do aparelho celular, sendo um recurso de grande importância, de modo a capturar com riqueza as respostas ofertadas pelas crianças. Saramago (2001), chama a atenção para alguns cuidados ao utilizar o aparelho durante a entrevista. Um deles é naturalizar e desmistificar o uso do mesmo junto à criança. Destaca a autora que devemos familiarizar as crianças que têm menos contato com os aparelhos, no meu caso, o que não foi muito necessário. Em certo momento, tive dificuldade com meu aparelho celular e um aluno da educação infantil falou: "tio, aperta este botão que resolve".

A entrevista-conversa é dividida em modalidades, se adaptando conforme a flexibilidade de número de entrevistados, conforme nos ensina Saramago (2011). A escolha dos participantes a serem entrevistados considera a natureza das relações estabelecidas entre eles, de forma que esse elemento seja um benefício adicional para o processo de entrevista. São definidas três modalidades de entrevistas-conversa, sendo elas:

A entrevista-conversa com uma criança, denominada entrevista-conversa singular; a entrevista-conversa com duas e até quatro crianças, chama da entrevista-conversa relacional; e a entrevista-conversa com um grupo de crianças de seis a oito elementos, designada entrevista-conversa de grupo (Saramago, 2011, p. 17).

Nesta pesquisa, foram utilizadas duas modalidades de entrevista-conversa, sendo as modalidades singular e a de grupo. As escolhas foram intencionais, por entender que ambas atendiam à proposta da pesquisa. A primeira teve o objetivo de provocar o que denomina Saramago (2001, p.19) de “aprofundamento de núcleos temáticos do foro pessoal e íntimo, que se entendam particularmente melindrosos e/ou delicados para a criança”. Neste momento, desejamos saber no pessoal o que tinha para falar sobre as questões ligadas às relações étnico-raciais, ao racismo, preconceito, à cor da sua pele, sobre seu cabelo, e outros temas raciais que surgiam nos blocos temáticos. Não foi tarefa fácil, eram questões que para algumas crianças traziam desconfortos e deixavam desconfortáveis, pois quando não verbalizam o incômodo, seu corpo trazia as marcas pela presença do desejo em não se expressar.

A segunda escolha de abordagem teve como objetivo um caráter de fase mais “exploratória dos trabalhos de pesquisa com crianças” (Saramago, 2001, p.21). Nesta parte da pesquisa, foi um período onde tivemos temas mais abrangentes, por exemplo, falamos de personagens negros/negras nos desenhos animados, os livros de literatura afro-brasileira da sala de leitura, os bonecos e bonecas negras que compunham o acervo da escola, além de outras pistas que as crianças foram trazendo para o universo da entrevista-conversa.

Outro recurso que uso com frequência, e que as crianças pedem com muita assiduidade em todas as oficinas, é o registro fotográfico. Com a modernidade da tecnologia, elas gostam de ver as fotos tiradas na tela do celular. Ele nos auxilia como um recurso metodológico, considerando que toma posse de momentos que registram em nossa memória. Este recurso nos oferece a possibilidade de olhar diversas vezes para a imagem, registrada pela foto, a oportunidade de ver e reviver a cena, o cenário, os sujeitos, o contexto, os objetos, etc. As fotos, nesta tese, não têm por objetivo ilustrar os textos, mas possibilitar ao pesquisador rememorar o momento e ao leitor uma viagem até o local da pesquisa, bem como conhecer os sujeitos que constroem a ação desta pesquisa. A fotografia é o objeto que oferece o passado, em forma de presente, em nossas mãos em uma leitura de ressignificação. Para além disso, é necessário salientar que não tenho a intenção de utilizar as fotografias das crianças com o intuito de promover um espetáculo. Ademais, por mais que me esforce na escrita, há ocasiões em que somente a fotografia é capaz de transmitir a mensagem.

Quando estou sozinho, meu olhar desprotegido não consegue compartilhar com vocês e comigo mesmo as visões e interpretações que acumulei ao longo deste um ano e meio em campo. Por meio das imagens que capturei com minha câmera, procurei, de maneira ética, transmitir um pouco do meu entendimento sobre esse processo. Não sei como poderia fazer diferente. Com o hábito de escrever enquanto fotógrafo, neste trabalho já não consigo separar o olhar do fotógrafo do pesquisador. Eles se entrelaçam e se fundem em um único texto, um corpo indissociável, uma fusão de palavras e luz.

Com frequência, durante as atividades, as crianças pedem para desenhar. Algo que acabou por entrar como registro em minha pesquisa. Impossível desassociar a educação infantil do desenho. Ainda pesquisando sobre a importância do desenho, venho estudando que este recurso é visto - ainda que aparece em uma escala menor - por alguns pesquisadores como um importante recurso metodológico em pesquisas com crianças.

O desenho é percebido como uma produção cultural da criança, um instrumento de representação infantil. Para além de desenhar, é necessário interpretar o desenho, a partir das falas e olhares de seus autores, aqui no caso das crianças. Entretanto, Sarmento (2001, p. 29) nos aponta que “(...) o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo”.

Sempre que recebo um desenho, é motivo de comemoração. Faço questão de elogiar, destacando o quanto está maravilhoso, e vejo os sorrisos radiantes nos rostinhos das crianças. A partir desse instante, as obras são valorizadas de maneira afetiva. Elas possuem uma linguagem única, uma particularidade que só elas têm. Desenhar é traduzir a imaginação e expressar vivências no papel, não se trata apenas de uma representação simples. Os desenhos não devem ser meras cópias (como aquelas que recebemos na escola para colorir), mas sim criações genuínas que brotam da rica imaginação infantil.

Vale ressaltar que serão expostos vestígios e fragmentos de algumas das atividades realizadas durante este um ano e meio de pesquisa de campo. Não seria viável incluir todas as atividades na tese. Foram escolhidas aquelas que se alinham mais aos objetivos da pesquisa.

A investigação de campo ocorreu na Escola Municipal Clementino Fraga, localizada no bairro de Bangu, na zona oeste do Rio de Janeiro. A atividade foi conduzida em uma turma de educação infantil - Pré-escolar I, composta por crianças de quatro anos, durante o período da manhã. Eu acompanhei a turma por um período de um ano e seis meses. É importante ressaltar que, em 2001, a turma era identificada como EI 41, enquanto em 2022 passou a ser denominada EI-51. Essa mudança é relevante, pois ao longo da tese aparecem ambas as designações. A pesquisa teve início com eles no EI-41 (quatro anos), que corresponde à Pré-escola I, e depois prosseguiu para o EI-51 (cinco anos), referente à Pré-escola II. O estudo foca na transição das crianças do Pré-I para o Pré-II. A primeira parte da pesquisa começou em abril de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas na instituição de ensino; no entanto, a educação infantil ainda não havia voltado às aulas presenciais.

A disseminação global da Covid-19⁴² impactou significativamente o plano de ação voltado para as crianças, complicando o andamento da pesquisa. A educação infantil foi a última a retomar as atividades presenciais. Embora as escolas tenham reiniciado as aulas presenciais no final de abril, os alunos retornaram de forma escalonada, divididos em grupos A, B e C, com cada grupo frequentando a escola uma vez por semana.

⁴² Pandemia que afetou vários países e regiões do mundo em 2022. É uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2, de grande transmissibilidade e de distribuição global.

Essa situação dificultou ainda mais, pois não conseguimos reunir todas as crianças estudantes simultaneamente. Além disso, o retorno era opcional e muitos responsáveis decidiram manter as crianças no ensino remoto. O retorno "obrigatório", que na verdade não era mandatório, só começou a ser considerado a partir de agosto de 2001. Entretanto, muitas famílias continuaram não levando seus filhos. No decorrer da pandemia, as crianças estudaram de forma remota, tendo os conteúdos ofertados através do aplicativo na plataforma Rioeduca⁴³ em casa, apostilas impressas que poderiam ser retiradas na unidade escolar e atividades colocadas nas redes sociais da escola⁴⁴.

Durante o tempo em que estive ausente das aulas com as crianças da educação infantil, apresentei à direção da escola e à professora da turma o projeto de pesquisa que seria desenvolvido na unidade. Tirei todas as dúvidas relacionadas à proposta de pesquisa e, em seguida, foi apresentado e assinado um termo de compromisso, estabelecendo um vínculo entre o pesquisador e a escola, no qual ambas as partes afirmam ter pleno conhecimento das normas estipuladas no projeto de pesquisa elaborado pelo doutorando.

Entre abril e agosto de 2021, realizei uma pesquisa documental, na qual analisei o projeto político-pedagógico da escola, os documentos do NEAB e conduzi entrevistas não estruturadas com a direção da unidade, integrantes do núcleo e a professora da educação infantil. Nesse primeiro momento, reservei uma manhã da semana, das 08h às 10h, seguindo a decisão da própria secretaria municipal de educação, que exigia essa redução de horário.

Minha previsão era entrar em campo com as crianças em fevereiro de 2021. No entanto, isso não aconteceu; só consegui me reunir com elas em agosto daquele ano, e com um número de crianças bem abaixo do esperado. Em alguns dias, não havia nenhuma criança na sala de aula. Ao longo desse ano, estive com os pequenos a cada 15 dias, das 07h30 às 11h40. Essa foi a maneira que encontrei para me organizar em meio às demandas dos estudos, do doutorado e do trabalho. A vida, após o surto pandêmico – ou ainda sob suas consequências – começou a se reestruturar.

⁴³ É a plataforma oficial de ensino remoto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Este sistema foi implementado durante a pandemia e utilizado até os dias atuais. Professores e alunos podem acessar os conteúdos online para dinamizar a aprendizagem. O programa permite a transmissão de aulas gravadas de professores para alunos, além de participar de videoconferências. Os docentes conseguem acompanhar a participação individual dos alunos nas aulas e visualizar o engajamento dos estudantes. O aplicativo possui um chat para esclarecer dúvidas, fazer uploads e downloads de documentos em PDF, receber exercícios corrigidos a distância e realizar provas on-line.

⁴⁴ Esse foi o momento da escola entrar nas redes sociais. Criou uma página no Facebook para atender à demanda de oferecer as atividades pedagógicas para os alunos da unidade escolar. Uma vez por semana, disponibilizava na rede social as habilidades conforme os segmentos, isso incluía vídeos gravados pelos docentes das turmas.

As cobranças eram muitas, vivíamos momentos de tensão e (re)conexão com a sociedade, e havia a necessidade de reorganizar nossas vidas após longos meses de confinamento. O termo "redescobrir" se tornou a ordem do dia. Considero este período como a primeira fase de contato da pesquisa.

Diversas incertezas e inseguranças pairavam sobre a proposta original da pesquisa, especialmente em relação à sua metodologia, que exigia a realização de pesquisa de campo. Durante meu doutorado, frequentemente ouvi dos professores das disciplinas que cursei a relevância de darmos continuidade aos nossos estudos, mesmo diante da pandemia, mesmo que fosse necessário alterar o foco da pesquisa. Entretanto, essa não era a minha intenção, já que o ambiente escolar oferece um campo rico e produtivo, especialmente no NEAB. Ademais, meu desejo é que essa pesquisa contribua para a educação infantil, promovendo uma educação que enfrente o racismo e as discriminações socioeconômicas e étnico-raciais, servindo também como um meio de reflexão contínua e intervenção por uma sociedade justa para nossas crianças.

Uma semana após o retorno das aulas presenciais da educação infantil na escola, foi marcada uma reunião entre a coordenação pedagógica e os responsáveis, com o intuito de explicar detalhes sobre esse retorno. Aproveitei a ocasião para apresentar aos presentes a proposta de pesquisa, que foi recebida de maneira muito positiva. Alguns responsáveis enfatizaram a relevância de trabalhar a identidade da criança a partir de seu pertencimento étnico-racial, compartilhando histórias pessoais sobre suas próprias origens raciais.

Durante a reunião, foi entregue e lido o termo de consentimento livre e esclarecido, e fizemos uma explanação para aqueles que tinham dúvidas. Para os responsáveis que não puderam comparecer, contei com a colaboração da professora da turma, que se dedicou a entregar individualmente o termo e a explicar a proposta durante a semana.

No que tange à ética nas investigações que envolvem crianças, gostaria de ressaltar o que Corsário (2011, p.71) aponta:

(...)em qualquer pesquisa, surgirão questões éticas imprevistas, mesmo depois do cumprimento dos requisitos das comissões. Tais problemas imprevistos muitas das vezes podem acontecer nos estudos sociológicos com crianças pequenas, especialmente em razão de relações de poder sutilemente estabelecidas entre adultos e crianças e do fato de que as crianças são grupos pouco estudado (Christensen e Prout, 2002). Por esse motivo, que realizar etnografias, entrevistas ou pesquisas com crianças, deve documentar cuidadosamente o processo de pesquisa (...). Além disso, os pesquisadores devem explorar essas questões o mais detalhadamente possível (embora preservando a privacidade) nos relatórios de pesquisa para que outros pesquisadores possam aprender com suas experiências .

Corsaro (2011) comenta que as primeiras pesquisas que realizou com crianças não deram ênfase às questões burocráticas, e não deram atenção aos termos de apresentação e de consentimento. Esses erros, que destaca o autor, servem como exemplo para as demandas de acentuarmos o debate sobre ética na pesquisa com crianças.

Uma das dificuldades enfrentadas nesse período foram as restrições estabelecidas pela secretaria municipal de educação com base em seu protocolo sanitário. Era necessário manter distância entre alunos e professores, a manipulação de objetos compartilhados era proibida e o acesso a ambientes fechados estava vetado, o que impediu a utilização da sala de leitura e do NEAB, considerando locais com pouca circulação de ar. Durante esse tempo, não houve intervenções diretas com os alunos; apenas feitas observações e anotações sobre o cotidiano e a rotina dos estudantes, além do registro de toda a documentação da escola e do núcleo, conforme mencionado anteriormente.

Em fevereiro de 2022, retornei ao campo de pesquisa, o que considero como a segunda etapa do estudo. Fiquei presente na turma de educação infantil a cada quinze dias, das 07h30 às 11h40. Durante esse período, passo aproximadamente 1 a 2 horas com os alunos, acompanhando as atividades realizadas pelo NEAB. Ao voltar, notei que havia novas crianças na turma; algumas eram recém-chegadas e outras haviam trocado o turno da tarde pelo da manhã. Essa reorganização do grupo exige que eu faça uma nova apresentação aos responsáveis dos novos alunos, explicando a pesquisa e coletando suas assinaturas no termo de consentimento livre e esclarecido.

Com a chegada de novas crianças na turma, organizei um segundo momento com os novos responsáveis de modo a apresentar a pesquisa e colher os termos de autorização. Ao final, um dos pais, que preferiu não se identificar, se aproximou com lágrimas nos olhos para expressar sua gratidão pelo trabalho realizado. Ele mencionou que isso era extremamente relevante, pois na sua infância enfrentou muito preconceito e racismo na escola. Ele não queria que seu filho passasse pela mesma situação em que ele viveu, pois, caso isso acontecesse, ele também sofreria o impacto do racismo. Ele confessou que não sabia como abordar o tema em casa com o filho e se sentia inseguro a respeito. É certo que viver a experiência da maternidade e paternidade não é uma decisão simples, mas essa trajetória se torna ainda mais sensível quando refletimos sobre os preconceitos raciais que permeiam a sociedade. Percebo que, ao ingressar na escola, as crianças negras chegam sem o devido suporte por parte dos responsáveis para discutir questões raciais, muita das vezes sem se reconhecer neste lugar da negritude. As vivências de racismo que elas enfrentam fazem com que seus pais reflitam sobre a educação que proporcionaram. Dessa maneira, ficou a cargo da escola a função de ensinar aos alunos sobre as relações étnico-raciais. É amplamente reconhecido que ajudar a construir a autoestima das crianças é uma estratégia que várias famílias negras precisam adotar para mitigar os efeitos do racismo. Esse esforço é extremamente importante, porém, torna-se um desafio constante e desgastante, uma vez que, ao sair de casa, a criança precisa lidar sozinha com os impactos e a agressão do preconceito (Notas de campo, caderno de casa, fevereiro de 2022).

5.2. Caracterização da turma

“[...] enigmáticas na sua superfície” (Geertz, 2008, p.4).

Desde o início do projeto no programa de pós-graduação, decidiu-se adotar a etnografia como a metodologia para conduzir a pesquisa. Essa escolha permitiu uma imersão direta no ambiente de estudo e ofereceu uma abordagem que enfatiza a conexão entre prática e reflexão, possibilitando assim uma análise das habilidades das crianças envolvidas na pesquisa. Entretanto, era necessário um estudo que me proporcionasse uma visão mais aprofundada desse campo, com um olhar detalhado sobre a turma. Meu objetivo era não apenas registrar as falas e ações dos pequenos, mas também entender as relações e interações significativas em suas formas de interação.

Era necessário que eu me preparasse. Enfrentar um grande desafio ao ingressar em um campo que não é o meu, mas reconheço que esse é um dos principais obstáculos para o pesquisador: explorar novos horizontes, ultrapassar limites e desenvolver novas epistemologias. Não pretendo realizar uma análise aprofundada ou discutir os estudos etnográficos, pois não sou antropólogo por formação; no entanto, desejo destacar a relevância da descrição densa proposta por Geertz (2008), que tem contribuído significativamente para as pesquisas de campo desta tese ao focar na turma da educação infantil.

Não há como se aprofundar na etnografia sem uma conexão estreita com a antropologia. Minha formação é em história, mas mesmo que as humanidades – incluindo as interações entre história, arqueologia, sociologia e antropologia – mostrem uma fragmentação e diversidade em seus campos, as fronteiras entre as disciplinas nunca serão rigidamente definidas. Elas se comunicam entre si, colaborando de forma mútua para uma compreensão mais rica de seus objetos e métodos de pesquisa.

Ao revisitarmos meus estudos de história da época da graduação, recorri aos meus textos de antropologia. Em conversa com meu orientador, decidimos que, para me acompanhar em uma análise aprofundada do meu campo de pesquisa, deveria convidar o antropólogo norte-americano Clifford James Geertz. Ele nos ensina sobre a descrição densa, que se distingue pela maneira como o antropólogo apresenta os seus estudos, trazendo à tona seu olhar sobre o campo de investigação, que é, antes de tudo, interpretativo. O antropólogo deve descrever seu objeto de estudo em sua máxima riqueza de detalhes, considerando as diversas particularidades que cercam a vida social, capturando todos os eventos que a envolvem. O autor explica que o foco

não está nos fatos em si, mas na ação social que deles decorre. O objetivo não é buscar leis gerais, mas sim entender os significados e as interpretações que emergem deles.

Para Geertz (2008, p.13), a prática da antropologia deve ser interpretativa, sempre com o intuito de desvendar significados e analisar as expressões sociais do cotidiano que não estão ocultas. Dentro desta perspectiva, a descrição densa buscará “traçar curva do discurso social: fixá-lo numa forma inspecionável”.

Geertz (2008) nos ensina que, ao realizar trabalho de campo, devemos evitar generalizações ou interpretações rasas. É fundamental aprofundar nosso olhar e buscar significado nas observações, considerando a cultura específica em questão e suas características. A riqueza da descrição que o antropólogo proporciona dará respaldo às suas teorias a partir de sua pesquisa. O autor destaca que as teorias utilizadas no processo não podem ser desprezadas; não se pode ir a campo sem referências, como mencionei anteriormente. No entanto, essas teorias só ganharão relevância à medida que o trabalho de campo avança, uma vez que as particularidades culturais vivenciadas durante a pesquisa influenciarão o diálogo com as teorias, confirmando-as ou desafiando-as. Cabe ressaltar que o antropólogo pode abrir novas possibilidades de dialogar com outros estudos, possibilitando outras interpretações, entretanto, este movimento deve ocorrer durante o período em que o pesquisador está em observação de seu objeto de pesquisa⁴⁵.

As pesquisas de Geertz (2008) têm sido essenciais na minha trajetória durante o trabalho de campo. Elas têm contribuído significativamente para minha compreensão sobre como realizar etnografia e gerar conhecimento, não apenas para a sociedade através desta tese, mas também para minha formação como pesquisador. De acordo com o autor, a etnografia abrange uma série de atividades: escrevemos diários, observamos, registramos eventos, redigimos e revisamos textos, coletamos dados, ouvimos, entrevistamos e elaboramos mapas. Esses movimentos, entre outros que não consigo citar no momento (peço desculpas aos antropólogos que eventualmente lerem este trabalho), podem ser considerados a “descrição densa” que Geertz (2008) nos ensina.

Geertz (2008) categoriza a descrição densa em três características, sendo elas: interpretação: interpreta o discurso social, sendo uma ação de resgatar algo que está inserido dentro do discurso social, transformando em termos palpáveis de consulta; tradução: o antropólogo registra, interpreta, reinterpreta, de maneira que seus pares consigam compreender.

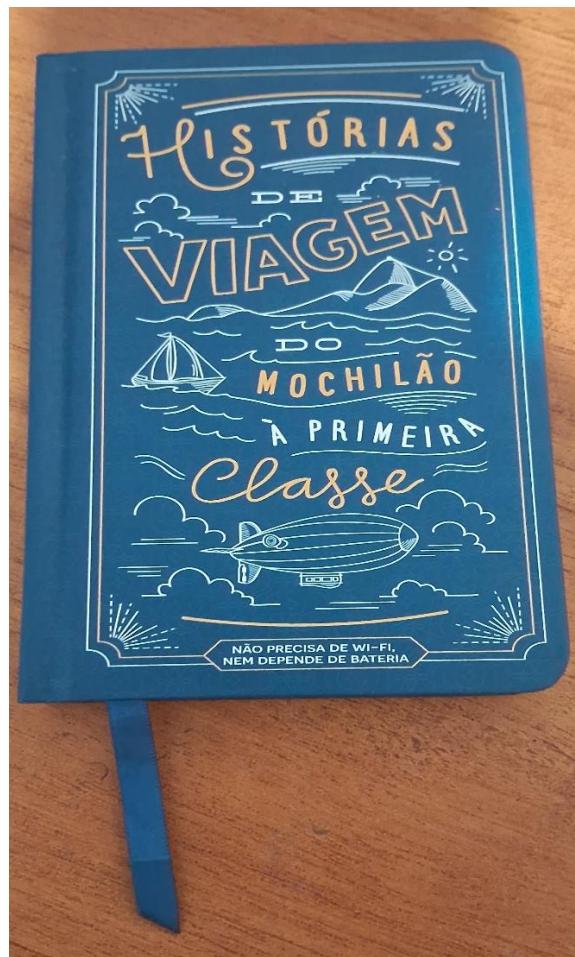
⁴⁵ Embora nossa abordagem se baseie na etnografia, é fundamental ressaltar que, ao pesquisar com crianças, rompemos com a estrutura clássica dessa metodologia. Nesse contexto, a criança não é vista como um objeto de estudo, e o pesquisador não se limita a apenas observar. Trata-se de um processo de interação.

Este movimento proporciona a terceira característica, a descrição etnográfica é microscópica: É densa. “Os antropólogos não estudam as aldeias [...] eles estudam nas aldeias” (Geertz, 2008, p.32), este movimento proporciona que a descrição da etnografia seja densa e microscópica.

Com base nas investigações do meu convidado, Clifford James Gerrtz, que me acompanha nas diversas trilhas que o campo de pesquisa apresenta, elaborei uma descrição abrangente neste ensaio científico. Aqui, busco aprofundar o debate epistemológico e incluir as produções ao longo do trabalho etnográfico. O embasamento teórico do autor, que reflete sobre a antropologia e a etnografia, foi fundamental para minha inserção no campo de estudo.

5.2.1. Diário de campo: fevereiro/março/abril -2021

Figura 28 - Caderno de campo



Fonte:Arquivo pessoal.

Os primeiros registros, que incluem conversas informais, observações, perguntas semiestruturadas e anotações diversas, estão compilados em meu caderno de campo, que tem sido um grande aliado nesta trajetória.

Nele, anotei todas as informações relevantes, como data, pessoas envolvidas, local da entrevista, odores do ambiente, clima e reações dos participantes, além da temperatura e outros detalhes que considero importantes. Esses elementos são pistas valiosas para assegurar o êxito nas produções. Organizo meu caderno com uma linha divisória ao centro: de um lado anoto os fatos e do outro minhas impressões sobre o que aconteceu. Essa estrutura facilita a interpretação e a tradução das informações, conforme nos ensinou Geertz (2008).

Não é uma tarefa fácil a construção deste caderno de campo, existe um grau de dificuldade em registrar tudo em detalhes, pois a escola é dinâmica, tudo acontece ao mesmo tempo, em fração de segundos o cenário muda. Caminhando com Graue e Waslsh (2003), os autores afirmam que o registro de dedos é essencial, e complementam que:

Estar lá não chega. Muitos são o que tem lá estado. As crianças a ser estudados estiveram lá mais tempo e tiveram uma experiência muito mais rica do que a do investigador, mas elas não registraram a sua experiência. Sem registro de dados robusto, aquelas horas passadas no campo, por muito interessantes e gratificantes que tenham sido, não terão sido investigação, mas apenas belas recordações. A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimo período de tempo. (Graue e Waslsh, 2003, p. 158).

Então, como registrar no caderno de campo? Como não perder nenhum detalhe em uma sala de aula que se movimenta constantemente? Como anotar e tirar foto? Estes questionamentos me rondavam e eram um grande desafio neste primeiro momento, quando chego à sala de aula. Nunca havia pesquisado com crianças, durante muitos anos, as minhas pesquisas tinham como público adultos e adolescentes. A partir da fala dos autores, criar um roteiro para fazer os registros foi necessário. Comecei a fazer pequenos registros, como se fossem mapas mentais, para que ao final da aula estas informações pudesse ser registradas com mais detalhes e exatidão.

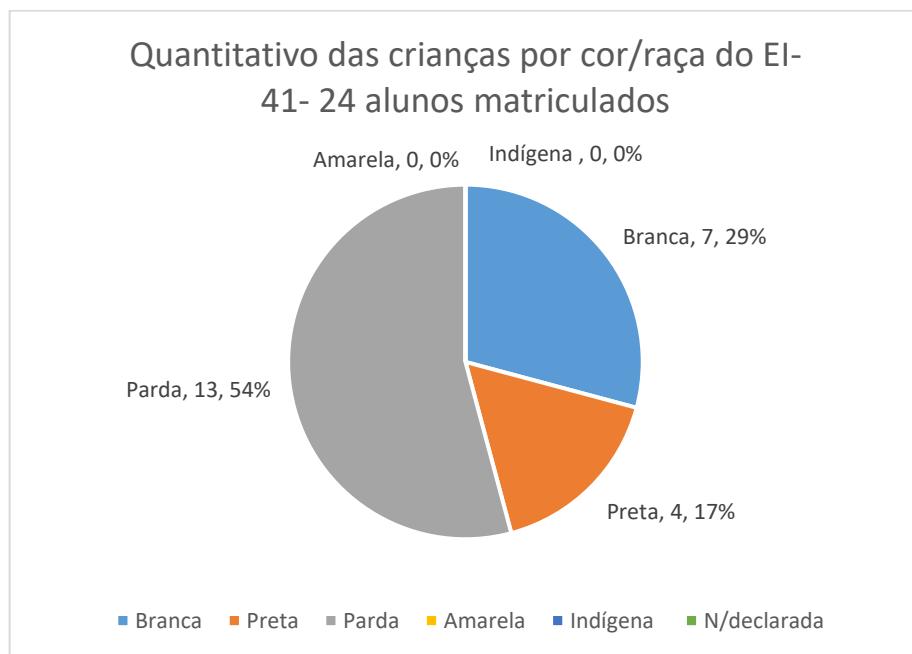
É um trabalho de revisão, de acrescentar informações, revisitando comentários, falas, integrar algumas notas que ficaram soltas. Muitas vezes, estas anotações não eram feitas diretamente no caderno de campo, mas em folhas, pois constantemente fui solicitado a participar das atividades junto às crianças, ao entrar na roda e abrir mão do caderno. Nos registros que configuraram as passagens que focam o objetivo da tese, marco com caneta fluorescente, a fim de destacar uma atenção maior no processo de análise.

Para endossar o registro no diário de campo, foi preciso revisar e adicionar informações esmiuçadas e comentários importantes que estavam além do escopo da pesquisa diária, unindo as anotações de campo em narrativas mais fidedignas à realidade do contexto social.

Dessa forma, foi essencial criar um arquivo no computador, reunindo as informações, ao final da observação diária, digitadas as pistas, complementando as anotações com todos os detalhes possíveis a fim de não perder eventos e situações observadas. Para além, gradualmente, eu lia e refletia sobre o registro de campo e me concentrava naquilo que despertava minha atenção.

Durante o período em que não pude estar em sala de aula junto das crianças, pude visitar alguns documentos da escola, conforme já descrevi acima. Dentre esses documentos, me chamou atenção um relatório, emitido por um sistema da unidade escolar, sistema este onde são registradas todas as informações escolares do “aluno”, uma espécie de banco de dados. Este é um sistema que apresenta um relatório com o quantitativo de “alunos” por série/cor/raça. Por uma questão de ética, não vou expor aqui o modelo do documento, entretanto apresento abaixo um gráfico, que representa uma síntese do relatório emitido pelo sistema da turma de educação infantil EI-41, que é objeto de estudo desta pesquisa, onde ilustra a declaração de cor e raça.

Gráfico 4 - Quantitativo de alunos cor/raça



Fonte: Arquivo pessoal.

Com a emissão deste gráfico, recorro às fichas manuais da turma, nela consta a foto colocada das crianças. Ao folhear aquelas fichas, ficava me perguntando: será que as crianças,

afirmariam a sua identidade étnico-racial declarada aqui na ficha? Como diria meu avô: “A cara não confere crachá”.

O preenchimento da ficha cadastral do “aluno” é realizado no ato da matrícula, pelo seu responsável legal, muitas das vezes a mãe ou o pai da criança. Neste momento, são oferecidos o endereço residencial, telefone para contato, informações sobre pessoas autorizadas a buscar a criança, modo de locomoção para chegar à escola e ir embora, se tem algum problema alérgico, estados civis e grau de instrução dos pais, e o pertencimento étnico-racial da criança. Já realizei muitas matrículas na escola. Muitos responsáveis têm dúvidas quanto à “cor” da criança. Pedem para nós (elementos da direção) colocarmos a “cor” que achamos (muitas das vezes a criança não está presente no ato da matrícula), ou escutamos “ele é moreninho do sol”, “e meio branquinho”, “pode colocar que ela ou ele é parda ou pardo”.

Ainda de posse das fichas manuais da turma EI-41, comecei a observar que, no campo cor/raça, a maioria das crianças é declarada como parda, poucas eram as crianças que seus declarantes classificavam como pretas. Esta declaração é feita pelo seu responsável, uma vez que a criança não é ouvida para se declarar durante o ato da matrícula ou não está presente. A não autonomia da criança para se declarar durante o ato da matrícula, quando está presente, é algo que vem me incomodando no espaço escolar. Por que ela não pode se autodeclarar?

Afinal, esta pesquisa vai à contramão desta não permissividade. Dentro desta perspectiva, e delimitando a proposta da pesquisa, considero que os dados ofertados pela escola não configuram informações suficientes para traçar um perfil étnico-racial das crianças que coparticipam. Já sabemos que os debates sobre as relações raciais no Brasil são uma realidade, sendo tarefa fundamental para educadores e educadoras, e a escola uma instituição que produz e reproduz concepções de educação e cultura na sociedade. Ao longo da pesquisa, estarei problematizando e trazendo este debate com uma reflexão étnico-racial na educação infantil.

5.2.2. Diário de Campo: agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro - 2021.

A turma é composta por 24 discentes matriculados, sendo 11 meninas e 13 meninos. Grande parte das crianças é oriunda das creches ao redor da escola, que já tem sua vaga garantida ao completar a etapa final no Pré-escolar I (quatro anos).

A turma é bem ativa, esperta e animada, gosta de participar das atividades propostas. São colaborativos uns com os outros e atenciosos. No decorrer dos meses, pude perceber que muitos alunos possuem uma boa relação interpessoal, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Grande parte dos alunos expressa sentimentos e opiniões sobre momentos de sua história, relacionando pessoas e lugares que fazem parte de sua vida, em conversas informais ou em momentos de acolhida da turma. As crianças gostam de participar das atividades propostas, participam com entusiasmo da rotina, apreciam os momentos de histórias, de manusear os livros, contar histórias e das atividades na sala de leitura Sonia Rosa. Também gostam de participar dos cantinhos da massinha e dos jogos educativos.

Nos últimos meses, participaram de momentos sobre hábitos de higiene, sobre principalmente os cuidados necessários para o combate do coronavírus, o protocolo sanitário e de autocuidados relacionados à alimentação saudável (tema do projeto pedagógico da escola), que teve grande interesse por parte das crianças, que levavam as novidades para casa e traziam também novas curiosidades e dúvidas sobre a temática. Em relação ao processo de estabelecimento da parceria e da comunicação entre a família e a escola, a maioria dos responsáveis mostrou-se interessada e participativa no processo educacional das crianças. Buscam sanar suas dúvidas por diálogos com a professora e a direção.

5.3. Entrada na turma da educação infantil.

O fato de ser pesquisador e coordenador pedagógico da mesma escola facilitou o meu diálogo junto às famílias, porém em sala de aula junto às crianças foi diferente, a imagem que elas tinham de mim era de coordenador, o que dificultou um pouco no início para estabelecer as relações de confiança. Inseguranças e receios me rondavam nas primeiras semanas com as crianças, a minha sensação era que estava entrando em contato pela primeira vez com a turma. Embora seja impossível separar estes dois agentes, desejava que as crianças não me olhassem como coordenador pedagógico. Para além disso, não saberia como seria a minha aceitação no espaço deles, afinal eu sou o estrangeiro na sala de aula.

Permaneci atento ao fato de ser homem, professor, pesquisador, com uma caminhada na educação infantil como docente de crianças e na formação de professores em serviços, carregando em meu corpo as marcas históricas, tendo o dever social e político de buscar, ao me relacionar com as crianças, indícios de seu posicionamento com as relações étnico-racial, respeitando suas infâncias. Dessa forma, procurei expor de forma muito franca os aspectos de minhas subjetividades, para que seus efeitos fossem incorporados na análise.

Aproveitei a hora da entrada das crianças e subi junto com a turma, entrei na sala e sentei no fundo em uma cadeira que estava vazia. Quando entraram na sala, estranharam a minha participação naquele dia. A professora seguiu com a rotina inicial das crianças, porém os olhares eram de estranheza. Escutava os burburinhos: "Olha o tio Gustavo! Tio Gustavo tá aqui! Ele vai ficar aqui! Tio Gutavinho vai contar historinha!".

Destaco abaixo o quadro de rotina seguido pela turma de educação infantil todos os dias ao chegar na escola. Acrescentando que às segundas-feiras e quartas-feiras, eles realizam aula de educação física com o professor da disciplina. Hoje, olhando para esta grade com a rotina da educação infantil e pensando como pesquisador do campo das infâncias, me despindo do papel de professor e coordenador pedagógico da escola, começo a pensar a respeito do quanto as relações de poder estão impregnadas no processo, de organização do tempo e nos espaços das turmas e escolas de educação infantil, que por sua vez, são estabelecidas por nós adultos, sem consultar as crianças, se podemos inverter a rotina. Com este tipo de ação, reprimimos as crianças dos movimentos e a participação como atores sociais do processo educacional.

A fim de entender como as crianças se colocam diante deste lugar de cumprimento desta rotina, sem participação, recorro aos estudos de Corsaro (2002), ao abordar o conceito de reprodução interpretativa, que vincula os processos de reprodução e produções sociais. Conforme destaca o autor, as crianças, ao entrarem em contato com seus pares e com os adultos, começam a reproduzir interpretativamente a cultura adulta, incluindo-se neste lugar. Diante disso, a produção da cultura que será realizada pela criança não estará vinculada a uma mera imitação ou apropriação do mundo adulto, mas as crianças em seus movimentos utilizam "criativamente a informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares" (Corsaro, 2002, p.114).

A partir das colocações do autor, podemos entender a forma como as crianças reproduzem a vida adulta, a partir da seleção e interpretação de suas necessidades e desejos, criando a sua própria cultura de pares. Aqui, destacando a rotina da educação infantil, o que despertou incômodo ao acompanhar de perto, podemos destacar o autoritarismo e o controle de um currículo que se manifesta através de um adulto e de uma instituição, que determina uma rotina, controlando os corpos. Entretanto, mesmo com este movimento, as crianças são capazes de confortar esta estrutura autoritária e social, construindo a sua cultura de pares. Isso aponta para a capacidade das crianças em resistir às ordens impostas pelos adultos em seus movimentos, de (re)organizarem e (re)elaborarem o tempo e espaço a partir de suas necessidades e interesses.

Durante a rotina, observa-se no primeiro momento que algumas crianças têm dificuldade de acompanhar. Apresentam-se inquietas. Perguntam com frequência se podem brincar e pegar a massinha de modelar. Rodrigo, um menino muito esperto, durante a roda belisca o Pietro, causando uma desorganização na turma. A rotina para, a fim da professora intervir na situação, acalmar o Pietro e chamar a atenção de Rodrigo. Neste momento, algumas crianças mostram-se indignadas com a situação e acolhem o Pietro. (Notas de campo, agosto de 2022).

Quadro 2 - Rotina do Pré II

Rotina	Desenvolvimento da atividade
07h 30 min	Entrada
Acolhida	As crianças cumprimentam umas às outras e compartilhas as novidades, suas vivencias do dia anterior.
Música	Cantam a música: bom dia, como vai você?
Calendário	Em roda, a professora, pergunta qual dia da semana é, as crianças respondem, em seguida é marcado no calendário o dia. Desenvolvem a noção de tempo, marcando no calendário o dia da semana, mês e ano. Cantam a música “7 dias a semana tem”
Janela do Tempo	As crianças olham para janela da sala, observam como está o tempo. Em seguida, de acordo com o tempo, colocam uma placa no mural, sinalizando o clima do dia. Em seguida Cantam a música do tempo.
Contos somos hoje?	As crianças contam, quantos alunos tem na classe no dia. Contam a totalidade, em seguida quantos meninos e meninas e amigos faltosos. Colocam a plaquinha com os números respectivo no mural.
Chamada	Cada criança identifica seu nome e coloca a placa.
Momento das atividades	Atividades diversas são elaboradas neste momento, inclusive as enviadas pela secretaria municipal de educação, por meio da apostila.
Momento da leitura e contação de história	Este momento se divide em dois: o primeiro onde as crianças, podem pegar livros em um estande de livros na sala de aula, e contar a história de sua forma e jeito (considerando que ainda não dominam a leitura), olham para figura e reproduzem a história a sua forma. A segunda, onde a professora conta a história do dia para as crianças.
Momento do desenho livre	Atividade livre de desenho
	Hora do recreio
11h 30min	Horário da saída

Fonte: Caderno de campo do pesquisador 2021.

Em determinado momento, a professora da turma me concedeu a palavra. Dei bom dia às crianças, falei que iria acompanhá-las durante algum tempo. Expliquei a eles que estava fazendo uma pesquisa e que precisaria da ajuda deles. Expliquei, de uma forma mais didática, como seria a pesquisa. Perguntei para as crianças se queriam participar desta pesquisa.

Como assim perguntar às crianças? Os responsáveis já não autorizaram? Mas, as crianças devem fazer perguntas se desejam participar da pesquisa? Devemos contar que serão fotografadas?

Dilemas éticos de pesquisas com crianças sempre surgem estes tipos de questionamentos. E que, por muitas das vezes, fez confusão na minha cabeça. Direito de imagem, pede aos pais, divulga os nomes e outros tópicos.

Delgado e Muller (2008) nos respondem que sim, toda criança que participa da pesquisa deve ser consultada se deseja participar. Dentro de uma dimensão ética, a criança tem esta garantia e o direito de consentir ou não. No momento em que passamos a entender as crianças como seres sociais, que produzem cultura e conhecimento, que trazem as vozes para a pesquisa, opinam sobre os fatos ao seu redor, a resposta é única e exclusivamente positiva.

Para além do consentimento dos responsáveis, não faria sentido alguma uma pesquisa etnográfica inserida no contexto de uma escola, vivendo o dia a dia deste lugar, que busca ouvir as crianças, e não perguntar a elas se desejam participar. Mais do que contraditório, seria desrespeitoso com os principais participantes da pesquisa.

Decidir utilizar os nomes verdadeiros das crianças, ainda que apenas os primeiros, foi uma tarefa bastante complicada. Optei por adotar seus nomes genuínos para que elas pudessem se reconhecer, uma vez que considero inadequado mantê-las anônimas em uma pesquisa que busca criar um ambiente propício para sua expressão. A identificação delas é, de fato, uma parte essencial da metodologia.

A análise do texto "Autoria e autorização: a questão ética na pesquisa com crianças" (2002), escrito pela professora Sônia Kramer, foi crucial para minha decisão. A autora enfatiza a complexidade em decidir se os nomes das crianças devem ser incluídos nas pesquisas. Ela argumenta que, ao adotar um referencial teórico que vê a infância como uma categoria social, as crianças são reconhecidas como cidadãs e sujeitos da história, além de serem produtoras de cultura. Assim, se suas narrativas não as colocarem em perigo, é essencial que seus nomes sejam mencionados.

Esconder seus nomes, utilizando números, referindo-se a elas pelas iniciais ou pelas primeiras letras de seus nomes, conforme comenta Kramer (2002), equivale a negar a sua condição de sujeitos, desconsiderando sua identidade. Essas maneiras de se referir a elas apagam a identidade dessas crianças, mergulhando-as em um anonimato que não condiz com o referencial teórico. Quanto a mantê-las em anonimato, Kramer (2002, p.51) afirma:

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções.

Kramer (2002, p. 47) destaca que, em alguns estudos, utilizar nomes fictícios, é uma demanda necessária a fim de preservar seu nome genuíno:

[...] seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real.

No artigo elaborado pela autora, são citadas diversas pesquisas nas quais os investigadores optaram por não revelar os nomes das crianças na versão oficial dos relatórios, optando por utilizar nomes fictícios selecionados pelas próprias crianças. Com essa abordagem, as crianças têm a oportunidade de se identificar no texto que é elaborado a seu respeito.

Nessas pesquisas, optar por utilizar os nomes verdadeiros das crianças teve como objetivo, em parte, permitir que, no futuro, elas possam ler seus relatos e se identificarem nas narrativas sobre suas vidas. Se nomes fictícios fossem empregados, mesmo que escolhidos por elas, poderiam ser facilmente esquecidos. Ao adotar seus nomes reais, acredito ter preservado a autoria de sua história que contam. Isso se dá não apenas porque esses nomes fazem parte de sua identidade como indivíduos, mas também porque cada um deles expressa práticas específicas que tornam suas experiências únicas e definem esse processo.

Todas as crianças ficaram muito empolgadas aceitaram na hora a participação na pesquisa. Entreguei o termo de assentimento⁴⁶ para elas, expliquei o que era e como deveria fazer. Após o preenchimento do termo de assentimento por parte das crianças, voltei para a cadeira que estava e lá fiquei só observando.

Neste primeiro momento, não levei nenhum tipo de material como caderno de campo, caneta, gravador ou algo que pudesse desviar a atenção das crianças, a minha presença ali já estava alterando a rotina deles. Dediquei estes primeiros momentos só à observação, levando em consideração que a observação me ajudaria a pensar nas propostas de intervenções que iria propor à turma mais à frente. A respeito da entrada no campo, Corsaro (2005, p. 445) alerta que: “Independente de grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos”.

Nestes meses em que observei a turma, Corsaro (2005, p. 445) destaca que: “essa documentação permite estimular possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais”.

⁴⁶ Ver anexo.

O autor alerta que o pesquisador deve ficar atento com os resultados das práticas da coleta de dados. Considerando que a etnografia utiliza documentos importantes que marcam o processo de entrada no campo.

A sala de aula da educação infantil apresenta uma mobília apropriada para a idade e tamanho dos pequenos, mesas e cadeiras baixas e murais acessíveis. Podemos encontrar na sala: armários embutidos, uma televisão, brinquedos, cantinho da leitura, um espelho, material pedagógico, um varal para pendurar as atividades das crianças, calendário e a mesa da professora, alguns brinquedos, livros de história. A sala é ampla e espaçosa, o que permite o movimento das crianças sentarem em círculos para cotação de histórias e outras atividades que requerem saírem das mesas.

Figura 29 - Sala da educação infantil



Fonte: Arquivo pessoal.

No mural, podemos encontrar identidade visual com bonecos negros. Mais do que destacar a representatividade, é de grande importância atitudes como esta, este tipo de estratégia estimula propostas inclusivas e o respeito às diferenças. É de grande importância que as crianças negras da educação infantil possam olhar para os murais e se reconhecer nos bonecos, saber que há uma identidade visual que as representa.

A ausência de respeito à diversidade é um grande perigo, pois vem causando identidades emuladas, com a capacidade de negar seu pertencimento ou ser silenciadas perante a declaração como participante de um grupo, uma vez que traz no corpo o sinalizador da distinção.

Figura 30 - Barra do mural da sala da educação infantil, personagens negros



Fonte: Arquivo pessoal.

Pensando nessa questão, recorro à fala de Fanon (2008, p. 133) quando destaca que “o preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus, mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina”.

Combater o racismo no ambiente escolar é um imperativo, com isso, as identidades que ali estão em processo de formação serão desenvolvidas de forma representativa, fortalecida longe da construção de uma identidade estereotipada e essencialidade. Uma escola comprometida com práticas antirracistas, que promova uma ação pedagógica de promoção de igualdade racial, será aquela que desconstrua as relações de superioridade e inferioridade.

Observo na sala a representatividade negra em diversos espaços o que colabora para formação a identidade das crianças. A falta, ou mesmo a total ausência, da presença da sua imagem na escola gera, na criança negra, a sensação de não fazer parte daquele ambiente. A experiência de não se enxergar representado no dia a dia escolar, uma realidade enfrentada pelos estudantes negros, exerce influência direta na formação de uma identidade racial positiva. Contar com a presença de um modelo negro no contexto educacional, que vai além da aprendizagem sobre suas origens e cultura, está associado a questões pessoais, autoestima e confiança (Notas de campo, setembro de 2022).

Refletindo sobre o que escrevi no meu caderno e revisitando as fotos, percebo que é essencial reconhecer que a escola desempenha um papel crucial na formação do indivíduo em todos os seus aspectos, incluindo a questão da identidade racial e suas complexidades. A escola deve ser um espaço privilegiado que incentiva, ou deveria incentivar, a igualdade entre as diversas culturas e etnias, permitindo a convivência harmoniosa entre pessoas diferentes. Infelizmente, práticas discriminatórias que desafiam essa noção de igualdade costumam se disfarçar em piadas e brincadeiras que, por serem tão comuns, tornam-se quase inevitáveis e não surpreendem mais nossos ouvidos. No entanto, são essas mesmas piadas que perpetuam uma ideia de inferioridade racial que estamos empenhados em combater (Caderno de casa, relatos de campo, setembro de 2022).

Figura 31 - Mural da sala da educação infantil



Fonte: Arquivo pessoal.

Antes da pandemia, relata a professora que as crianças sentavam em grupos, agora, por determinação da SME, seguindo o protocolo sanitário da rede, devem sentar afastadas umas das outras. A forma encontrada pela professora e coordenação foi fazendo uma mesa comprida, como mostra a foto vinte e nove.

Durante a hora da história, as crianças me chamaram para sentar junto deles na roda. Algo importante ocorreu da minha aceitação e condição de participante da turma junto às crianças, não me senti um adulto atípico, como destaca Corsaro (2005).

A história que foi contada era “Os ibejis e o carnaval” da autora, professora e doutora Helena Theodoro. Entre na roda e sento ao lado de Isabelly, que me dá mão e fica a todo tempo de mão dada comigo. Em determinado momento, fala em meu ouvido baixinho que iria desfilar na Estrelinha da Mocidade, escola de samba mirim que pertence ao G.R.E. Samba Mocidade Independente de Padre Miguel, escola já apresentada anteriormente no início da tese. As escolas de samba mirim são agremiações culturais, parecidas com as escolas de samba tradicionais, porém seu público são as crianças. Os grêmios recreativos são geralmente vinculados a uma escola-mãe. Aqui na cidade do Rio de Janeiro, essas escolas desfilam na terça-feira de carnaval, fechando a festa na cidade. Então a provoquei, pedindo para demonstrar o samba no pé. Levantou e sambou a seu modo. Puxei assunto vinculado ao carnaval, ela me deu uma aula sobre passista e porta-bandeira, posições que deseja ocupar, quando for maior. Comentei com a professora sobre ela desfilar na escola de samba. Segundo relatos da docente, seria algo bem difícil, pois a família é evangélica. Talvez possa ser impressão minha, mas a um choque de conflito entre o desejo de Isabally e os dogmas oferecidos por sua família com fundamentos em sua religião (Notas de campo, setembro de 2022).

5.4. Diário de Campo

5.5. Tia Raquel, eu sou preta igual a você. Nossa cor é linda né? Somos princesas bonitas

Segunda-feira, 07 de fevereiro de 2022. Início do ano letivo na rede. Retorno ao campo de pesquisa no primeiro dia de aula. Escolhi esta data para marcar o meu retorno junto às crianças, abrindo um diálogo com elas, lembrando de nosso compromisso de estarmos juntos mais um ano nas atividades do NEAB. Quero destacar que, no ano 2001, a turma recebia a nomenclatura de EI 41, em 2022 passa a se chamar EI-51. Destaco tal mudança, pois no decorrer da tese existem as duas citações. O início da pesquisa começou com eles no EI-41 (quatro anos), passando para o EI-51 (cinco anos).

Esperei a professora Raquel Abreu iniciar a sua rotina diária junto aos pequenos. Na hora da leitura, eu participei contando "O mundo Black Power de Yayó" da professora e autora Kiusam de Oliveira.

O livro abre possibilidades para reconsiderar a ideia de beleza, para lidar com os preconceitos e para combatê-los. Igualmente, nos leva a ponderar sobre a noção de diversidade. O nome da personagem principal, "Tayó", tem origem na cultura Yorubá e quer dizer "dar alegria", uma representação fiel ao impacto emocional que este livro proporciona. Com apenas seis anos, a garota abraça seus cabelos "black power", carregando consigo as influências poderosas de seus antepassados africanos, dos quais ela se orgulha imensamente. Esse orgulho a capacita a enfrentar e vencer os preconceitos que surgem em seu caminho. Eis a essência do empoderamento.

Após a contação de história, conversamos sobre a importância da beleza negra, as possibilidades de vários penteados e acessórios nos cabelos tanto das meninas como dos meninos. Apresentei os conceitos de racismo e preconceito, destacando a importância de sermos agentes combatentes desta ação que gera muitos problemas.

No decorrer da aula um diálogo entre a criança de nome Valentina e a professora regente da turma chamou a minha atenção. Em conversa com a discente, a mesma relata que Valentina apresenta em alguns momentos dificuldades de aceitação com a sua cor, profere falas negando o seu pertencimento étnico-racial. Conversando com a Valentina durante as atividades em sala de aula, fazendo perguntas mais soltas, sobre a família, beleza, características físicas, ela busca sempre oferecer respostas evasivas.

Recentemente, ela ganhou uma irmã, disse que a mesma se chamava Clara, porém não era clara (se referindo à cor branca), porque tinha a pele preta. Perguntei o que ela achava da irmã ser da cor dela, ela mudou de assunto, perguntando o que seria de merenda naquele dia. Durante o período em que fiquei junto à turma e à discente, presenciei diversas vezes a mesma reforçando, junto à aluna, o seu pertencimento étnico-racial, dizendo o quanto ela é uma princesa, tendo uma pele linda e na cabeça uma coroa em formato de cabelo.

Retomando o episódio do dia, Valentina pede à professora para ir ao banheiro lavar as mãos. Quando retornar, encontra a professora feliz e questiona:

— Tia Raquel, por que está feliz? Pergunta Valentina.

— Eu elogiei a Ana Cristina, dizendo que o cabelo dela é lindo, e amei o penteado que mamãe fez no cabelo dela. Respondeu à professora Raquel.

Valentina para, olha para a professora Raquel e para a coleguinha Ana Cristina.

A professora Raquel complementa sua fala:

- O meu cabelo é igual ao da Ana. Os nossos cabelos são lindos.

Valentina, olhou, esperando que a professora a elogiasse o seu cabelo também. A professora já conhece o olhar de cada um. Imediatamente a professora dispara:

- Você é linda Valentina, e seu cabelo também é lindo.

A mesma chegou perto da professora e disse:

- Tia Raquel, eu sou preta igual a você. Nossa cor é linda né? Somos princesas bonitas. A Ana Cristina também é preta igual a mim e você tia Raquel (Relato de Campo, Valentina 5 anos EI 51- 07/02/2022).

Essa tese é sobre crianças, as vozes que aqui ecoam devem ser exclusivas delas, mas após o advento ocorrido entre a professora e as crianças, foi impossível não abrir um espaço para o diálogo com a discente da turma e ouvir as suas narrativas, a fim de compreender alguns movimentos da docente que promove uma educação para as relações étnico-raciais. Sobre a prática de intervenção junto a Valentina e Ana Cristina, falarei mais à frente em outro momento, quando desenvolvermos outras atividades.

Em momento oportuno, enquanto as crianças participavam das atividades entre as estações pedagógicas - as estações consistem em uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada uma das estações deve sugerir uma atividade distinta relacionada ao mesmo assunto principal. As crianças revezam-se entre as estações e colaboram umas com as outras no trabalho. Fomos conversando. Diante do diálogo, a professora se declara como uma mulher negra. Perguntei à docente:

Existiu em algum momento em sua vida em que você sentiu o que é ser uma mulher negra? Como você se sentia?

Sim. Um exemplo é sobre a aceitação do meu cabelo. Eu passei a maioria da minha vida alisando meu cabelo. Eu não aceitava e não lembrava como era o meu cabelo natural, pois desde muito pequena minha mãe sempre me levava aos salões para fazer alisamento. Depois de muitos anos, há mais ou menos uns 03 anos, senti essa vontade e necessidade de ter a minha própria identidade de conhecer, meu cabelo natural. Passei pela transição, que não é nada fácil e pude finalmente me libertar dos padrões que a sociedade sempre impôs, deixando meu cabelo crespo florescer. E com isso pude ser referencial para as minhas crianças pretas a aceitarem também o seu cabelo do jeito que é... (*um suspiro profundo da docente com o olhar para as crianças, seus olhos cheio de lágrimas*) um dia, uma das minhas crianças me falou, que a professora (eu) tem a mesma cor da sua mãe, e que era para eu falar com ela (a mãe) para deixar o cabelo igual ao meu. (Relato da professora Raquel- 07/02/2022)

A fala da professora aponta para o processo de transformação e pertencimento racial pelo qual ela passou, destaca ser referência para suas crianças, principalmente as negras. Evidencia que foi na infância que começou a sofrer as primeiras transformações de mudanças em seu cabelo, alisando, a fim de seguir um “padrão branco liso” imposto pela sociedade. Conforme destaca Gomes (2006, p.199):

Nesse processo de enraizamento, os ciclos da infância e adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o “estilo do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança quanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homens, de mulher, de adulto, de raça e de etnia.

Mudar a estrutura do cabelo crespo para a estética do alisamento torna-se uma questão delicada, que nos convida a ter atenção. A professora Nilma Limo Gomes, em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa etnográfica, que buscou analisar o processo de construção da identidade negra a partir de procedimentos estéticos realizados nos salões de referências étnicos, destacando técnicas de alteração dos cabelos.

Conforme relata a autora, não é possível julgar os sujeitos negros pela modificação de suas características corporais, é preciso levar em consideração que a sociedade passa por diversas mudanças, compreendendo as transformações estéticas.

Desta forma, é importante analisar as transformações corporais feitas pela população negra em um contexto simbólico que engloba as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira. A partir disso, o uso de alisamento pode ser compreendido, por um lado, como a adoção de um padrão estético imposto pela opressão branca e, por outro lado, como uma prática que faz parte do estilo da população negra, que incorporou aspectos próprios à comunidade negra, apesar da influência predominante dos padrões estéticos brancos (Gomes, 2006).

É preciso cada vez mais ensinar nossas crianças, sobretudo as negras, que alterar a estrutura do cabelo crespo, seja alisar por um desejo, usar tranças, pintar da cor que desejar, usar *black*, se permitir a modificar; ter nariz “achatado”, lábios grossos, olhos grandes e pequenos, quadris largos, ser gordo, magro, baixo, alto, mais retinto e menos retinto, são características que afirmam a trajetória do negro na sociedade e constituem a sua identidade.

Gomes (2012, p.3) nos alerta que: "(...) para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária". Segue afirmando que o corpo negro e o cabelo crespo “(...) podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil [...] possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra (Gomes, 2012, p.2)”.

Após o relato emocionado da professora, fomos interrompidos pelo movimento de troca das estações. Era hora de revezar os grupos. Passei pelas mesas, fui conversando com as crianças e observando as atividades desenvolvidas por elas. Em pé, próximo a uma das estações, perguntei à professora:

Qual foi a sua reação interna diante da exposição da Valentina?

Eu sempre faço esse trabalho de valorizar as minhas crianças, de enaltecer, de elogiar e de dizer que não temos que ter vergonha da nossa cor, do nosso cabelo e que somos lindos e lindas. Minha reação interna foi de muita alegria porque pude ver que a Valentina estava se reconhecendo e afirmando ser preta, que tem uma professora preta como referência. Observo que a criança aprende e apreende muito quando ensinamos, principalmente temas sobre as relações étnico-raciais (Relato da professora Raquel-07/02/2022).

A política do branqueamento foi pauta do governo brasileiro até meados do século XX. A ideologia do padrão estético de beleza advém do Branco⁴⁷, destacando a branquitude como referência de uma identidade racial. Nessa discussão, a figura do branco é meramente retratada como um paradigma global da humanidade, desejada pelos demais grupos raciais, reforçando sua dominação em termos econômicos, políticos e sociais. No entanto, estamos presenciando um processo em que a identidade racial dos indivíduos negros é negativamente construída, o que impacta e prejudica sua autoestima. Além disso, são culpados pelas discriminações que enfrentam, justificando, portanto, as disparidades raciais.

Nessa dinâmica, o preto é frequentemente associado a um sentimento de temor e feiura, enquanto o branco representa o contrário, a beleza, a inteligência e a humanidade. A visão negativa atribuída aos corpos negros, bem como às suas características físicas, contribui para legitimar os padrões de beleza que valorizam e idealizam a brancura e a magreza.

Nessa perspectiva, a estética e as particularidades físicas desempenham um papel de relevância no processo de desenvolvimento da identidade das crianças, em que o corpo desempenha um papel crucial ao contribuir para a construção de uma autoestima saudável. É por meio das interações com outros indivíduos e com o ambiente que a criança se desenvolve e interage simultaneamente com a realidade em que está inserida. No contexto dessas relações com o mundo, durante o processo de se tornar um ser humano, o homem depende intensamente do outro para se construir.

Em muitos casos, a creche, a instituição de educação infantil, a escola, é uma das primeiras oportunidades de socialização para as crianças fora do ambiente familiar. Nesses espaços, as crianças interagem com outros corpos que influenciam a percepção do nosso próprio corpo.

Conforme Bento (2012) relata, a formação da identidade se dá através do corpo e das interações sociais, destacando como nosso ser é composto por múltiplos aspectos. Desse modo, essas diversas influências, nos primeiros anos de existência, muitas vezes provêm da figura materna, paterna, do(a) professor(a) ou de outros adultos diferentes responsáveis pelo cuidado da criança. “Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído [...], e construindo sua autoimagem, seu autoconceito” (Bento, 2012, p.112).

⁴⁷ Ver: Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de SP. Da autora Lia Vainer Schucman (2014).

Foi o caso apresentado acima da Valentina, que começou a reconstruir sua imagem de forma positiva a partir do contato com seus semelhantes, com a colega Ana Cristina, a professora Raquel, tendo como referências uma imagem positiva, sobretudo de beleza.

Na educação infantil, abordar a diversidade étnico-racial requer que o educador tenha coragem, pois isso implica em firmar um compromisso ético e político. Integrar a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais “nas práticas pedagógicas cotidianas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional” (Dias, 2012, p. 665).

É fundamental progredir continuamente na elaboração de práticas educacionais que combatam e eliminem a opressão infantil, especialmente entre as crianças negras que se encontram em situações de marginalização no Brasil. Na escola, essas crianças não devem ser vistas apenas por “problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 54). O assunto da Educação para às Relações Étnico-Raciais (ERER) na infância expande as oportunidades para que as crianças possam se conhecer e se identificar em sua própria cultura, bem como em culturas diversas. Isso favorece o desenvolvimento de sua identidade e autoestima, ao mesmo tempo em que apoia a luta contra o racismo.

Chegou a hora do recreio. Organizamos as crianças e descemos em fila até o pátio. Ao chegar no refeitório, a professora apresenta o cardápio do dia. Espera que todos peguem seu prato e sentem na mesa. Em seguida, nos dirigimos à sala dos professores. Durante este período, eles ficam sob a supervisão dos agentes de educação. Já em um ambiente mais reservado, continuamos a nossa conversa, perguntei: Já viveu momentos de tensão envolvendo questões étnico-raciais na educação infantil ao longo da sua carreira?

Muitos momentos. Um deles foi quando uma criança me perguntou porque eu não penteava o meu cabelo e eu respondi que meu cabelo é crespo e ele estava penteado, sim, de forma natural, que era o meu black. Fiquei curiosa e perguntei porque ele achava que não penteava o cabelo e ele disse que só queria saber... mas a perguntava me deixou um pouco tensa, pois eu acho que ele escutou isso em casa e acabou me perguntando. Outro momento de tensão foi uma responsável vir me questionar o motivo que estudamos sobre as questões étnico-raciais, porque ela não fala isso para a sua filha por ser muito pequena. Eu disse que é de pequeno que se aprende, sim, temos leis que nos autorizam a ensinar nossas crianças sobre como não ser racista, preconceituoso. Mais um momento de tensão foi quando uma criança branca chamou uma criança negra de macaca e essa veio me contar muito sentida e magoada. Na mesma hora que intervimos, conversei, a coordenação pedagógica também conversou e resolvemos a situação. Na hora da saída, quando fui contar aos responsáveis, a fala do responsável da criança branca foi “isso é coisa de criança, acontece!” Eu fui firme em dizer que aquilo que aconteceu foi racismo e isso não é coisa de criança e que não deveria acontecer. (Relato da professora Raquel- 07/02/2022)

A fala da professora Raquel nos revela que o racismo produz impactos que começam na primeira infância. Entretanto, em sua prática diária, onde ocorre a inclusão dos saberes históricos e culturais da África e da Cultura Afro-Brasileira na turma da educação infantil, vem contribuindo para enriquecer a formação social e cultural das crianças. Isso acontece porque as crianças estão sempre em contato com diferentes aspectos sociais, além da convivência. O trabalho que é desenvolvido vem assegurando o reconhecimento da identidade negra das crianças, garantindo a elas que desenvolvem um sentimento de pertencimento.

Ações, como a da professora Raquel, são emergentes para o rompimento das estruturas do racismo, pois a ausência de reconhecimento nos ambientes de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental dos princípios provenientes da cultura afro-brasileira e das maneiras de conhecimento provenientes da herança africana tem forçado as crianças, especialmente as de origem negra, a sofrerem violências que se mantêm e se renovam nas práticas de preconceito e discriminação racial, frutos do racismo estrutural.

Bento (2012) chama nossa atenção ao discutir estudos sobre como as crianças pequenas constroem sua identidade racial. Destaca-se que o movimento negro considera a questão da formação identitária como uma das principais preocupações. Isso ocorre porque, em uma sociedade marcada pelo racismo, assumir-se como negro é um desafio difícil devido à inferiorização, incompetência e estigma cultural atribuído pelo próprio contexto social, que moldam suas mentes.

Em outros momentos, em um bate-papo no corredor, a professora destaca a importância da lei 10639/03 para o desenvolvimento de seu trabalho (ainda que essa lei não trate, especificamente, da Educação Infantil). “A chegada da lei foi um marco, né, Gustavo? Agora temos ferramentas para trabalhar e respaldar nossas ações. Sempre que sou questionada pelos pais, convido a ler aquele banner que está lá embaixo. A escola tem um bater no pátio da escola feito pelo NEAB, onde destaca a Lei nº 10639/03” e ressalta a importância das formações oferecidas pelo NEAB Ayó da escola para sua prática antirracista que impacta na sua atuação junto às suas crianças. “Sem contar as formações oferecidas pelo NEAB que nos ajudam muito, pois, você sabe, as formações em serviço pela rede são bem complicadas”.

Neste dia, não pude retornar com a turma para a sala de aula, nem continuar a conversar com a professora. Retornei no dia seguinte. A turma tinha aula de educação física e ficou 50 minutos junto do professor da disciplina. Aproveitei este período para continuar a conversar com a professora. Perguntei a ela: "Para você, quais os desafios para uma educação das relações étnico-raciais na educação infantil?".

O grande desafio é ensinar não só para as crianças, mas principalmente para os responsáveis sobre as questões étnico-raciais. As crianças muitas vezes já vêm de casa com escutas e práticas por falta de conhecimento e outras por preconceitos da parte dos adultos que as cercam, mas quando abordo assuntos relacionados às relações étnico-racial elas ficam sempre atentas e aprendem que temos que tratar todos com respeito e sem preconceito independentemente da cor de pele. (Relato da professora Raquel- 07/02/2022)

Com o advento da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, a dinâmica da educação brasileira pode oferecer ao sistema educacional brasileiro uma revisão em seu currículo pedagógico. É incontestável que o Brasil é um país multicultural, em suas raízes encontramos uma ampla diversidade, que ainda existe uma dificuldade de ser aceita. É deste lugar que estamos falando, estão presentes nos grupos étnico-raciais que formam a sociedade brasileira - negros, afrodescendentes, indígenas, asiáticos, europeus - e é nas interações sociais que ocorre a construção da identidade das pessoas que são degradadas, excluídas e oprimidas.

No entanto, é necessário desenvolvê-la com uma abordagem educacional diversificada. A falta de preparo pedagógico sobre como utilizá-la pode levar educadores a reforçarem preconceitos ao invés de contribuírem para a formação das crianças. Conforme destaca Trindade (2000, p.9): “A nossa formação docente muitas das vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, colaboraram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas e isto é tão forte que nem percebemos”.

A pluralidade cultural presente no chão da escola convida os profissionais da educação a fazer uma revisão em seus projetos, planejamentos, métodos pedagógicos, com o propósito de auxiliar na compreensão, valorização e acolhimento das diversas manifestações, sejam elas relacionadas à tonalidade da pele, à religião, manifestações culturais ou ainda à origem de cada indivíduo.

Assim sendo, o professor assume o papel de lançar ideias, responsável por garantir a promoção de relações étnico-raciais saudáveis, respeito mútuo e aceitação, tanto do outro quanto de si. É crucial que o professor esteja convencido da necessidade de mudar sua prática pedagógica, caso contrário, os resultados desejados não serão alcançados. Para isso, é essencial que o professor seja formado em epistemologias consistentes, principalmente antirracistas, para contribuírem para o desenvolvimento da identidade das crianças de maneira benéfica.

5.6. Aquilobados no NEAB: Atividade desenvolvida a partir do livro ERÊ

Antes que as crianças se envolvessem nas atividades do núcleo de estudos, fizemos uma conversa com elas para explicar que o encontro se trata de um aquilombamento, uma chance de compartilhamento de conhecimento. Também elucidamos o significado do termo, enfatizando que os quilombos são lugares de resistência. No passado, eram comunidades criadas por aqueles que rejeitaram a escravidão durante a era colonial. Atualmente, esses grupos continuam lutando pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, pela preservação de seus espaços ancestrais, assim como pela garantia de seus direitos e pelo respeito à sua identidade, além do reconhecimento de sua contribuição para a formação do Brasil.

E o ato de se aquilombar está profundamente ligado à experiência de buscar o reconhecimento da própria identidade, que se fortalece por meio do reconhecimento da nossa coletividade. Essa é uma jornada em busca da preservação e da autopreservação das memórias e da ancestralidade, englobando os aspectos físicos, sociais e culturais que envolvem o grupo.

Refletir sobre a infância e o processo de aquilombamento estão profundamente conectados, levando em conta duas perspectivas. A primeira recolhe a importância vital de proporcionar às crianças um espaço onde suas infâncias possam ser valorizadas, especialmente ao aprendermos com nossos ancestrais. Essa prática visa assegurar que elas tenham a oportunidade de viver plenamente em liberdade. O objetivo é fomentar uma comunidade que acolha diversas identidades e formas de pertencimento, aquilombar as infâncias. Um espaço de afeto que possibilite a convivência dos pequenos em um ambiente repleto de relações sociais sólidas, refletindo a diversidade cultural e étnica do nosso povo. Para que possam vivenciar experiências em um contexto de brincadeiras, canções, jogos, ensinamentos e encantamentos.

O segundo aspecto crucial a ser levado em conta ao tratar de temas que envolvem crianças, infâncias e aquilombamento é a dimensão afetiva. É fundamental reconhecer que o racismo impacta a infância das crianças pretas em diversos aspectos, como a formação de sua identidade, a autoestima e a autoconfiança. A afetividade nesse contexto de aquilombamento desempenha um papel crucial, pois permite que a criança construa sua autonomia e desenvolva valores essenciais sobre a vida e suas percepções acerca do mundo.

Quinta-feira, 10 de março de 2022. A turma foi conduzida para a sala de leitura para participar das atividades afro-pedagógicas do NEAB. Neste dia, foi trabalhado o livro de pano Erê, da Era uma vez o mundo.

O personagem principal, Erê, ensina pintura facial de quatro etnias africanas diferentes. A proposta da atividade foi apresentar o continente africano para as crianças e demonstrar que, além dos povos originários no Brasil, a população indígena e outras civilizações também se utilizam de pinturas para seus rituais.

No segundo momento, foi oportuno para apresentar aos alunos a caixa de lápis de cor com tons de pele e poder falar sobre a diversidade de tons de pele, que mais tarde rendeu uma atividade. Na ocasião, foi levada uma boneca, que apresentava pintura corporal e indumentárias como as utilizadas em algumas aldeias do continente africano. As crianças batizaram a boneca com o nome Dandara.

Figura 32 - Cenário para cotação de história



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 33 - Caixa de lápis tons de cor de pele



Fonte: Arquivo pessoal.

Cabe destacar que a criação dos lápis “tons de pele” em giz de cera (a segunda imagem à direita) surge a partir da demanda de professores do curso de aperfeiçoamento da UNIAFRO (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) e do programa de educação para relações étnico-raciais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em conjunto com uma marca de produtos de arte brasileira chamada Koralle, colaborou no desenvolvimento de uma caixa de giz de cera que conta com 12 tonalidades diferentes para representar as cores da pele. Com essa variedade de tons, as crianças poderão colorir a pele em seus desenhos utilizando diferentes variações de bege, marrom e preto. Após o surgimento desta ação, outras marcas passaram a incorporar alternativas de lápis de cor que divergem do rosa, normalmente adotando tonalidades mais terrosas. Além disso, foi desenvolvida uma caixa de cores exclusiva para abranger os diversos tons de pele do Brasil.

A professora doutora Gládis Elise Pereira da Silva Archer, uma das idealizadoras do projeto caixa de lápis "tons de pele", relata que a necessidade emergiu durante as discussões no curso Uniafro, após vários professores compartilharem relatos de casos em que alunos enfrentam constrangimento e até mesmo agressões de seus colegas devido à sua cor.

A partir disso, os educadores constataram a importância de promover uma mudança no método de ensino sobre os diferentes tons de pele.

A intenção é uma maior conscientização de que os tons de pele são muitos que compõem a diversidade étnico-racial da população brasileira, desfazendo a concepção de que apenas o rosa é adequado para retratar a cor de pele das pessoas. Para além disso, o lápis oportuniza educadores e responsáveis que desejam abordar a igualdade racial com as crianças.

Quanto aos educadores para as relações étnico-raciais, devemos ensinar nossas crianças que a vida se torna surpreendente e revela a beleza presente em cada indivíduo quando abraçamos a diversidade. Ser único é completamente natural. Valorizar e reconhecer as diferenças enriquecem a sociedade como um todo. Estar inserido na teia da diversidade, ao lado das singularidades, é viver de forma ética, e é nosso dever como seres humanos sermos éticos.

Início as atividades conversando com as crianças, perguntando como elas estavam. Perguntando quais são as novidades. Cerca de 20 minutos, elas contam sobre o que têm brincado no dia anterior, sobre os irmãos, os livrinhos, os mais variados assuntos do universo da criança, que muito temos que ouvir, observar e aprender. Este universo em que estamos inseridos a pesquisar e compreender. Romper com a arrogância de “dar voz” as crianças, e sim aprender a abrir os ouvidos para escutar as crianças.

Em seguida, foi explicado detalhadamente às crianças o que seria feito naquele dia. Foi perguntado quem queria participar da atividade. A Manuela estava chorando e não desejava participar da atividade. Foi conduzida novamente para a sala de aula da educação infantil para ficar junto da professora regente.

As crianças foram conduzidas até o final da sala, onde estava montado o espaço para a contação da história, conforme fotografia trinta e dois. Apresentei , a boneca que recebeu o nome de Dandara e foi usada para conduzir a história. As crianças ficaram encantadas. Já de início, começou uma disputa para ver quem seguraria a Dandara primeiro.

— Olha, ela tem pintinhas! Disse Richard.

- Não é pintinhas. É pinturas, né tio Gustavo? Perguntou a Valentina.

Então o professor respondeu: isso mesmo Valentina. São pinturas.

Crianças, Dandara, vai contar uma história para você, de quatro povos, que vivem em um continente muito rico, de onde vieram os nossos antepassados. O continente africano.

A história então seguiu. Ao explorar o título do livro, Erê, um questionamento surge:

— Este nome é de macumba. ”, disse a Helloa.

Então o professor, pergunta:

— Por que é macumba?

Helloa responde:

- Porque é o nome das crianças do centro que eu vou com minha mãe
(Relato de campo, março de 2022).

A aluna é iniciada no candomblé. Então, eu pergunto se ela gostaria de contar para os colegas mais sobre a religião dela. Ela responde que não, outro dia ela contaria. A aluna estava de blusa de manga, e pude observar que em seu braço tinha marcas da cura, ou também conhecida como aberé, cortes na pele em algumas regiões do corpo variando conforme a nação. Tal ritual tem o objetivo de trazer proteção para os males, além de definir a sua identidade cultural, além de ligar a seu Orixá (Notas de campo, março de 2002).

Então, expliquei para a turma que o significado da palavra "Erê", que vem da língua Iorubá e se traduz por brincar. As crianças ficaram encantadas quando descobriram o significado da palavra.

— Vamos falar para tia Raquel que vamos fazer muitos erê hoje no recreio. Falava rindo a Valentina.

— Tio Gustavo, vamos brincar de erê depois da história. Perguntou a Helloa.
(Relato de Campo, março de 2022)

Como resistir a este convite?

Antes mesmo da minha resposta, levantaram-se rapidamente da esteira, saíram pela sala, começaram a pular e gritar: erê... erê... erê... erê... erê... erê (com as mãos para o alto, como umbandista, me senti na gira de Erê). Levantei-me e juntei-me às crianças, a história ficou para depois das brincadeiras, que foram improvisadas pelas crianças.

Em seguida, retomamos a história. Quando retornaram para a sala de aula, correram para contar a novidade para Tia Raquel.

Para esta atividade, foi utilizado como fonte de inspiração o livro "História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil", elaborado pelo Ministério da Educação -MEC, a representante da UNESCO no Brasil e a Universidade Federal de São Carlos (2014), através do projeto "Histórias Cruzadas". O material amplia a prática dos docentes da educação infantil, sugerindo trabalhar com projetos que conduzam de forma positiva uma educação para as relações étnico-raciais. O livro está dividido em dois projetos: o Projeto Espaço Griô e o Projeto Capoeira. As atividades propostas têm como fundamentos os elementos da oralidade, musicalidade, corporeidade, ritmo e a sociabilidade. Destaca a cultura africana e afro-brasileira, ressaltando o respeito pela diversidade cultural. A proposta do livro não é trazer um debate acadêmico, o objetivo principal de ambos os projetos está em práticas como condutoras da aprendizagem. É através do lúdico, materializando-se na música, oralidade, ritmo, que são ofertados os ensinamentos sobre a cultura africana e o leque da diversidade cultural que oferece o Brasil.

O projeto Capoeira busca focar na construção da personalidade da criança, destacando as regras, coordenação motora, linguagem oral, equilíbrio, está ligado à corporalidade. Nesta parte, o docente pode explorar os campos da dança, música, instrumentos musicais, movimentação do corpo. É possível destacar os valores de respeito ao próximo e a união.

O Projeto Griô deve ser explorado de maneira oral e lúdica nas turmas de educação infantil, uma vez que os Griôs são conhecidos pela repressividade da oralidade e suas habilidades artísticas. Desta forma, proporciona aos docentes a oportunidade de explorar a imaginação por meio de narrar histórias, músicas e artes. Assim sendo, o livro oferece propostas que, se incorporadas à educação infantil, oferecerão uma formação de futuros adultos lúcidos para uma perspectiva multicultural, destacando a diversidade social e étnico-racial.

Para esta atividade, optamos pelo Projeto Griô, que numa variedade de atividades escolhemos: "Ancestralidade" e "Contação de História".

A ancestralidade oferece à criança o desenvolvimento do autorreconhecimento de si, em outras palavras, ela será capaz de perceber sua participação e importância para o espaço em que ela afirma a sua identidade.

Nesta etapa, as crianças serão estimuladas a reconhecer a si mesmas e a perceber seus colegas de grupo, identificando-os por seus nomes e características físicas. Tal reconhecimento envolverá a oralidade e a percepção visual, para tanto, serão usadas fotografias das crianças, conversas e cantigas. As fotografias podem ser coletadas junto aos familiares, no momento em que tomarem conhecimento do Projeto, numa reunião ou em conversas informais quando visitam a escola (Brasil, 2017, p. 45).

Outro tópico escolhido dentro do projeto foi a contação de histórias africanas. Abordando um cenário histórico que busca estimular o aprendizado mediante lendas e eventos verdadeiros, a arte de contar histórias traz consigo um universo de fantasia e desperta a imaginação das crianças. Consequentemente, isso contribui para a reflexão sobre as diferenças culturais, a importância da imaginação e o envolvimento emocional dos alunos. Conforme destaca Brasil (2014, p. 51), “Nesta atividade, o desafio será organizar um espaço aconchegante para crianças pequenas ouvirem e brincarem com as mais diversas narrativas [...]”. Complementa que: “Os professores poderão utilizar panos coloridos, tapetes, almofadas, colchões, enfim, tudo que ajudar a criar um lugar dedicado à contação de histórias” (Brasil, 2014, p. 51-52).

No primeiro momento, buscamos com esta atividade oferecer às crianças a compreensão da África de uma perspectiva interna, ou seja, a própria África é o ponto de partida com suas características.

Valorizar a dinâmica interna do continente africano proporciona a oportunidade de desmistificar os conceitos tradicionais de "escravidão" e "dominação". Apresentar o continente africano, através do livro Erê, às crianças possibilitou expor a cultura africana e afro-brasileira junto à turma, podendo considerar como parte crucial do processo de formação. Em outras palavras, abordar esse tema em sala de aula permite que a criança tenha contato com a cultura africana e, principalmente, compreenda a importância da diversidade cultural.

No segundo momento, entendemos que despertar uma identidade racial positiva nas crianças negras é um dos principais desafios da atualidade, especialmente em uma sociedade onde o racismo estrutural está presente em comportamentos, discursos e na imaginação do povo. Nos últimos anos, temos nos alegrado com um movimento vigoroso e constante de incentivo a essa representatividade. Isso se manifesta tanto por meio do aumento de espaços na indústria de mídia quanto por uma maior visibilidade nos mercados de beleza. Além disso, há um processo de politização das famílias, mas, acima de tudo, destaca-se a diversidade de livros de literatura infantil com temática étnico-racial. É deste lugar que utilizamos recursos para despertar e fortalecer a identidade das nossas crianças negras, resgatando suas ancestralidades.

Quinze dias após o meu retorno à turma, Helloa não se encontrava mais junto aos colegas da educação infantil. Segundo relatos da direção, sua mãe trocou-a de escola, alegando ter encontrado outra unidade onde a oferta de ensino seria integral, enquanto a unidade em que estava era de ensino parcial, o que lamento, pois a aluna não teve a oportunidade de falar sobre a sua religião, compartilhar sobre as suas experiências.

5.7. Bruna e a Galinha d'Angola

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste, ia para a casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar-lhe histórias de sua terra natal (Almeida, 2012, p. 01).

— Tio Gustavo, qual o nome dessa boneca aqui? (Aponta Valentina para a boneca de pano Bruna, da história “Bruna e a galinha d’ Angola”. Boneca construída pelos alunos dá uma turma da educação infantil do ano de 2018 em culminância para semana afro-pedagógica da escola. A boneca faz parte do acervo da estante afro da sala de leitura).

Figura 34 - Boneca de pano da história Bruna e a Galinha d' Angola



Fonte: arquivo pessoal.

- É a Bruna, da história “Bruna e a galinha d’ Angola”, Valentina. Uma menina linda, esperta e curiosa igual a você. Responde o professor Gustavo.
- Conta a história da Valentina tio Gustavo. Disse o Davi!
- É da Bruna, Davi e não minha! Respondeu a Valentina em tom sério e com raiva.
- Mais ela é igual a você Valentina, olha, ela é pretinha – disse o Davi.
- Sim! Eu sou pretinha, linda e bem princesa. Né tio Gustavo? -Perguntou a Valentina.
- Você é uma menina preta linda, uma princesa igual a Dandara, a sua cor é preciosa. No nosso próximo encontro eu vou contar a história da Bruna e a galinha d’ Angola para você. Disse o tio Gustavo (Relato da Valentina 5 anos e Davi 5 anos - EI 51/2022).

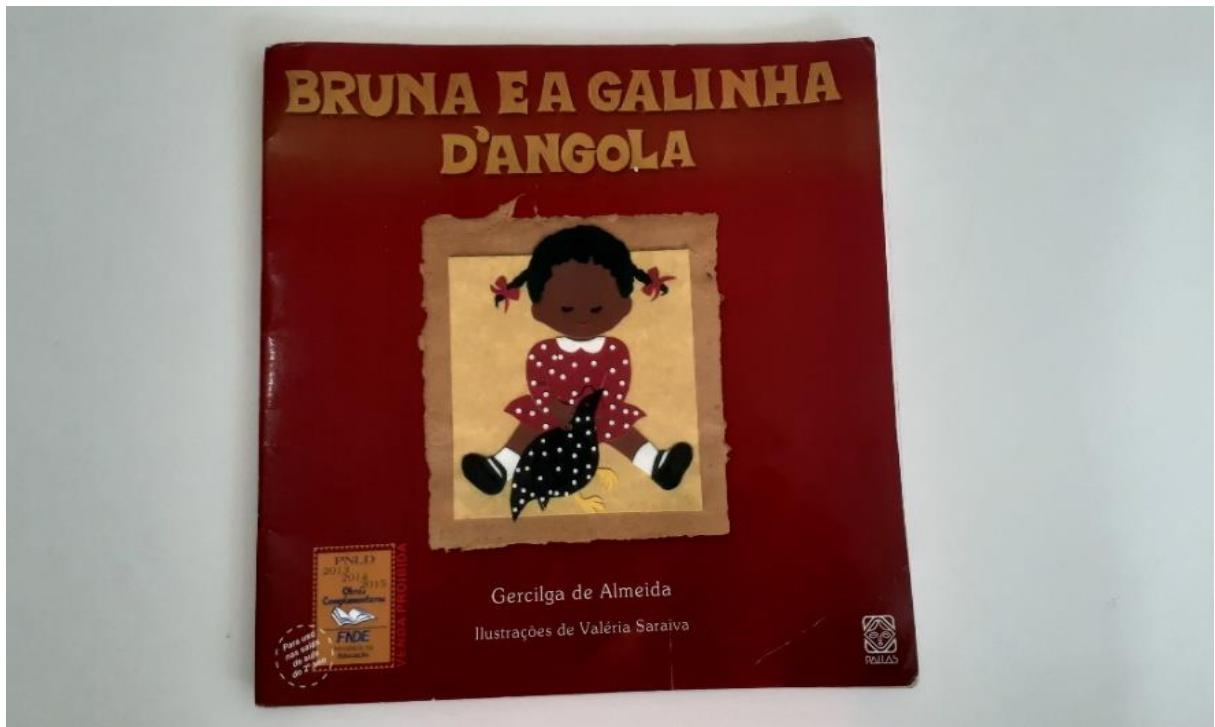
Quarta-feira, 12 de outubro de 2022. Esta atividade surge a pedido das crianças, conforme nos apresenta o diálogo acima. Trabalhamos o livro Bruna e a galinha d'Angola, da autora Gercilga de Almeida, sendo a ilustradora Valéria Saraiva, da editora EDC-Pallas, de 2011, 3^a edição.

O livro aborda a história de Bruna, uma menina que se sentia sozinha. Na ocasião, ia até a casa de sua avó Nanã, para ouvir histórias. Dentre as muitas histórias que escutava, Bruna gostava de uma, que era do pano da galinha d'Angola, a Conquéém. Certa noite, Bruna sonha com a conquém, seu tio, que era oleiro, ajuda a menina a modelar uma de barro, a fim de lhe fazer companhia, já que se sentia sozinha. Em seu aniversário, Bruna ganhou de presente de sua avó, uma conquém de verdade. As meninas de sua aldeia vieram brincar. Um belo dia, a galinha estava ciscando no terreno e encontrou algo que estava enterrado. As meninas rapidamente desenterraram o objeto, e a avó de Bruna lembrou que era seu baú perdido. Dentro do baú, havia um lindo pano de conquém, que trazia a história da criação do mundo. Neste momento, todos os membros da aldeia se juntaram para ouvir aquela história. Nanã ficou contente e ensinou as meninas a pintarem panôs, isso fez com que a aldeia se tornasse muito conhecida. Um belo dia, a conquém sumiu, todos saíram correndo para procurá-la, quando a encontraram, ela estava chocando um ovo. Logo em pouco dias, cada menina da aldeia tinha sua própria galinha d'Angola.

Acho rico destacar os elementos que compõem a história do livro, muitos valores são trabalhados a partir desta literatura. Primeiro, destacar que a escolha deste livro foi feita pelas crianças. Sendo assim, vale lembrar que nesta pesquisa as crianças são reconhecidas como sujeitos e não como objetos de estudo, pois acreditamos que as crianças interagemativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo e são capazes de descrever suas experiências e vivências. Assim como Bruna, uma característica forte desta turma é o gosto por ouvir e contar histórias, contar e descrever as suas experiências. Contar suas histórias, poder falar, é uma forma de não se sentir mais só.

Ao receber as crianças na sala, foi feita a contextualização da história, apresentando a capa do livro, os personagens que nele contém, falando da autora ilustradora e para onde iríamos com a história. Quando falamos das pintinhas que a galinha d'Angola tem nas penas, as crianças fizeram associação com as pinturas que vimos na última história do livro Ere.

Figura 35 - Livro Bruna e a Galinha d'Angola



Fonte: Arquivo pessoal.

- Olha é muitas pintinhas... Ela está com catapora... disse Davi.
 - Não é catapora Davi, é as pinitinhas é qual da Dandara, né tio? — Perguntou Ítalo.
 - Igual da história do outro livro que o tio contou- lembrou Ana Laura.
 - Ela é assim, porque ela é diferente, é de outro lugar, é lá da África. — Explicou a Isabelle.
 - Olha, a roupa da Bruna também tem pintinhas iguais da galinha da conquém-alertou a Valentina.
 - Tio Gustavo, eu sou igual à Bruna? — Perguntou a Valentina.
- (Relato de Campo,2022)

Proporcionar este momento de contato com a pena da galinha explorando esse lado sensorial foi de grande relevância para a atividade. O tempo presente abre uma janela como se as penas da galinha tivessem saído do livro e saltado para as mãos delas. A magia e o encanto pela história tomaram conta da sala de aula.

Figura 36 – Da esquerda para direita, Isadora, Livia e Júlia. Atividade com as penas da galinha d' angola



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a contação da história, foi perguntado às crianças o que elas mais haviam gostado da história e o que gostariam de destacar sobre o momento.

- Tio, quando a gente vai na África? Perguntou o Lorenzo
 - Eu gostei da história porque a Bruna fez uma galinha para ela. Comentou a Anna Giullia.
 - Gosto quando a Bruna brinca com as galinhas e as amiguinhas dela. Falou a Hadassa.
 - Tio, esta história é igual às que minha vovó me conta. Ela conta história para mim todos os dias. Ela fala de quando ela era criança, lá na cidade que ela morava, o que ela fazia quando era criança, eu presto atenção porque eu gosto muito. Compartilha o João Pierre.
- (Relato de Campo, Gustavo/2022)

Na história, Bruna mantém uma relação com sua avó de extrema afetividade através das histórias. É através da oralidade que sua avó vai contando as histórias de sua ancestralidade, experiência de vida, do seu povo que está no continente africano. Percebemos na fala do João Pierre que, assim como Bruna, esta tradição se faz presente em sua família. Sua avó passa para o neto, através de suas histórias, o seu relato de vida. Seu neto, em demonstração de respeito e carinho, presta atenção.

Em ambos os casos, ficção e realidade, nos ensinam a filosofia e os valores da ancestralidade africana, o reconhecimento aos mais velhos e a sabedoria que estes podem transmitir aos seus e suas aldeias.

Em seguida, propôs duas atividades às crianças: a primeira: modelar as próprias galinhas d'Angola, mediante um molde, elas colocariam as pintas, os olhos e a crista, têm a responsabilidade de cuidar.

A terceira atividade é o desenho livre da parte da história de que mais gostou. Neste momento, aproveito a hora das atividades para circular entre as mesas e ouvir as conversas das crianças e fazer algumas perguntas, horas aleatórias e outras perguntas semiestruturadas.

Figura 37 – Da esquerda para direita, Weslley, Ítalo, Ana Júlia e Ana Laura. Atividade de modelagem da galinha d'Angola



Fonte: Arquivo pessoal.

Como era uma atividade que iria mexer com cola, tinta, papel, as crianças estavam bem dispostas e agitadas, o que é muito comum, não conseguiam me ouvir, não prestava atenção nas orientações. Porém, era necessário organizar, não deseja que me vissem com uma figura autoritária, que mandava e desmandava neles, mas, ao mesmo tempo, como fazer para organizar? Como mantê-los nos lugares? Lembrei de uma música da Clementina Jesus em que apresentei em uma das festas da escola com meus alunos, marinheiro só. Resolvi reunir eles sentados e ensinar a música, o objetivo era que acalmassesem para iniciar a atividade. Foi uma festa, pegaram rápido a letra, foram entrando na música e percebendo o movimento do corpo e acalmando. Logo, foi possível fazer os combinados para iniciar a atividade. Essas situações me fizeram

refletir o quanto é difícil entender que uma pessoa adulta não consegue enxergar a criança como uma pessoa ativa (Notas de campo, outubro de 2002).

Seguimos para a atividade do segundo momento: desenho livre.

Figura 38 - Atividade livre de pintura Bruna e a galinha d'Angola



Fonte: Arquivo pessoal.

Disponibilizei folhas e lápis coloridos em vários “tons de peles”, estes últimos já apresentados às crianças na primeira atividade que desenvolvemos. As crianças estavam interagindo entre si e comigo à medida que eu passava nas mesas, conversamos sobre os personagens da história e os desenhos que apareciam nas folhas.

Ao pintar a Bruna, uma dúvida surgiu entre as crianças: a Bruna é preta ou marrom? A capa do livro faz referência ao tom marrom e não preto, confesso que nunca havia me atentado para isso. Um debate se instalou neste momento em uma das mesas por onde eu passava, fiquei de longe observando e ouvindo, sem fazer interferência. Os desenhos pararam por alguns minutos.

- Olha para os braços dela, Wesley- disse a Valentina
 - Branca que ela não é né... ela é pretinha! Comentou a Lavinia.
 - Pinta cor de pele, ué! Fala do Heitor.
 - Olha, eu vou pintar com a cor que eu quero, ela não é branca, não é cor de pele, porque não existe cor de pele, tia Raquel já falou e tio Gustavo também. Bruna não é clara. Disse Wesley.
 - Então vamos pintar igual, está no livro. Porque ela é preta. Vai ficar bonito. (Valentina)
 - Está bom! (Wesley)
- (Relato de campo, 2022).

Figura 39 - Atividade livre de pintura Bruna e a galinha d'Angola



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando Valentina destaca em sua narrativa: “Então vamos pintar igual está no livro, porque ela é preta. Vai ficar bonito”. Nos faz refletir que a literatura voltada para crianças pode e deve ser empregada como ferramenta para orientar as discussões, bem como para fomentar associações positivas nas crianças negras. Por meio de seu caráter recreativo e de seus elementos simbólicos, a literatura tem o poder de despertar sonhos, inspiração, bravura e fortalecimento. Contudo, a mediação desempenha um papel vital nesse processo. Há momentos em que a criança não será capaz de descobrir tudo o que precisa por conta própria. Nesses momentos, é essencial que pais e professores, com conhecimento sobre o assunto, possam fazer as deduções e considerações necessárias para permitir que as crianças, principalmente as negras, desenvolvam uma identidade racial positiva.

Ainda que não tenha escolhido este livro (*Bruna e a galinha d'Angola*) para esta atividade, como já destacado acima, cabe lembrar que esta iniciativa foi feita pelas crianças. Todas as atividades propostas pelo NEAB Ayó têm como foco trabalhar o pertencimento racial de uma forma que não seja periférica.

De acordo com muitas pesquisadoras que se debruçam sobre a problemática racial, é preciso problematizar o lugar de pertença da branquitude no protagonismo de representação da humanidade. Dentro deste pensamento, caminhamos com a fala de Gomes e Silva (2002, p. 29), quando destacam: “Que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?”.

Por diversas vezes na história, negros e negras foram retratados de forma hostil, como figuras pacatas, bobas, fáceis de enrolar, subalternos, serviciais, órfãs, abandonados à própria sorte, coadjuvantes da ação, dentre diversas formas, que destacassem de forma humilhante a sua integridade moral. As mulheres ganhavam um papel principal de destaque como serviciais, atuando dentro da casa grande como cozinheira, lavadeira, limpando, cuidando da família branca. Sua estética corporal sempre era destacada como gordas, com traços exagerados, eram tratadas como “cria de estimação”. Tais descrições eram personificadas através das linguagens verbais e não verbais, bem como das ilustrações.

É possível afirmar que o preconceito racial se faz presente dentro da literatura infantil, por vezes de forma não velada, o que se torna um grande perigo para a formação da identidade dos alunos negros e negras. É preciso ficar atento a estas escolhas. Torna-se um imperativo redobrar a atenção para as ilustrações que os livros trazem ao representar os personagens. Soares (2003) nos chama a atenção para a relação entre ilustrador e autor quando destaca que: “(...) o ilustrado é tão autor quanto o escritor, da complementaridade entre texto e ilustração” (Soares, 2003, p. 40).

O campo dos estudos em torno da literatura infantil vem sendo alvo de crítica do movimento negro brasileiro desde os anos de 1970. Percebemos no dia a dia que a escola e a mídia atuam como vinculadoras de um modelo que favorece a reprodução de uma cultura ocidental. Para além, tal prática contribui, durante muitos anos, por reforçar a ideologia de superioridade da “raça” branca sobre as demais.

Diante dos fatos, estará sempre como marca de trabalho do núcleo a opção de literaturas com protagonistas negras e negros, que valorizem e destaquem sua forma de viver e suas experiências de vida, e não relatos ou experiências que depreciam ou os coloquem em lugares subalternos. Não traremos protagonismo de branquitude que ofusque a identidade negra, ainda que o lápis preto não seja presente com força, a cor de pele – rosadinho/bege clarinho - não será lembrada como preferência ou referência, estaremos sempre em processo de desconstrução e construção. Alguém precisa educar as crianças brancas para uma educação antirracista. Esta fala que atravessa este texto se faz presente como coordenador do NEAB Ayó.

Bruna e a galinha d'Angola são uma história encantadora, que aborda questões importantíssimas a serem trabalhadas no universo das crianças, como família, ancestralidade, mitologia, destaca e valoriza diversos elementos culturais dos povos africanos, atua no fortalecimento de forma positiva na construção da identidade das crianças.

As atividades propostas com este livro não acabarão por aqui. Outras atividades seguiram em andamento junto com a professora da turma, onde trabalhamos a identidade como uma construção histórica, familiar e cultural, que foram apresentados na feira afro-técnico de ciência em novembro durante o Viva Zumbi na escola.

5.8. A construção do Panô

Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele. Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça. ‘Me empresta o lápis cor de pele?’ O que ele queria dizer com isso? [...] Lápis cor de pele? De qual pele será que [...] estava falando? (Rampazo, 2018, p. 6-7,10).

Segunda-feira, 14 de novembro de 2022. Após a atividade realizada com o livro da Bruna e a galinha d'Angola, oferecemos para as crianças uma terceira atividade que foi oficina de autorretrato, elas representam a sua imagem e cor, considerando que entendemos que “cor não é categoria objetiva, é uma categoria racial, pois, quando se classificam as pessoas como negras, mulatas ou pardas, é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (Guimarães, 2003, p. 103). O que desejávamos com esta proposta era destacar a percepção das crianças a respeito da questão racial. Cabe salientar que, nesta faixa etária em que a pesquisa orientou, a identificação racial dos pequenos é informada pelos responsáveis no ato da matrícula e não declarada pelos mesmos.

Alguns acordos foram estabelecidos antes de iniciar as atividades. A fim de compreender melhor a identidade racial das crianças, considerei na entrevista-conversa as respostas onde elas falassem sobre com quem se identificavam, pai, mãe, avô, avó, irmã/irmão ou ainda, se havia alguém que admiravam ou se preferiam se identificar com outra pessoa. Além disso, pedi que descrevesse características físicas, como cor, olhos, nariz, boca, cabelo etc.

Essas perguntas foram essenciais para compreender a estrutura do pensamento sobre raça nas crianças. A forma como as crianças identificam a raça nos ajuda a perceber que elas têm capacidade de se identificar racialmente, da mesma forma que os demais.

Cabe destacar que mesmo abrindo mão das categorias utilizadas pelo IBGE, e da autodeclaração utilizada pelos seus responsáveis na ficha escolar (pude comparar depois), as crianças conseguiram se autodeclarar conforme a sua cor/raça, entendendo seu pertencimento étnico-racial.

É importante destacar que a escola tem um papel primordial de contribuir na construção da identidade da criança, principalmente como criança negra, considerando que, já na primeira infância, acontecem os primeiros contatos com a diferença racial, que vem sendo utilizada como padrões de julgamentos e classificação de inferiorização dos indivíduos, conforme já aponta diversas pesquisas citadas aqui nesta tese.

Reunimos as crianças na sala de leitura e apresentamos a dinâmica do dia. Explicitamos que, no primeiro momento, o autorretrato seria feito em uma folha de papel, para ajudá-los melhor na construção, assim poderiam apagar caso tivesse erro. Em seguida, o desenho seria transferido para o panô. Disponibilizamos as caixas de lápis de tons de cor de pele, para que cada um pudesse se identificar a partir do seu tom de pigmentação mais próximo da paleta de cores.

Ofertamos um espelho, que foi passando de mão em mão, para que elas pudessem se olhar, se perceber, notar suas formas: cabelo, olhos, nariz, boca etc. Conforme destacam os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998, p. 34): “O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram sua pessoa”.

Em seguida, entregamos as folhas e os lápis. Comecei a passar entre as mesas para observar os desenhos e fazer algumas entrevistas com as crianças. Observei que algumas delas solicitaram o espelho para se olhar e tentaram reproduzir a sua imagem que refletia no espelho. Outras passavam minutos com espelho na mão, a impressão que tive era de que elas estavam se olhando pela primeira vez, não era um olhar qualquer, mas sim de cuidado, passando a mão no rosto, no cabelo, se acariciando.

Logo de saída, quero deixar “escurecido” que tive alguns contratemplos durante a pesquisa, perdi parte das fotos em um acidente com meu celular e por isso não foi possível trazer para a tese as fotos das crianças se observando no espelho, tocando os colegas a fim de perceber o outro. As fotos aqui apresentadas nesta atividade tiveram a colaboração da professora Raquel, que gentilmente cedeu as imagens, sendo solidária diante do ocorrido com meu aparelho.

Levamos as crianças para a sala de leitura. Embora o NEAB tenha a sua sala, entendemos que o outro espaço seria melhor. Mais amplo e acomodaria melhor as crianças. Porém, havia uma preocupação que me rondava. A sala de leitura era um grande atrativo para distração das crianças, pois é um espaço com muitos objetos que poderiam desviar o foco da atenção. A estante afro é indigna, são as preferidas, pois assim que entram correm para brincar com os objetos e os livros já escolhidos como preferidos por alguns. Assim que entramos, não foi diferente do previsto, um alvoroço em forma de alegria. Optamos por dar alguns minutos para poderem interagir com alguns objetos e livros que desejassesem. Entendo que impedir só dificultaria o procedimento da pesquisa. Afinal, esse momento também não faz parte da pesquisa? Se acreditamos que as crianças são protagonistas sociais desta pesquisa, elas precisam decidir em certos momentos o que desejam fazer e se desejam fazer (Notas de campo, novembro de 2022).

Figura 40 - Atividade autorretrato no papel



Fonte: Arquivo da Professora Raquel.

— Tia, como vou desenhar a minha boca? Meus olhos? - Falou a Lavínia.
 — Do jeitinho que ele é, olhe bem para o espelho, você não está com ele na mão? - disse a professora.
 (Caderno de Campo / 2022)

— Tenho olhos puxadinhos para o canto. Olha aqui, tio Gustavo. Disse João Pierre.
 — (risos) Você é japonês? - Perguntou o Lorenzo para o João Pierre.
 — (João Pierre revira os olhos para o alto e fala para o Lorenzo) Não, eu puxei ele. Garoto burro!
 — Então eu perguntei para João Pierre: João porque seus olhos são puxadinho?
 — Ele respondeu: é igual do meu pai e da minha avó, tio Gustavo.
 (Relato de Campo, 2022).

Figura 41 - Momento de construção do autorretrato no pano



Fonte: Arquivo da Professora Raquel.

A ideia inicial era realizar as entrevistas individual com as crianças, porém algo inesperado aconteceu. Pela própria dinâmica da sala, não foi permitido. Em cada mesa estavam quatro crianças, o que era individual acabou sendo coletivo. Toda vez que eu direcionava uma pergunta para uma criança específica, todas as outras três queriam responder. Não era do meu desejo chamar a criança em outra sala mais reservada e fazer a(s) pergunta(s), mas, sim, aproveitar aquele ambiente em que elas estavam participativas. Já em outras mesas em que me aproximava, ao interagir, o silêncio dominava o espaço, as crianças mostravam-se não estavam dispostas a dialogar. A partir do seu autorretrato, esperávamos que a criança expressasse a sua cor. A minha pergunta inicial era: Qual a sua cor?

Ainda junto deles na mesa, resolvi mudar a dinâmica e perguntar, apontando para o desenho, que cor ela está se pintando. Assim, olhando os desenhos no individual, as crianças começaram a perceber que minha atenção estaria sendo individualizada. Errado mais uma vez. Não funcionou. Então, sentei-me no chão ao lado da mesa e comecei a conversar, na verdade, fui inserido no assunto delas, e foi aí que consegui extrair algumas informações que desejava.

No entanto, o desafio de potencializar a voz das crianças não é uma tarefa simples, uma vez que esses indivíduos não pertencem a uma única categoria de análise e, ainda menos, estão disponíveis para fornecer ao pesquisador aquilo que ele quer ouvir. Conforme destaca Tomás (2011, p.134):

Para escrever sobre a infância é necessário tê-la e compreendê-la, mesmo que muitas das vezes ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escreve sobre a infância é afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escadas onde as crianças se movem e são movidas.

Dessa forma, caso um pesquisador decida navegar pelo vasto oceano da pesquisa envolvendo crianças, é importante ter em mente que as respostas podem surgir do silêncio, ou talvez nem surjam. Além disso, é preciso considerar que as perguntas podem vir da própria criança e não do pesquisador. Permitir que a dinâmica se inverta, possibilitando que as crianças assumam o controle do processo de pesquisa em certos momentos, enquanto o investigador se mantém no papel de observador. Não será possível trazer para este espaço a narrativa de todas as crianças que consegui entrevistar, separei algumas delas que mais chamaram a minha atenção durante o período em que passei com elas nesta atividade.

Dentro das produções selecionada, podemos perceber que as crianças autoidentificadas como brancas apontam concepções divergentes do modo de olhar-se como branco. Para Cardoso (2010), os brancos são múltiplos e a branquitude pode se organizar de forma crítica e acrítica. A primeira reprova abertamente o racismo, já a segunda evidencia que ser branco lhe traz uma condição de privilégio. A pesquisadora Edith Piza (2005, p.07) nos alerta para a diferença entre os termos branquitude e branquidade, destacando que:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a *negridade*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista.

A autora admite que a branquidade é um resultado da trajetória histórica, quer dizer, enquanto o negro é concebido como representante de um coletivo, um indivíduo branco é percebido em sua singularidade. Sendo assim: "um branco é uma representatividade apenas de si mesmo" (Piza, Rosenberg, 2014, p.72).

Neste caminhar, não serão os brancos que ocuparão os postos de perigosos e vadios, este debate será reconsiderado. Ao delegar estas mesmas características, a população negra generaliza-se sem a menor cerimônia. Assim sendo, a autora destaca que o foco reside não na invisibilidade da cor, mas sim na sobrevalorização da cor em relação a outros traços do fenótipo ligado a estereótipos sociais e morais para alguns indivíduos, enquanto para outros essas características são neutras em termos raciais. É o que nos revelam as narrativas de autoidentificação das duas crianças abaixo, que apresenta "comodidade" no lugar de serem crianças brancas, junto aos outros declarantes.

Figura 42 - Autorretrato da Lavinia



Fonte: Arquivo pessoal.

- Que lindo, Lavínia! (Gustavo)
 - Sou eu, tio. Olha, meus cabelos grandes. (Lavínia)
 - Qual a textura do seu cabelo: Liso, crespo, ondulado, encaracolado, com cachinhos? (Gustavo)
 - É assim o, (aponta para o cabelo dela, que é liso) (Lavínia)
 - Tá lindo seu desenho! (Gustavo)
 - Você se parece com alguém da sua família? (Gustavo)
 - Com a minha mãe e meu pai. E tem o bolinho... meu carrinho. (Lavínia)
 - No desenho, seu cabelo está preto? Qual a sua cor? (Gustavo)
 - Sou bege (Lavínia).
 - Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 - Sim, tio. (Lavínia)
 - Você queria ser de outra cor? (Gustavo)
 - Não, tio. Eu gosto da minha cor. (Lavínia)
 - Aqui na sala tem mais alguém da sua cor? (Gustavo)
 - Eu não sei né? (Lavínia)
- (Relato de Campo, Lavínia 5 anos EI 51, 2022).

Figura 43 - Autorretrato da Benjamin



Fonte: Arquivo pessoal.

- Mandou bem no seu autorretrato, Benjamin! (Gustavo)
 - É! (Benjamin) (Ele estava de cabeça baixa pintando)
 - Posso te fazer umas perguntas? (Gustavo)
 - Vai demorar? Eu quero ir para o recreio. (Benjamin)
 - Não é super rápido. (Gustavo)
 - Qual a cor que você se pintou no autorretrato? (Gustavo)
 - É essa cor aqui, (aponta o dedo para o lápis cor de rosa clarinho.) (Benjamin)
 - Na sua família, tem alguém desta cor? (Gustavo)
 - Toda minha família é desta cor. Já posso ir? (Benjamin)
 - Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 - Sim! (Benjamin)
 - Você falou que sua cor era rosa clarinho, mas seu desenho não está pintado com ele porque? (Gustavo)
 - Porque eu sou branco. Esta cor é branco. (Benjamin)
- Benjamin interrompe a conversa e levanta-se da mesa.
(Relato de campo, Benjamin 5 anos EI 51-, 2022)

O que é ser branco? Talvez esta definição esteja na raiz estética de ter a pele clara, acompanhada de outras características fenótipos como cabelo liso, olhos claros (em alguns casos), nariz afilado, lábios finos e delineados. Ou, como define Cardoso (2010, p.51): "um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura".

Admitindo ser branco e distinguindo os seus pares, a criança corroborada pela afirmação incorpora características que a identificam como elemento do grupo branco. É indiscutível que se assumir branco em nossa sociedade coloca-o em lugar de privilégio.

Ambos os depoimentos apresentados abaixo demonstram a narrativa de branquitude. Se identificam quanto aos brancos, apontam dentro da sala poucas crianças de sua cor, entretanto este fator não é impedimento para o ato de brincar. As duas crianças faltaram no dia da atividade, seus desenhos não entraram no panô, entretanto resolvi fazer a entrevista em outro dia durante uma atividade proposta pela professora. Na ocasião, estava sem celular para o registro das fotos, pelo ocorrido já apontado acima.

— Que lindo desenho, Pietro! (Gustavo)
 — Não é desenho, tio Gustavo. Sou eu. (Pietro)
 — Há é verdade! Posso te fazer umas perguntas? (Gustavo)
 — De quê? Sobre o Sonic? (Pietro)
 — Não, sobre você (Gustavo)
 — Pode! (Pietro)
 — Qual a sua cor? (Gustavo)
 — Ué! Branco! Não está vendo? (Pietro)
 — Agora estou vendo, é verdade. Você gosta desta cor? (Gustavo)
 — Sim! (Pietro)
 — Na sua sala, tem mais crianças da sua cor? (Gustavo)
 — Sim, tio Gustavo. O Milton, a Luísa, a Lavínia, o Luiz Eduardo, o Ruan. (Pietro)
 — E seu cabelo? (Gustavo)
 — É assim o tio (ele aponta para o cabelo e balança) Minha mãe fala que é escorrido. (Pietro)
 — Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 — Gosto! (Pietro)
 — Você queria ser de outra cor? (Gustavo)
 — Não! Só seu fosse igual ao Sonic. (Pietro)
 (Relato de Campo, Pietro 5 anos EI 51, 2022)

— Oi, Lulu, tudo bem? (A aluna pede para chamar assim) (Gustavo)
 — Sim, tio Gustavo! Olha meu desenho! (Luísa)
 — Tá lindo! Me conta sobre ele. (Gustavo)
 — Eu coloquei este laço rosa no meu cabelo (se refere ao desenho) porque eu amo tudo rosa. (Luísa)
 — Ficou muito bonito. E qual a sua cor? (Gustavo)
 — Clarinha! (Luísa)
 — Como assim, clarinha, me explica? (Gustavo)
 — Eu sou branquinha. Minha mãe fala que eu sou floco de... (esqueceu o nome) Lembrei de neve. (Luísa)
 — Na sua família, alguém mais é branco ou floco de neve? (Gustavo)
 — Minha mãe, minha avó, minha outra irmã, e não sei o bebê da minha mãe que vai nascer. (Luísa)
 — Seu pai? Qual a cor dele? (Gustavo)
 — Hummm, não sei! Mas ele não é branquinho igual à gente. (Luísa)
 — Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 — (Balança a cabeça fazendo sinal de positivo) (Luísa)
 — Você queria ser de outra cor? (Gustavo)
 — Que? Não, né. (Luísa)

- Aqui na sala, tem meninas de outras cores? (Gustavo)
 — Sim! Tem branca igual eu, mas bem pouquinho, a Isabelly, a Bianca, a Isadora. Mas tem pretinha também. A Ana Cristina, a Valentina.
 — Todas elas são suas amigas? (Gustavo)
 — É! (Luísa)
 — Você brinca com elas? (Gustavo)
 — Brinca, com todas as meninas (Luísa)
- (Relato de Campo, Luísa 5 anos EI 51, 2022)

A tonalidade de cor das crianças apresentadas evidencia em suas narrativas a assimilação da herança eurocêntrica, heteropatriarcal e hegemônica. O que se pode deduzir é que, mesmo que haja urgência em desmistificar a designação de um lápis que naturalize a cor clara, isso é desmistificado na fala da NEAB e da professora a todo tempo. Cabe ressaltar que as crianças também se envolvem em situações fora do espaço escolar onde a hegemonia da raça branca é reforçada, e esse lápis é usado fundamentalmente para esse propósito. Dessa forma, as crianças brancas utilizam-no como referência para se identificarem. Penso que escolher um lápis como "cor de pele" é igualar à diversidade populacional e transmitir a mensagem para aqueles que não se encaixam em um padrão específico de tonalidade de pele, de que eles estão fora do comum, portanto, são "esquisitos".

“Tio: aqui na caixa não tem o lápis pardo!” (Wesley).

“[o] pertencimento racial não constitui um dado imutável na vida das pessoas. É possível esperar, ou pelo menos levantar como hipótese que, na trajetória de vida das pessoas, haja mudança no processo de autoclassificação de cor” (Piza; Rosemberg, 2014, p. 114).

As pesquisadoras Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (2014, p. 127) destacam que “Os problemas das coletas sobre a cor em países de população multirracial, caso do Brasil, têm como ponto marcante de conflito a existência, no contínuo de cores da população, do grupo dos pardos”. Os pardos podem ser interpretados como indivíduos que se encontram numa posição intermediária, que transitam com maior “facilidade” entre a afirmação de sua identidade como branco ou negro, e a não afirmação. Ainda nas considerações das autoras, “este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelo significado social da cor” (Piza; Rosemberg, 2014, p. 100). Tais considerações ficam evidentes em meu diálogo junto à criança.

Destaco que esta identificação racial, durante muito tempo, também foi complexa em minha vida, saber em qual categoria racial eu pertencia, tendo definido em minha certidão como pardo.

Além disso, esta categoria foi se afirmado quando cheguei na escola, ao responder aos formulários de emprego, as fichas médicas em consultório ou de matrícula, até mesmo em qualquer documento que solicitasse a autodeclaração de cor. Certo dia, eu estava assistindo a entrevista da cantora/atriz Roberta Estrela D'Alva, na TV Cultura. No decorrer da entrevista, ela soltou a seguinte frase: “Sou negra demais para os brancos; branco demais para os negros”.

Essa declaração coloca no centro qualquer pensamento sobre a identidade racial do pardo e reflete completamente o conflito no qual ele se encontra repetidamente. O ambiente de incerteza racial-identitária é chamado assim devido à clareza do seu propósito: um espaço vago em que os pardos habitam, notável pela falta de identidade e consciência racial (a partir disso, surgem outras particularidades).

Negar a própria negritude do indivíduo pardo é uma tática empregada pela elite para perpetrar um genocídio silencioso. Por outro lado, abraçar e afirmar essa identidade representa um ato de resistência, visto que esses corpos também sofrem com a vulnerabilidade inerente a uma estrutura dominada pelo branco. É importante ressaltar que a identidade negra não é fixa, mas sim flexível e não se restringe à cor da pele. Portanto, no Brasil, há diversas formas de ser negro, e não apenas uma.

- Oi Wesley. Me chamou? (Gustavo)
 - Aqui na caixa não tem a minha cor. (Wesley)
 - Qual é a sua cor? (Gustavo)
 - Minha mãe fala que eu sou pardo, então quero a cor marrom-claro. (Wesley)
 - Na sua casa, todo mundo tem a mesma cor que a sua? (Gustavo)
 - Sim! Quer dizer, não! Hum! Peraí, meu pai é preto. (Wesley)
 - E sua mãe, tem qual cor? (Gustavo)
 - Marrom clarinha, igual à minha. (Wesley)
 - Qual a cor do seu cabelo? (Gustavo)
 - É preto! (Wesley)
 - Na sua família, há alguém alguma vez branco? (Gustavo)
 - Branco!? Igual o Benjamin? Acho que não.
 - (Wesley)
 - Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 - Gosto, tio (Wesley)
 - Aqui na sala, tem alguém com a sua cor? (Gustavo)
 - Sim. O Ítalo. (Wesley)
 - Vocês brincam juntos? (Gustavo)
 - Só na hora do brincar e do recreio (Wesley)
- (Relato de Campo, Wesley 5 anos EI 51, 2022)

Figura 44 - Autorretrato Wesley

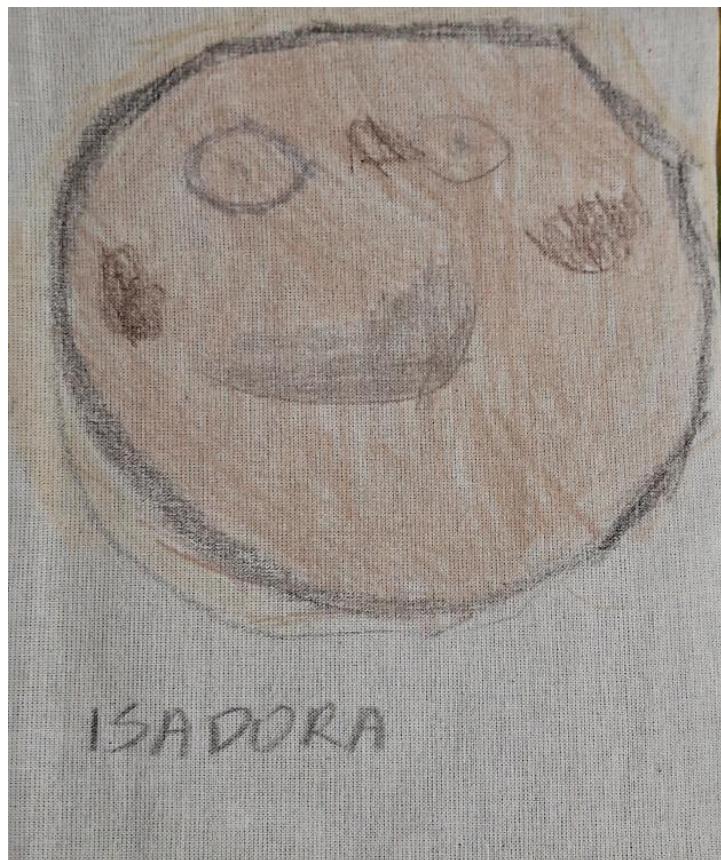


Fonte: Arquivo pessoal.

Nas considerações de Munanga (2004), a ambiguidade na vida do brasileiro mestiço assume um caráter crítico ao tentar definir sua identidade. Desde os primórdios da história brasileira, essa indefinição identitária, somada à tendência de embranquecimento, traz desafios tanto para a afirmação de sua identidade mestiça quanto para sua identidade negra, ficando a manifestação da identidade negra postergada, aguardando um momento em que possa ser branca, através da miscigenação ou pela ascensão social. Considerando este debate, é essencial destacar o impacto significativo das contemplações propostas pela escola. É necessário reconhecer que na categoria dos negros também estão inseridos os pardos. Portanto, é de extrema importância fornecer referências que auxiliem as crianças a compreenderem tanto a identidade parda quanto a negra.

Continuando com as entrevistas, chego na Isadora. Uma menina negra , com tranças nagô, de sorriso largo (quando está junto aos colegas de turma), uma postura de modelo, arriscaria descrevê-la desta forma, porém bem tímida. Bem difícil o diálogo, todas as minhas perguntas eram respondidas com o balançar da cabeça (impossível descrever o diálogo, poucas foram às vezes que ela verbalizou, por isso vou relatar). Por vezes, as respostas vinham em forma de silêncio, outras de olhares desviados, fugas, etc. Perguntei se estava confortável de estar ali, a cabeça balançava para cima e para baixo. Comecei elogiando o autorretrato e perguntei quem era aquela.

Figura 45 - Atividade autorretrato da Isadora



Fonte: Arquivo pessoal.

Em um som bem baixo, ela respondeu que era ela. Fica notório que ela não consegue desenhar, tem dificuldade com seu autorretrato, tendo em vista sua autodescrição mencionada por mim acima. Isadora é uma menina linda. "Você se enxergava assim, dessa cor, sem cabelo?", perguntei para ela. Ela respondeu que não, com os olhos cheios de lágrimas e aparência bem tímida.

Então, questionei por que não havia feito da forma que ela era. Baixou a cabeça, o silêncio reinou no momento. Não sei precisar, mas acho que ficamos uns cinco minutos em silêncio. Então perguntei: Como você gostaria de ser?

Ela respondeu: Branca! Igual a cor da Luísa.
 Perguntei: E o cabelo, você queria igual da Luisa?
 Ela respondeu: Não, queria igual à Barbie.
 Perguntei: Como assim igual à Barbie?
 Ela respondeu: Grande , loiro e liso.
 Então indaguei: Por que você queria ser branca igual a Luísa e ter o cabelo igual da Barbie?
 Ela responde: É mais bonito que o meu!

Fiz as ponderações dizendo o quanto ela era bonita e que somente pessoas lindas poderiam usar tranças como a dela, relembrei a história do Mundo Blach Power de Tayó, destaquei a importância de termos cores diferentes. Ainda que o trabalho do NEAB e da professora seja de reforçar a identidade racial das crianças com as atividades afro-pedagógicas, observamos na Isadora a negociação com a sua identidade , ela passa pela política do branqueamento. Entendemos que não só a Isadora, mas a sua família precisava de uma intervenção pedagógica étnico-racial, muitas das vezes os discursos e as fantasias racistas também são alimentadas em casa. Na ocasião, além das intervenções afro-pedagógicas feitas pelo NEAB junto à Isadora, a mãe dela também foi convidada para uma roda de conversa junto ao núcleo. É crucial iniciar desde cedo o empoderamento de crianças negras em relação à sua identidade racial, para que elas não se sintam paralisadas diante do racismo estrutural que infelizmente enfrentarão, já que vivemos em uma sociedade permeada por esse problema. Desde tenra idade, é fundamental que as crianças negras tenham acesso à rica história de conquistas do continente africano.

As crianças negras enfrentam um dilema em relação à sua cor e aos estereótipos associados a ela, pois anseiam por se adequar ao padrão de beleza imposto pela sociedade, que valoriza características de uma criança branca. Isso aponta para que crianças muito cedo, como Isadora, tenham o desejo das características vinculadas ao imaginário da branquitude.

Barbies do meu setor são todas iguaixinhas. Loiras, magras, ruivas, todas padrãozinhas. Também sou Barbie, e sei bem o que tô dizendo. Falta mais diversidade, falta se olhar no espelho. Porque eles fabricam todas iguais? Se cada um é de um jeito, é assim que a gente faz. De todos os corpos e de todas as idades. Não vamos seguir padrões, vamos brincar de igualdade (Mc Soffia – Barbie black, 2018).

A letra da música da MC Sofia retrata o padrão de branqueamento da boneca Barbie: branca, magra e loira. Não é novidade que essa descrição é o padrão da maioria das bonecas infantis. Conforme apresenta a pedagoga e doutora em educação Fernanda Theodoro Roveri (2008), a boneca Barbie teve seu lançamento na cidade de Nova Iorque durante uma feira de brinquedos no ano de 1959. A boneca simboliza o corpo branco como o ideal de beleza europeu associado às condições econômicas da elite.

Uma cintura com oito centímetros e meio, um quadril com dez centímetros: vestir a menor numeração de roupas e deixar a barriga definida à mostra! Treze centímetros de bumbum, imune a celulite, estria, culote ou gordura, a qualquer marca de degradação física... Pernas longas, depiladas e sem varizes: sete centímetros já contando o salto, pois o pé sempre deve ficar nas pontas. Seios rígidos que medem 12,5cm e que possuem consistência plástica. Cabelos longos, lisos, louros “naturais”, desde a raiz! Olhos azuis, face sem rugas, maquiagem definitiva. Juntando-se todos esses atributos e dispondo-os num frasco branco de 29cm, tem-se a medida exata para uma intocável silhueta cheia de curvas, um modelo de corpo feminino que se multiplica duas vezes a cada segundo e disponibiliza sua boa forma para 120 milhões de crianças do mundo todo, a cada ano (Roveri, 2008, p. 01).

Retornando ao ano de 1993, a boneca ganhou uma réplica no museu de cera de Grévin, em Paris. Então, lá está a boneca, elegantemente posicionada entre outras esculturas representando figuras humanas. O que me assusta é que essas "pessoas/esculturas" se tornam permeáveis durante a juventude; a cera é a representação que permanecerá para sempre na nossa lembrança. Pensando com Roveri (2008):

Barbie original é de plástico, mas a cera das estátuas em que está reproduzida cria um corpo semelhante ao humano e aproxima sua imagem à dos outros humanos lá expostos, fazendo-nos crer que fora dali ela também tem “vida real”. Sua beleza eterna fica presa e imóvel na cera, no plástico (Roveri, 2008, p. 09).

É importante destacar que a Barbie vai além de ser simplesmente uma boneca. Conforme discutido por Roveri (2008), em 2002 a empresa Mattel (Companhia estadunidense fundada em 1945 responsável pela criação e fabricação da boneca). No ano de 2002, entrou na indústria cinematográfica lançando o filme Barbie e o Quebra-Nozes, seguido por outros lançamentos nos anos posteriores. Além dos filmes, também foram produzidos jogos, plataformas online e uma variedade de produtos destinados às crianças, como sandálias, escovas de dente, perfumes, entre outros.

Nas redes sociais, há um canal com quase dois milhões de seguidores que apresenta muitos vídeos de filmes e desenhos da Barbie. Assim, a Barbie promove um padrão de beleza branco como algo a ser alcançado, sugerindo que as meninas podem se inspirar nela para desenvolver características comportamentais e físicas que levem ao sucesso.

Isso acaba criando modelos negativos, especialmente para as meninas negras. Como o caso da Isadora, que deseja ter o cabelo igual ao da boneca, renegando o seu.

Quando se debate a questão racial e o conceito de ideal de brancura representado, podemos observar a Barbie de outra perspectiva quando se trata de interação e inclusão entre crianças. O psiquiatra Frantz Fanon (1983) aborda, no seu livro "Pele negra, máscaras brancas", as múltiplas máscaras que as pessoas negras são forçadas a usar ao longo da vida para serem aceitas numa sociedade em que a norma de humanidade é branca. A cada tentativa de ser reconhecida como humana, deparam-se com a barreira da cor, e recorrer a essas máscaras torna-se, assim, uma estratégia de sobrevivência.

Pensando com Fanon, vejo a Barbie sendo encarada como uma espécie de máscara que as crianças negras eventualmente usam para tentar interagir na sociedade branca e reconhecer a própria humanidade. Contudo, conforme destacado pelo autor, tais esforços têm consequências tangíveis e subjetivas. Mesmo que a criança consiga participar das brincadeiras, a Barbie será vista como branca, mas ela não será (Oliveira, 2018).

A tentativa de colonização dos cabelos crespos visa apagar a identidade negra, que historicamente tem sido considerada como não aceitável. Desde cedo, as crianças já percebem a imposição de um único padrão de beleza, conforme destacado na fala de Isadora. A professora do curso de licenciatura em letras da Universidade Federal do Pampa Sátira Pereira Machado (2012, p.220) destaca em suas palavras que na:

[...] mídia brasileira, majoritariamente, o modelo de ser humano branco é exaustivamente exposto como representante universal da espécie humana, mesmo que algumas obras apresentem os afro-brasileiros de forma menos estereotipada e com possibilidades de ascensão social. Na dimensão dos estudos de audiência, o receptor é importante para o processo comunicacional, uma vez que reelabora as mensagens para além da mídia. No entanto, é na vida cotidiana do receptor que os discursos midiáticos ganham sentido.

O padrão de beleza influencia a colonização de nossos corpos, ao impor uma estética que promove a uniformidade capilar, da pele e das formas, como critério para serem considerados corpos significativos. Conforme já abordado acima, quanto mais clara a pele, mais prestígio social terá o cidadão nos espaços, porém negociações serão estabelecidas, e o racismo não será extinto.

Tal questão nos remete relembrar os estudos de Oracy Nogueira (1985 apud Teixeira; Beltrão; Sugahara) que destacam o preconceito de marca e o preconceito de origem. A nomenclatura foi utilizada pelo autor para simbolizar a conjuntura racial nos Estados Unidos e no Brasil.

“No Brasil, o preconceito seria predominante ‘de marca’ por oposição a um preconceito que seria predominante de origem, como nos Estados Unidos da América” (Nogueira apud Teixeira; Beltrão; Sugahara, 1985, p. 102). Os pesquisadores que se utilizam dos estudos de Oracy recomendam que a classificação de cor/raça adotada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) ressalta a relevância da marca ao discutir sobre os demais; ao contrário, ao referir-se a si, são considerados aspectos de origem. Na realidade do Brasil, as características físicas que revelam a herança racial são consideradas como traços indesejáveis, ou seja, quanto mais uma pessoa se aproxima de uma aparência negra, maior a discriminação que ela enfrenta. A partir desse contexto, a cor e os sinais tangíveis da estrutura ideológica do racismo são aceitos como ícones de subjugação em nossa sociedade.

Uma coloração mais clara, aliada aos cuidados necessários com os cabelos escovados, pode propiciar uma aparência que é percebida, por setores da sociedade, como mais sofisticada. O desafio enfrentado por quem tem cabelos crespos em relação à sua imagem está ligado ao desejo de se aproximar do padrão de beleza comumente associado a pessoas de pele clara. Diante dessa realidade, o indivíduo negro acaba abrindo mão de sua identidade para se adaptar a um mundo externo. Essa é a mensagem transmitida pela história de Isadora, que acredita que para ser considerada bonita, precisa ser branca e ter cabelos semelhantes aos da Barbie.

Embora a escola tenha um trabalho que promova uma educação para as relações étnico-raciais, onde a atuação do NEAB é um imperativo, é importante destacar que para promover uma educação inclusiva e combativa contra o preconceito, a desigualdade, a exclusão e o racismo nas escolas, que ajude as crianças, assim como a Isadora, a se enxergar quando criança negra, é fundamental que tanto a instituição quanto os educadores utilizem recursos relevantes para valorizar a cultura negra. Ao fazer isso, estarão contribuindo para o desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos. Nesse sentido, Rocha (2011, p.36) nos convida a refletir que:

[...] a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania.

Assim, esse fato pode impactar negativamente no crescimento dessas crianças, uma vez que é durante a infância que elas iniciam a formação de suas identidade, crenças e princípios.

Portanto, a escola, principalmente as instituições de Educação Infantil, têm o importante papel de introduzir desde cedo em seu currículo as relações étnico-raciais, destacando o respeito e o reconhecimento da diversidade que compõem o Brasil.

“Eu sou pretinha e muito lindinha” (Ana Cristina).

Figura 46 - Autorretrato Ana Cristina



Fonte: Arquivo pessoal.

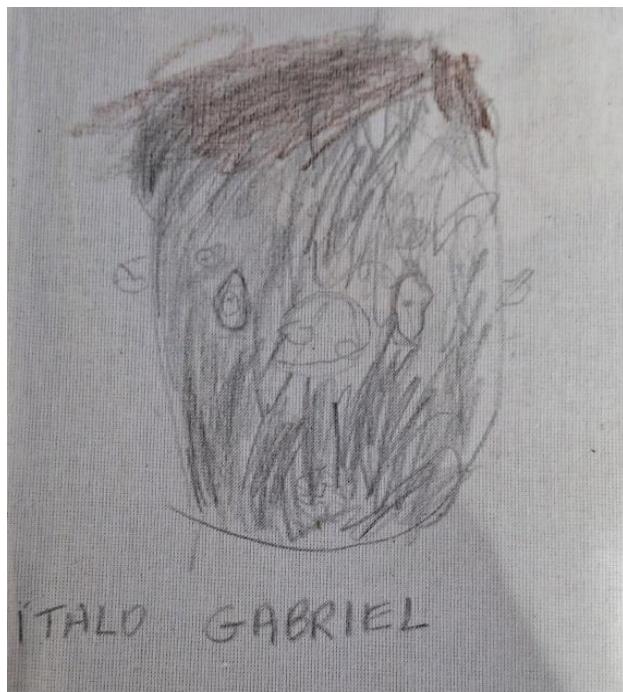
- Que desenho mais lindo, Ana! (Gustavo)
- Obrigado, tio Gustavo. (Ana Cristina)
- Com quem você se parece da sua família? (Gustavo)
- Com minha mãe. Mas quero ser alta igual a meu pai. (Ana Cristina)
- Qual a sua cor? (Gustavo)
- Sou pretinha, é muito lindinha. Igual à minha irmã Ana Laura. Ah, tio, a minha irmãzinha nasceu (Ana Cristina)
- Olha que legal. E como ela é? (Gustavo)
- A ele e bebê, pequenina e chorona. (Ana Cristina)
- E qual a cor dela? (Gustavo)
- Preta, igual à minha e das minhas irmãs, meus pai, minha mãe (Ana Cristina)
- Você gosta da sua cor? (Gustavo)
- Sim! Por quê? (Ana Cristina)
- Lembra que o tio está fazendo uma pesquisa? Estas perguntas fazem parte dela. E o seu cabelo, você gosta? (Gustavo)
- Sim! A tia Raquel falou que ele é uma coroa de princesa. (Ana Cristina)
- E como você penteia esta coroa? (Gustavo)
- Assim o... e depois coloca creme para ficar cheiroso e amarra. (ela demonstra usando as duas mãos, colocando o cabelo para o alto). Agora uso a trança. (Ana Cristina)
- Você gosta dele? (Gustavo)
- Sim! Mas gosto mais das tranças. (Ana Cristina)

- Quem faz as suas tranças? (Gustavo)
 - A mamãe ou minha outra irmã. (Ana Cristina)
 - Quando você vai contar outra história, tio?
(Ana Cristina)
 - Logo, logo, o tio vai contar outra. (Gustavo)
- (Relato de campo, Ana Cristina EI 51, 2022)

Neste momento, somos interrompidos pelo Ítalo Gabriel, que veio até a mesa onde estávamos pegar o lápis preto. Perguntei para que, me respondeu que era para pintar o rosto dele no desenho. Puxo-o para conversar. Convido-o para sentar à mesa junto da Ana Cristina e de mim. No primeiro momento, disse que não poderia sentar junto a nós porque estava em outra mesa com seus colegas, conversando e pintando seus desenhos. Então perguntei o que conversavam, ele respondeu que era sobre o jogo free fire. Falei que gostava muito deste jogo (meu objetivo era sentar na outra mesa junto deles, não sei nem o que é este jogo) e me ofereci para ir à mesa onde ele estava. Disse que eu não poderia porque lá era assunto de criança que joga. Então, mais uma vez, convidei para sentar junto a nós. Me pediu alguns minutos, pois iria até a mesa, fala com seus colegas e depois voltaria. E voltou. Observei de longe a fim de tentar escutar o que ele falaria aos colegas, mas não foi possível, a sala estava com muito barulho. Meu objetivo era reunir nesta mesa algumas crianças negras, assim conseguia abrir um diálogo e direcionar as entrevistas-coversas para um campo só. (Notas de campo, novembro de 2022).

Auxílio à Ana Laura com o seu autorretrato. Em paralelo, partilho da conversa que rolava entre Ítalo Gabriel e Ana Cristina - não recordo qual foi o gatilho que disparou a conversa - dialogam sobre serem youtubers, influenciadores digitais. Ana Cristina gostaria de abrir um canal de moda e beleza, onde ela pudesse falar de maquiagem (embora ainda não use). Ítalo pergunta se ela é rica, porque precisa de muito dinheiro para isso. Neste momento, eu não aguento e solto uma risada. Ele então me pergunta se era possível ser digital influencer. Respondo que sim, podemos ser tudo que desejamos. Ana Cristina solta um sorriso e diz a ele: está vendo meu filho. (Notas de campo, novembro de 2022)

Figura 47 - Autorretrato Ítalo Gabriel



Fonte: Arquivo pessoal.

- Me empresta o lápis preto Ana Cristina?
(Ítalo Gabriel)
 - Meu desenho tá manerão. (Ítalo Gabriel)
 - Traz aqui para a gente ver. (Gustavo)
 - Você é preto, Ítalo? (Gustavo)
 - Sim! (Ítalo Gabriel)
 - Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 - Sim! Todo mundo tem cor diferente. (Ítalo Gabriel)
 - E seu cabelo, você gosta (Gustavo)
 - Sim! Eu corto lá no barbeiro, e gosto de fazer esse risquinho (aponta o dedo para o cabelo) (Ítalo Gabriel).
 - Esse risquinho é o quê? (Gustavo)
 - É moda! Todo mundo faz (Ítalo Gabriel).
 - Você brinca com todos aqui na sala? (Gustavo)
 - Com os meninos, as meninas mais ou menos (risos). Eu gosto de brincar na brinquedoteca.
(Ítalo Gabriel).
- (Relato de Campo, Ítalo Gabriel 5 anos EI 51, 2022)

Na mesma mesa, estava sentada Ana Laura, irmã de Ana Cristina. O posto da irmã é muito tímido, sempre com sorriso no rosto e poucas palavras. As minhas perguntas sempre eram respondidas pelo silêncio, ou pelo incentivo de sua irmã, Ana Cristina:

“Vai, Ana Laura, responde o tio. Você tem língua” (Ana Cristina).

Algumas vezes abordei fazendo intervenção, pedindo para deixá-la livre para responder, não tinha nenhuma pretensão em forçar as crianças a responderem, ficavam livres para colaborar ou não.

— Ana Cristina, vamos deixar a Ana Laura responder no tempo dela. Ela pode responder ou não. Aqui, vocês não são obrigados a responder às minhas perguntas. Lembra que vocês estão me ajudando na pesquisa? Lembra que falei que participaria quem desejasse? (Gustavo)

Dante da minha intervenção, percebi que a Ana Cristina não ficou muito satisfeita. Fez uma cara muito feia, revirou os olhos, fez um bico e balançou a cabeça em um sinal de reprovação da minha fala. Levantou-se da mesa, dirigiu-se até a professora e pediu para ir ao banheiro. Levou alguns minutos lá fora. Ao retornar, não se sentou na mesa junto a nós, optou por ficar brincando na estante junto às bonecas negras. Levantei e fui ao encontro dela, perguntei se estava chateada com alguma coisa. Disse que não. Só estava cansada de fazer desenho e queria brincar um pouco. Disse a ela que, quando desejasse, poderia retornar à mesa, seria ótima tela na mesa conosco. Dei um abraço apertado nela. Solto um lindo sorriso e me abraçou. Foi notório que ficou chateada com a intervenção que fiz junto dela ao pedir que deixasse a irmã falar. Para o contexto, é de extrema importância que a individualidade fosse considerada, destacando que estamos trabalhando com autodeclaração. Não era do meu desejo que houvesse interferências na fala da Ana Laura através do posicionamento de sua irmã Ana Cristina. Em conversa paralela junto à professora, é recorrente que a Ana Cristina responda por Ana Laura. Escrevendo esta nota de campo, aqui a caminho de casa, dentro do ônibus, escutando as gravações e revisitando os escritos do caderno de campo, começo a refletir. A instituição escolar, ao longo da história, tem apresentado uma postura negligente em relação à diversidade étnico-racial e à dignidade das crianças e jovens negros, o que, em muitos casos, resultou na exclusão e no fracasso de muitos alunos.

Ao ignorarem a presença de discriminação ou preconceito racial na escola, os educadores e a própria instituição se eximem de se envolver com essa problemática de forma adequada. Diante do exposto, seria a atitude de Ana Cristina uma forma de proteger Ana Laura deste racismo institucional escolar que as cerca? (Notas de campo, novembro de 2022)

Figura 48 - Autorretrato da Ana Laura



Fonte: Arquivo pessoal.

“Agora deixa eu ver o desenho da Ana Laura! Que lindo Ana! Você com quem se parece?” (Gustavo).

O sorriso no rosto, o lápis na boca, um olhar fixo para o papel, assim ficou Ana Laura. Percebi que era um incômodo para ela estar naquela situação. Então, combinei com ela que faria uma pergunta e se ela poderia me responder. Balançando a cabeça em sinal positivo, aceitou a pergunta.

“Ana Laura, qual a sua cor?” (Gustavo).

Silêncio novamente. Abracei-a, disse que estava tudo bem e não tinha problema em ela não responder, que o desenho dela lindo iria para minha pesquisa. Em conversa com a professora, a mesma relata que ela é muito tímida, até mesmo dentro da sala de aula. Quando selecionada para fazer as atividades à frente da turma, tem dificuldades. Porém, é nítida através do desenho a autoidentificação de Ana Laura Cor/Raça preta.

Pude perceber que, durante a atividade, Ana Laura interagia com os colegas presentes na mesa, dialogando a respeito dos mais variados assuntos. Por diversas vezes, levantou-se e foi pegar o espelho para se olhar, passava a mão em seu cabelo, que no dia estava de "coquinhos" (nome do penteado) - lembro que, ao buscar a turma, a encontrou na porta, disse o quanto ela estava linda com aquele penteado, me abraçou. Pedi para tirar uma foto do penteado e ele não autorizou - ao terminar de olhar-se no espelho, vai até a estante de bonecas negras. Para diante de algumas delas, passa-se a mão na Buna, na Dandara, na Fada das Unhas, em um bebê preto. Ao notar que estou observando, retorna para a mesa, pega o lápis preto e começa a desenhar. Não ficou pensando em qual seria sua cor, ela reconheceu diante da paleta de cores oferecida pelos "lápis tons de pele". Embora não verbalize quando eu fizesse as perguntas, foi possível observar durante as atividades algumas ações de Ana Laura, que caracterizaram sua autodefinição, bem como seu pertencimento racial. Ana Laura, não seguiu qualquer protocolo na dinâmica da pesquisa (se é que posso chamar assim), mas me refiro a ficar sentada fazendo o autorretrato. Andou pela sala e foi até as suas referências, as quais são as bonecas pretas. Como um ritual de inspiração e identificação para se autorretratar. As crianças se apossaram dos espaços e dos objetos de maneiras variadas, nem sempre conforme as nossas expectativas. Isso demonstrava que elas não se limitavam a apenas seguir essas diretrizes, mas sim que alteram a partir dos seus. (Notas de campo, novembro de 2022)

Valentina é a criança que apresentou um episódio de negação com sua cor e de sua irmã recém-nascida. Na ocasião, aproveitei a oportunidade para fazer algumas perguntas vinculadas à família e especial à sua irmã. Fico pensando que, para compreender a família, é importante enxergá-la como um espaço de conexão entre a sociedade e a mente de seus integrantes. Ela se forma através das relações de parentesco e das interpretações dadas a cada papel que os membros desempenham, influenciada pela história e cultura que a moldam. Ao mesmo tempo, a família é construída na base da interação emocional entre seus membros. É mais do que importante, tratar deste processo delicado, mas impactante. Em determinado momento da vida, principalmente na infância a criança percebe que suas características físicas vão além de simplesmente sua altura ou de ser comparada com os colegas. Ela passa a observar que seus traços faciais, a textura de seus cabelos e a tonalidade de sua pele contribuem para torná-la única. Infelizmente, há situações em que essas características podem não ser reconhecidas devidamente, seja em uma conversa familiar ou em um comentário rude na escola. A realidade é que, de uma maneira ou de outra, toda criança que experiência diversidade é confrontada com a questão da identidade racial e, consequentemente, com o racismo.

(Notas de campo, novembro de 2022)

Figura 49 - Autorretrato da Valentina



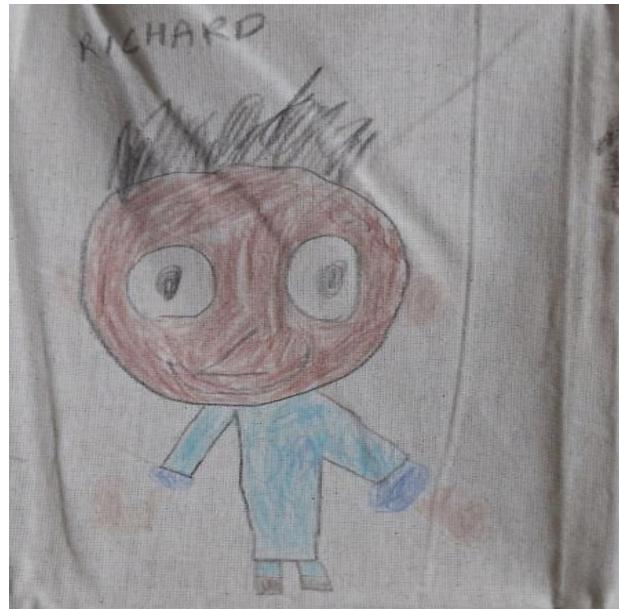
Fonte: Arquivo pessoal.

- Valentina me fala do seu desenho. (Gustavo)
 — Sou eu, como uma princesa. (Valentina)
 — E como é o cabelo desta princesa, chamada Valentina? (Gustavo)
 — Todo preto e enroladinho, tem cachinhos na ponta, olha aqui. Mais hoje eu estou de tranças. Você gostou tio? (Valentina)
 - Sim, estou vendo. São lindos esses cachinhos. Suas tranças são lindíssimas. E qual a sua cor? (Gustavo)
 — Quem faz as suas tranças? (Gustavo)
 — A mamãe (Valentina)
 — Tio Gustavo eu gosto de usar laço no meu cabelo. E também deixar ele solto, quando não estiver calor. (Valentina)
 — Preta! (Valentina) (fala segurando o lápis preto enquanto pintava o autorretrato)
 — Você gosta da sua cor? (Gustavo)
 — Agora eu gosto! (Valentina)
 — Só agora? Antes não? Por quê? (Gustavo)
 — Porque eu não sabia que era bonita, aí eu vi que é igual à cora da tia Raquel, do papai (Valentina)
 — Seu pai também é preto? (Gustavo)
 — Sim! (Valentina)
 — Há me fala de sua irmã que nasceu, como ela está? Qual a cor dela? (Gustavo)
 — Tá bem. A mamãe falou que ela é a cara do papai. Tio Gustavo, você sabia que todas as cores são importantes? (Valentina)
 — Sim, cada um tem uma cor de pele diferente, Valentina, é esta diferença que faz todos lindos. (Gustavo)
 — Valentina é igual a cara do seu pai? (Gustavo)
 — Não sei. Ele não é alto nem baixo. Ue... você não vê ele quando ele me traz? (Valentina)
 — É verdade, vejo sim. Eu havia esquecido! (Gustavo)
- (Relato de Campo, Valentina 5 anos EI 51, 2022)

Neste momento, me desligo da mesa e vou atender um pedido da professora, para ajudar outro grupo que estava precisando de atenção. Quando retorno à mesa da Valentina, já estava rolando um assunto entre eles, que não consegui pegar o início da conversa. E Valentina me pergunta:

- Tio Gustavo, não é legal fazer racismo, né? (Valentina)
 — Não. Mas você sabe o que é racismo? (Gustavo)
 — É quando alguém não gosta da pele preta igual à minha da tia Raquel, aí fica xingando a gente. (Valentina)
 — É o que a gente faz quando alguém faz racismo? (Gustavo)
 — Ué, conta para tia Raquel, para você, tia Rute. (Valentina)
 — Você já viu alguém ou já sofreu racismo, Valentina? (Gustavo)
 — Não! (Valentina)
 — Alguém aqui já? (estavam na mesa Valentina, Ítalo Gabriel, Ana Laura)? (Gustavo) Todos responderam que não.
- (Relato de Campo, EI 51, 2022)

Figura 50 - Atividade autorretrato do Richard



Fonte: Arquivo pessoal.

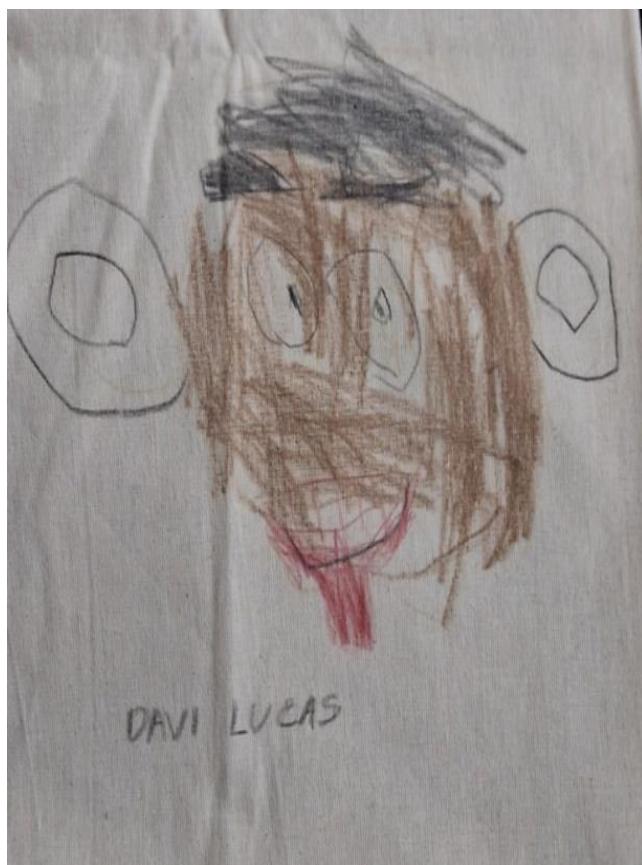
- Uau, que lindo este desenho! Me fala dele! (Gustavo)
 - (risos) É eu de roupa azul. (Richard)
 - Tio, eu agora vou para capoeira. (Richard)
 - Onde é sua capoeira? (Gustavo)
 - No Ponto Chic. (Gustavo)
 - E já aprendeu quantos passos de capoeira? (Gustavo)
 - Não é passo, tio, é golpe. Eu já aprendi a cantar três músicas. Eu gosto mais do marinheiro. (Richard)
 - Então ensina para nós. (Gustavo)
 - Ele começa a cantar :
 - Eu não sou daqui
 - Marinheiro só
 - Por alguns minutos esquece a letra da música. (Gustavo)
 - (Lembra a letra e ele volta a Cantar)
 - Eu não tenho amor
 - Marinheiro só
 - Eu sou da bahia
 - Marinheiro só
 - De são salvador
 - Marinheiro só (...)
 - Quando ele acaba de cantar, as o outras três crianças que estavam na mesa junto dele começam a bater palmas.
 - Me diga, qual a sua cor? (Gustavo)
 - Preto, de cabelo preto. Igual ao meu avô. Mas ela não tá mais aqui, agora mora no céu. (Richard)
 - Assim, é que no seu desenho eu não consegui ver seu corpo, ele está todo azul, ai eu não sabia sua cor. (Gustavo)
 - É a minha roupa da capoeira . (Richard)
 - Seu cabelo é todo enroladinho, você gosta dele? (com frequência é possível ver o Richard enrolando o cabelo) (Gustavo)
 - Eu gosto. Minha tia passou creme nele. (Richard)
- (Relato de Campo, Richard EI 51, 2022).

Ele levanta e sai correndo, pede à professora para ir ao banheiro. Ao retornar para a sala de aula, não consigo retomar a entrevista-conversa, estava agitado, pois estava próximo da hora do recreio. Nossa entrevista-conversa fica com um gosto de continuidade que não foi possível. (Notas de campo, novembro de 2022).

Richard perdeu sua avó para Covid-19. Segue em terapia, pois tem dificuldades em lidar com a perda. O retorno para a escola foi difícil. Desde o retorno, hoje foi a primeira vez em que ele falou da avó. O que apresento da criança Richard, narrando sobre suas experiências na capoeira, é apenas um fragmento de nossas conversas. Ele narra diversas histórias a respeito de seus momentos neste espaço. É possível observar em nosso diálogo o quanto ele está envolvido nesta cultura ancestral com apenas 05 anos. Me propus um dia ir até a roda de capoeira que ele frequenta a fim de prestigiar. Não sou pesquisador do campo da capoeira, mas aqui agora escrevendo esta nota de campo, fico pensando o quanto este movimento da prática cultural da capoeira deve ser vista socialmente como uma forma de resistência e empoderamento na batalha contra os locais da opressão, como a escravidão do passado e o racismo de ontem e de hoje. Que Richard consiga compreender mais a frente, que os corpos de nossos ancestrais foram detidos, levado à força, punido, agredido de várias maneiras converteu em ação uma linguagem corporal que resgata a herança através da dispersão e a recria em dança, brincadeira e resistência para exprimir, girar, unir e interagir diversos corpos de diferentes origens em um mesmo local o xirê! (Notas de campo, novembro de 2022).

Quando Richard saiu para ir ao banheiro, Davi sentou no lugar dele, ficando junto da Valentina, que segundo ele é sua melhor amiga. Valentina é uma menina esperta, aquela que nasceu com o poder de liderança e cativa a todos. Se destaca na sala de aula. (Notas de campo, novembro de 2022).

Figura 51 - Atividade autorretrato do Davi Lucas



Fonte: Arquivo pessoal.

- Davi, esse é você? (Valentina)
- Sim! (Davi)
- Então pinta seu cabelo mais preto, igual ao meu. Toma o lápis. (Valentina)
- É a minha cor, qual é? (Davi)
- Não sei, você que sabe. Cada um tem sua cor. (Valentina)
- Davi, vamos mais uma vez, se olha no espelho? (Gustavo)

Davi segura o espelho e passa alguns minutos olhando. Toca no cabelo, orelha, olhos e boca. Em seguida, olha para a caixa de lápis de tons de pele e volta a olhar para o espelho. Vira o rosto de um lado do outro, passa a mão na testa, parece indeciso e inseguro em se auto desenhar e pintar seu tom de pele.

- Então, como é o Davi lindão que você viu no espelho? Vamos passar para o papel? (Gustavo)
 - Tio, eu to com dúvida da minha cor, eu sou preto, mas qual preto? (Davi)
 - Preto é preto, Davi. (Valentina)
- (Relato de campo, novembro de 2022).

Quando mergulhei no fluxo potencializado pela prática da etnografia, minha visão e audição foram impactadas pelas diversas nuances do campo, resultando na formação de uma jornada personalizada, baseada em minha sensibilidade e abertura para o desconhecido. A cada narrativa colhida das crianças, um aprendizado. As narrativas das crianças negras potencializaram muito as relações entre as famílias envolvidas no processo de construção das suas identidades. A partir deste lugar surgem perguntas que nos levam a refletir sobre os componentes das relações étnico-raciais nas famílias e a importância da escola em compreender como tais elementos se manifestam no ambiente escolar e quais práticas são relevantes para acolhê-los e discuti-los. Não darei conta de responder tais indagações aqui nesta pesquisa, ficará esta questão para a elaboração de um artigo ou quem sabe a continuidade no pós-doc. Mas ficará esta pergunta para ser respondida. Neste momento, me atentarei à autodeclaração das crianças, objeto principal da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da identidade racial de uma criança negra, é pertinente enfatizá-la no contexto das reflexões mais abrangentes e intrincadas sobre identidade. Deve-se considerá-la como um processo social, histórico, cultural e diversificado, envolvendo a formação da visão de um grupo étnico-racial ao qual pertence, a partir das interações com os demais.

A partir das narrativas apresentadas e dos autorretratos ofertados pelas crianças, podemos observar a sua autodeclaração racial em ser preto/preta. Muitas das vezes, buscando as referências de suas características através de seus familiares e comparando-as com as de seus colegas, bem como compondo sua identidade através de sua ancestralidade e valores culturais.

Partindo desta reflexão, concordo com o ativista antiapartheid da África do Sul Steven Biko (1990, p. 65), quando destaca que “ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”. As palavras não podem desmontar a expressão corporal, mas ficou evidente durante a entrevista-conversa o quão confiantes e orgulhosos estavam em relação à sua autoidentificação como crianças negras, o que nos auxilia na compreensão da formação de sua identidade negra.

Estamos de acordo com Gomes (2003) quando ele aponta o considerável desafio que representa a edificação de uma identidade negra positiva em nossa sociedade. Por séculos, tem-se enfatizado a essa população que a aceitação exige a negação de sua própria essência.

Ao desafiar a ideia de que crianças negras possuem autoestima reduzida, apresento a narrativa acima da Valentina, que, neste um ano e meio que transcorreu a pesquisa, foi construindo a sua identidade de forma positiva e fortalecendo sua identidade quando criança negra, sem receio de afirmar com firmeza sua identidade racial. Chamou muito a minha atenção a sua postura diante de suas declarações e posicionamento junto aos colegas. O que se destaca não é apenas sua declaração, mas sim sua conduta. Ela é segura, possui uma personalidade marcante, lidera o grupo, desafia a autoridade, se expõe sem reservas e com determinação. Ela tem a liberdade de ser autêntica. Ela não se encaixa no estereótipo esperado de uma garota submissa e sem independência. Pelo contrário: ela desafia, quebra a supremacia da ideologia predominante que apoia a superioridade branca, e encontra um lugar na escola para expressar seus conhecimentos.

Podemos observar nas narrativas tanto das meninas quanto dos meninos o destaque para as texturas dos cabelos. Símbolo de coroa para as meninas, enroladinho, cacheado e risquinho do lado para os meninos. Segundo Gomes (2003), no desenvolvimento da identidade negra, o corpo e os cabelos são fatores significantes que exercem influência tanto na percepção pessoal quanto na forma como o indivíduo é visto pelos demais. A autora ressalta que o cabelo, em particular, se destaca como um dos elementos mais notáveis do corpo, sendo alvo de atenção e manipulação por variados grupos sociais, cada um atribuindo-lhe significados distintos.

Outro destaque apontado tanto por Valentina quanto por Cristina foi o uso de tranças, na ocasião a última estava usando trança nagô. Segundo Gomes (2006), o ato de fazer tranças é uma prática corporal que integra a trajetória dos negros desde tempos africanos, cujo significado de sua aplicação se transforma ao longo do tempo e do espaço. Algumas famílias adotam as tranças como forma de desconstruir a imagem estereotipada dos cabelos crespos, frequentemente rotulados como sujos e sem cuidado. Diferentes indivíduos utilizam-na como uma tradição cultural para cuidar do corpo.

Em qualquer situação, é importante notar que a estilização de cabelos crespos gera conflitos, uma vez que as percepções relacionadas ao cabelo negro carregam consigo estereótipos e preconceitos que marginalizam as pessoas de descendência africana.

As meninas destacam que suas tranças são feitas pelas suas mães e irmãs, isso aponta que, através de suas famílias, as crianças negras adquirem conhecimentos de forma positiva sobre os cabelos. Segundo a professora Petronilha Silva (2015), é fundamental que as famílias, a comunidade negra e o Movimento Negro incentivem as crianças a se orgulharem de sua identidade racial, de seus corpos e cabelos. É essencial preparar especialmente as crianças para lidar com a educação formal e com uma sociedade que é, em sua maioria, branca e que deseja se manter assim. Ela ressalta que uma das questões de grande importância para o Movimento Negro brasileiro é a valorização e expressão da identidade negra.

Segundo a autora, como as garotas constroem e reconstroem sua negritude pode ser vista como uma maneira de se conectarem com a herança africana, uma atitude "que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora" (Silva, 2015, p. 166). Assim, ao tomarem conhecimento, internalizarem e abraçarem suas origens africanas, essas crianças passam a se fortalecer para interagir e dialogar com pessoas de diferentes origens étnicas, contribuindo assim para a formação de uma sociedade equânime.

6. FECHANDO O XIRÊ

Aqui chegamos, enfim
 A um ponto sem regresso
 Ao começo do fim
 De um longe e lento processo
 que se apressa a cada ano
 Como um progresso insano
 Que marcha pro retrocesso
 É só o começo...
 Lenine (Isso é só o começo)

Aqui chegamos, enfim. Chegou o momento de fechar o Xirê. Começo ressaltando que estas considerações são, por enquanto, provisórias, pois, ao invés de oferecer respostas, apresento dúvidas, inquietações e questionamentos. Espero que esses pontos possam estimular a realização de novas pesquisas, com o objetivo de enriquecer o entendimento já acumulado sobre as infâncias, as crianças e o cotidiano que elas vivenciam em instituições de educação infantil.

Para mim, um dos aspectos mais desafiadores de qualquer processo de construção, especialmente ao elaborar uma tese de doutorado, que demanda quatro anos intensos de comprometimento com a pesquisa. Essa jornada não expõe apenas o resultado final, mas também as diversas decisões e caminhos que o pesquisador enfrentou, os quais foram essenciais para seu desenvolvimento pessoal e para a evolução da pesquisa. É possível que vários pesquisadores entendam a pesquisa como um percurso a ser seguido para atingir um objetivo particular, originado pelo problema que levou à criação da hipótese e guiou sua investigação. No meu caso, no entanto, essa experiência representou um grande aprendizado como pesquisador. Enfrentei desafios ao explorar novos horizontes na área da infância ou das infâncias. Aqui, não se chega a uma conclusão definitiva; pelo contrário, busca-se um recomeço. Uma nova etapa para investigar, refletir novamente e cultivar o desejo por abordagens inovadoras. Como nos ensinou Nego Bispo: não encerra! Mas continua de novo, de novo, de novo e de novo.

Integrei um grupo de doutorandos do programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que iniciou os estudos em março de 2020, justamente durante o início do Lockdown devido à pandemia de coronavírus. No primeiro dia de aula, fui para a universidade e participei do cronograma normal do semestre, apenas para descobrir mais tarde que as aulas seriam suspensas conforme orientações do governo estadual do Rio de Janeiro.

Em meio à incerteza, aguardei em casa por orientações sobre como proceder com relação ao programa de estudos. Após alguns meses, as aulas online foram implementadas, uma situação que me deixava desconfortável, embora sentisse falta do ambiente acadêmico presencial, compreendia que era a realidade vigente naquele momento.

Perdido, sem contato com o grupo de pesquisa e navegando por disciplinas, era um período de incertezas e indecisões. Ninguém tinha certeza do rumo a ser tomado, pois tudo ainda era muito novo para todos. Durante as aulas do seminário de pesquisa III, ouvia, com frequência, o meu professor Dr. Ahyas Siss dizendo: "Vocês vão precisar reinventar suas pesquisas. Estamos vivendo um novo momento". Eu me perguntava: como será possível realizar pesquisas de forma online com crianças?

Parecia uma tarefa quase impossível, especialmente considerando que as aulas remotas na rede pública em que eu trabalhava não estavam funcionando adequadamente, ou melhor, não estavam atendendo as expectativas esperadas. Cheguei a cogitar desistir e iniciar uma nova pesquisa, cujo foco estivesse em uma revisão bibliográfica. No entanto, eu sabia que este não era o que eu realmente queria fazer. O tempo foi avançando e cada vez mais se tornando inimigo da pesquisa, me sentia nadando em uma correnteza de instabilidades.

A pandemia anunciou a chegada da vacina, sinalizando a retomada dos estudos presenciais, especialmente nas escolas, e também a pesquisa de campo. O planejamento de um estudo de campo de dois anos passou por alterações. Era necessário adaptar as ferramentas metodológicas para o novo cenário em que vivíamos. A constante necessidade de reavaliar o que estava estabelecido era evidente e uma demanda necessária.

No início desta jornada, o olhar que eu lançava sobre a escola transbordava de convicções e certezas. A minha atenção à educação antirracista e o meu descontentamento enquanto ativista do movimento negro despertaram em mim o desejo de desenvolver um projeto que questionasse a passividade das crianças autodeclaradas brancas perante a história e a cultura dos negros e negras. Felizmente, ao longo dos meses, comecei a enfrentar dúvidas constantes e a sentir a necessidade de buscar novas referências para embasar a teorização desse estudo e (re) projetar meu olhar para outra problemática a partir de diálogos com a professora da educação infantil.

Perguntas sobre educação infantil, integração social, infância, racismo e identidade passaram a despertar meu interesse em examinar o processo de formação da identidade étnico-racial das crianças na educação infantil. Durante este acompanhamento na educação infantil e diante dos casos de racismo presenciados, questões desafiadoras emergiram: Como é a representação das crianças negras na educação infantil diante do seu grupo étnico-racial?

Estas crianças possuem uma identidade étnico-racial e autoestima positiva? O que as práticas educativas oferecidas pelo NEAB da escola para a educação infantil produzem e revelam sobre as questões étnico-raciais?

A partir do deslocamento do diálogo com a docente, o objetivo deste estudo foi empreender uma escuta ativa do que as crianças da educação infantil, com idades entre quatro e cinco anos, que participam das atividades oferecidas pelo NEAB Ayó, da Escola Municipal Clementino Fraga, localizada na zona oeste do Rio de Janeiro, expressam ao refletirem sobre as relações étnico-raciais.

Os percursos que conduziram à investigação, visando realizar uma escuta ativa das percepções das crianças, fizeram-me refletir sobre como o entendimento das questões étnico-raciais foi um processo de amadurecimento profundo como pesquisador. Inicialmente, costumamos seguir padrões já estabelecidos, o que, a meu ver, não é ruim, mas considerando que cada pesquisa é um movimento novo, devemos renovar esses “modelos”. Foi necessário criar uma nova abordagem para observar e debater as diferenças.

Frente a esse desafio, as pesquisas de Abravovicz e Rodrigues (2014, p. 469) me indicaram que “a questão de um pesquisador não é apresentar opiniões para serem debatidas, mas conduzir problemas para serem pensados, o que não é fácil”. Esse exercício é uma tentativa preliminar de ser menos ditatorial e mais original. Ainda nas palavras das autoras, destacam que:

[...] se pesquisamos o desconhecido, é preciso experimentar essas forças, as forças do caos, da incompletude, da indeterminação... Enfim, precisamos da criação e arte-que são totalmente afins com o caos e com o pensamento- para que possamos daí extrair uma nova/outra possibilidade de vida.

À medida que o relógio segue numa direção oposta ao nosso período de contemplação, a evolução teórica demanda um tempo mais extenso do que o previsto nos planos de pesquisa. Assim, surge frequentemente um convite interno para revisitar o que foi estabelecido. Um porvir em constante transformação confronta a conclusão da pesquisa. Adotar essa perspectiva descolonizadora implica em estabelecer um método de escuta cuidadosa.

A pesquisa trouxe como relevância a necessidade de compreender a perspectiva das crianças e a interpretação de significados proporcionada por esse ponto de vista, diante das situações que vivenciam no dia a dia familiar, escolar e social, levando em consideração a diversidade étnico-racial, considerando que “(...) a escola tem o papel de destaque na percepção

do aluno para participação plena em uma sociedade complexa, que queremos regida pelos preceitos legais de igualdade de direitos, oportunidades e deveres” (Carvalho, 2010, p. 11).

Nesse aspecto, é importante considerar a sensibilidade ao abordar as crianças durante as conversas; assim, as atividades sugeridas devem ser cativantes e divertidas para elas, além de respeitar a maneira como elas preferem agir e seus ritmos individuais, estado de espírito e disponibilidade para o momento. Quando bem orientadas em todo o processo, as crianças demonstravam dedicação como participantes dessa pesquisa. Para esta proposta, foram utilizadas algumas atividades afro-pedagógicas desenvolvidas pelo NEAB da escola, com o objetivo de ouvir e narrar as informações traçadas pelo objetivo geral da tese. Enquanto estive junto das crianças, utilizei um método de entrevista-conversa diferente do tradicional, que não seguia uma estrutura ou organização em blocos temáticos. A ordem dos temas abordados surgia a partir das notas feitas no diário de campo. Essa abordagem se mostrou eficaz em diversos momentos da pesquisa.

Foram empregadas certas técnicas metodológicas visando documentar com o maior nível de detalhe possível. As anotações feitas no diário de campo desempenharam um papel fundamental nesse estudo, já que permitiram um registro mais preciso das experiências no ambiente escolar frequentado pelas crianças. Ao chegar em casa, transferia essas informações para o arquivo da tese. Esse exercício possibilita reviver a rotina, com todos os detalhes, e também acrescentar comentários que complementam as anotações originais.

Foi possível observar que, durante os dois anos em que estive atuando no campo, novos alunos foram se juntando à turma, vindos de outras escolas, creches e até mesmo de casa (nunca tinham frequentado uma escola anteriormente). Essas crianças recém-chegadas traziam consigo narrativas distintas, muitas vezes preconceituosas, racistas e de negação de identidade, o que afetava as outras crianças que já faziam parte da comunidade escolar. Essas atitudes evidenciaram e colaboraram para que as pedagogias de racialização continuem enraizadas na escola. A valorização do embranquecimento ainda é destacada nas relações entre crianças e crianças, crianças e adultos, ressaltando que a cor da pele e a textura do cabelo continuam sendo os elementos centrais da discriminação racial.

No entanto, seria simplista imaginar que as crianças negras que já se envolvem nas atividades promovidas pelo núcleo afro-brasileiro da escola não respondem à discriminação racial da qual são alvo. Elas têm enfrentado, de maneira própria, a violência à qual são expostas diariamente, não importa em que contexto social estejam, como compartilhado por algumas crianças comigo durante a pesquisa e pela professora, que relata que alguns responsáveis a

procuram para saber sobre a atuação da escola sobre a educação antirracista, tendo em vista algumas narrativas de seus filhos em determinados momentos onde as práticas são proferidas.

Nas atividades que destinam à compreensão sobre a identidade racial das crianças, foram concentradas as respostas durante as entrevistas em que elas compartilhavam com quem se identificavam: pai, mãe, avô, avó, irmã/irmão, alguém admirado especificamente ou alguém preferido como referência. Também foi solicitado que descrevessem atributos físicos como tom de pele, cor dos olhos, formato do nariz, boca, tipo de cabelo, entre outros.

Tais pontos foram de grande relevância, considerando que colaboraram para analisar como as crianças organizam seus pensamentos em relação à raça. Como elas definem sua própria raça, o que foi possível identificar é que os pequenos têm capacidade de se identificar racialmente da mesma maneira que os adultos. Tais identificações vão à contramão das categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e das autodeclaracões feitas por seus responsáveis nas fichas escolares, documento a que pude ter acesso, porém não autorizado para estarem na tese. As crianças conseguiram se autoidentificar com base em sua cor/raça, mostrando seu pertencimento étnico-racial. Em diversos casos, crianças pardas anteriormente declaradas por responsáveis e por elas mesmas passaram a se autodefinir como pretas. Do mesmo modo que algumas crianças brancas se declararam pardas. E algumas crianças negras afirmam a sua negritude. As atividades do NEAB proporcionam uma autodeclaração, reconhecendo negritude e branquitude.

Quatro anos após a pesquisa, onde se encontram essas crianças que deram voz a esta pesquisa?

Atualmente, todas as crianças da unidade escolar condutora da pesquisa estão com sete anos e matriculadas no segundo ano do ensino fundamental. Algumas crianças deixaram a escola devido a questões pessoais. As atividades promovidas pelo NEAB Ayó, assim como os diálogos estabelecidos/trocados ao longo da pesquisa impactaram positivamente nas práticas que elas realizam no espaço escolar atualmente. Hoje, essas crianças participam ativamente das atividades do núcleo, proporcionando leituras afro-referenciadas para toda a escola.

Uma vez por semana, elas visitam todas as turmas para narrar histórias que transmitem mensagens de resistência, afirmação de identidade e combate ao racismo. Esse é o modo que encontraram para promover uma educação antirracista no ambiente escolar.

Ao observar o movimento que as crianças estão realizando atualmente nas escolas, remeto-me às reflexões de Gomes (2017), que destaca a importância da epistemologia do Movimento Negro, tendo a educação como seu foco. Tal movimento se configura como um educador porque possui a capacidade de gerar novos saberes, além de fortalecer as lutas sociais

e formar novos agentes políticos. Ele também contribui para que a sociedade se aproprie de diferentes conhecimentos, enriquecendo-a como um todo.

Estou plenamente convencido de que essas crianças estão inaugurando um novo movimento negro dentro do ambiente escolar. É por meio desse processo que introduzimos novos saberes, potencializando uma educação que favorece a elaboração de novas políticas voltadas para as infâncias e para a educação das relações étnico-raciais.

A partir deste percurso, uma nova pergunta surgiu dentro do cenário da pesquisa: Como o NEAB Ayó impacta na Escola?

O Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro NEAB-AYÓ tem se revelado um importante reduto de resistência, contribuindo para a descolonização da sociedade ao interagir com a sua comunidade escolar, oferecendo suas práticas afro-pedagógicas. É evidente que a batalha pela construção de uma cultura que valorize as diversas tradições, dogmas e costumes sob uma ótica crítica é um processo em constante evolução. No entanto, graças ao trabalho dos professores e professoras presentes na escola pesquisada, comprometidos com uma nova visão humanitária e cientes de que nossa sociedade ainda sofre com a hierarquização racial, a possibilidade de concretizar o sonho de superar esse legado de injustiça social torna-se palpável.

Falar do NEAB Ayó é, sem dúvidas, evidenciar o trabalho desenvolvido pela escola, destacando as práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. O que vem contribuindo de forma positiva para a construção da identidade das crianças negras. Ao trazer o trabalho desenvolvido pela unidade, a pesquisa buscou romper com o ciclo que se situa apenas na denúncia, porque nós já sabemos que a escola é reproduutora de racismo, considerando que ainda temos um volume pequeno de poucas escolas que conseguem desenvolver um trabalho realmente comprometido com a reeducação das relações étnico-raciais, que construa uma trajetória emancipatória. É junto desta atuação que o NEAB tem conduzido agentes antirracistas, crianças denunciando que uma criança foi alvo de ofensa racial. As crianças rompem com o silêncio do racismo na escola, passam a identificar situações de desconforto.

Com base nessas observações, passados vinte e um anos desde a implementação da Lei nº 10.639/03, é viável dizer que existem práticas comprometidas com uma educação antirracista, reconhecendo a necessidade de romper com as abordagens coloniais. Essas estratégias educacionais têm desempenhado um papel crucial na formação da identidade de crianças negras e de outras crianças desde tenra idade, estimulando expectativas em relação a um futuro melhor.

O trajeto em direção a essa construção de rompimento vem caminhando ao longo dos anos em passos curtos, a meu ver, talvez não tenhamos avançado no nível que a demanda da

radicalidade exija, mas avançamos muito. Em última análise, almejo que este trabalho seja reconhecido como minha maneira de fortalecer os debates no campo das infâncias e relações étnico-raciais, e apontamentos de práticas pedagógicas exitosas que destacam o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), bem como destacando a importância de garantir que nenhuma criança negra seja vítima de preconceito e discriminação racial nas instituições de ensino.

Antes de concluir, gostaria de compartilhar algumas reflexões após a leitura desta tese: Qual é o seu papel na construção de um mundo antirracista? Como você tem agido no seu dia a dia, independentemente de ser uma pessoa branca ou negra, para ajudar a criar uma sociedade que combate o racismo e promove um novo projeto de mundo que abrace a diversidade existente?

Não apresentarei respostas para essas reflexões, mas ficarão como inquietações para os próximos artigos que virão, ou para reflexão pessoal de quem ler esta pesquisa. É essencial, todavia, que desenvolvamos um projeto político voltado para o futuro das próximas gerações. E isso, sem dúvida, inclui a educação sobre as relações étnico-raciais, começando desde a infância.

Ademais, é fundamental enfatizar que incluir a Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais na pesquisa e na elaboração teórica, como foi abordado aqui, não só ajuda a expandir a produção científica e os dados acadêmicos, mas, mais importante ainda, favorece a visibilidade das culturas e das vivências sociais que frequentemente são ignoradas no ambiente escolar, o que compromete a formação das crianças como seres detentores de direitos. Nesse cenário, é essencial não só garantir a visibilidade, mas também entender a importância vital das identidades negras e brancas na construção social. Além disso, para além do contexto das instituições de educação infantil, as relações entre educadores e “alunos”, bem como os vínculos entre crianças de diferentes etnias, englobam, sob nossa ótica, aspectos fundamentais que se conectam aos conceitos de nacionalidade, à formação de raças, às políticas de branqueamento, à cidadania, às relações de trabalho, às normas trabalhistas entre outros elementos.

Depois de quatro anos de aprendizado, apresentamos nossas crianças. Hoje, elas já não são mais os pequenos do pré I e II, mas sim têm sete anos e estão no 2º ano do ensino fundamental. O tempo passou rapidamente! As fotos e as conversas ajudaram a construir uma relação de confiança que se solidificou durante nossa jornada na elaboração desta tese.

Agradeço a cada uma delas pelos sorrisos, pelos ensinamentos trocados e pelas histórias que possibilitaram a criação deste material. Espero que este conteúdo sirva como uma ferramenta de estudo para outros educadores, fortalecendo a luta contra o racismo e promovendo uma educação que valorize as interações étnico-raciais.

Figura 52 - Crianças pesquisadoras, ativistas do NEAB AYÓ. Da esquerda para direita: Maria Clara, Luisa, Davi Lucas, Isadora, Hadassa, Ana Cristina, Isabelle, Valentina, Wesley, Ítalo, Milton e Lorenzo



Fonte: Arquivo pessoal.

Desejo uma sociedade sem desigualdades, na qual a escola seja encarada como um lugar de resistência e libertação. E a universidade não só como ambiente para novas epistemologias, mas também para ativismo, militância e resistência. Que se viva a vida com mais compaixão e empatia, que haja mais respeito e dignidade pela vida humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes.** In: BENTO, M.A.S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consetino. **Descolonizando as pesquisas com as crinças e três obstáculos.** Educ. Soc. [online], v. 35, n. 127, p. 461- 474, 2014.
- AGUIAR, J. C. T. M.; AGUIAR, F. J. F. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe.** GEPIADDE, Ano 4, Volume 7. Jan/jun de 2010.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação, maio/ Jun/ Jul/ Ago 2003, p. 62-74. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- AMADO, Jorge. **Bahia de todos os santos: Guia de Ruas e Mistérios:** Rio de Janeiro: Record, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSAF, Roberto. **Bangu: bairro operário, estação do futebol e do samba/** Roberto Assaf-Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 2001.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos 2 Ver GIROUX, 1999. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis 17 políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.98-117.
- BARRETO, M. A. S. C. **O núcleo de estudos Afro-brasileiros da UFES: Construção possibilidades no campo da educação.** Revista Ensaios e Pesquisa em Educação. 2016.2/VOL. 01.
- BARRETO, M. A. S. C.; FERNANDES, O; SISS, A. **Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ.** Revista Teias v.14. n.34. 06-20. (2013): os 10 anos da lei 10.639/2003 e a educação.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos,conceituais /** -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos,conceituais /** -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BIKO, Steven. **Escrevo o que eu quero.** São Paulo, Ática, 1990.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antiracista?** Rev.latinoam.cienc.soc.niñez, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: . Acesso em: 22 jul. 2023.

BISCHOFF, Daniela Lemmertz. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da paesuisa com crianças na educação infantil.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia.** Salvador, EDUFBA, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. Ministério da Educação . **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília-DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação . **Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico - raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004. Disponível em: . Acesso em: 23 set. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho. **Matemática Ensino Fundamental – Coleção Explorando o Ensino;**v. 17. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.7

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian e MOLINARI, Luisa. **Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália.** In: CHARISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs) Investigações com crianças perspectivas e práticas. Porto, 2005, Escola Superior de Educação de Paula Frass.

CORSARO, Willian . **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, Maio/agosto. 2005. Disponível em < www.cedes.unicamp.br > Acesso em 01/02/2022.

CORSARO, Willian . **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009b, p. 83-103.

CORSARO, Willian . **A reprodução interpretativa do brincar ao faz-de-conta das crianças.** In: Educação, Sociedade, Campinas, n.º 17, 2002, 113-134. Disponível em: [Http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf). Acesso em 01/02/2022.

CORSARO, Willian . **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** Tese. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. 312 f.

CUNHA JÚNIOR, H. **Diversidade Etnocultural e Africanidades.** In: JESUS, R. F.; ARAUJO, M. S.; CUNHA Jr. H. (org). Dez Anos da Lei 10.639/2003: Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v.1.

DELALANDE, Julie. **As crianças na escola: pesquisas antropológicas.** In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

DELGADO., A. C. C. ; MÜLLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças.** In: CRUZ, S. H. V. (Org). A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. P. 141-157.

DIAS, Fernanda; TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. **A Dança Negra de Mercedes Baptista e o gesto cênico.** Revista de Estudos Teatrais Pitágoras, v. 10, 2020, p. 38-53.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeress nesse processo.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>. Acesso em 01/02/2022.

FAZZI, R. C. **Sociologia da Infância: Reflexões teóricas e metodológica de um capo em construção.** In: ANPOCS- 33º Encontro Anual, 2009 Caxambu. Programa e Resumos do 33º Encontro anual ad ANPOCS, 2009. P. 3-418.

FAZZI, R.C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FAZZI, R. C. . **O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, A. M. M. C. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, p.144-157, jan./jun. 2007.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.** In: A Interpretação das Culturas. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petropolis, RJ: Vozes, 2017. P. 22-55.

GOMES, Nilma Lino.Silva, Petronilha B. Gonçalves e. (org). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizontes: Autentica, 2011.

GOMES, Nilma Lino . **Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra.** Ação educativa, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20 ago. fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p.40-51, 01 Não é um mês valido! 2002. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 20 ago. fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p.75-85, maio 2003. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino . **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Nilma Lino . **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a. p. 223–246.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil: à procura de justiça.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, jul-set. 2019b.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27901>. Acesso em: 19 jul /2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JOVINO, I. da S. **Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro**. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 189-226, 2015. Disponível em:. Acesso em: Revista Linguagem em Foco Fortaleza, CE v. 11 n. 2 09 set. 2023.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 116, Campinas: Autores Associados, 2002.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos . **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia CríticoSocial: perspectiva histórico-cultural**, (2013). s/d. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acesso em 5 jun. 2022.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MACHADO, Pereira Sátira. **Mídia, infância e negritude: cidadania de afrodescendentes no Brasil**. In: BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane (org.). Coleção mídia e racismo. Brasília: ABPN, 2012. (Negras e Negros: Pesquisa e Debates).

MANDELA, Nelson. **Mandela a força do líder. Afirmativa Plural**, São Paulo: Afroobras, ano 2, n .8. 2005.

MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Cadernos de Estudos Sociais 19, nº 1 (junho de 20023) 95-106.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **A escrita de si em memoriais de formação**. In: congresso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 5. 2008, São Gonçalo. Anais do V Congresso de Letras da Universidade do estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo: Botelho Editora, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombismo e a resistência afrobrasileira.** In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. "Sankofa 2. Cultura em Movimento, Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil". Rio de Janeiro: Selo Negro, 2007.

Nascimento, Abdias (1983), **Axés do Sangue e da Esperança. (orikis)**, Rio de Janeiro, Achiamé/Rio Arte. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CUNHA, Sandra Mara da. **Etnografia e outras metodologias de pesquisa participativa com crianças: considerações a partir de um jogo de cartas.** Cadernos cenpec | São Paulo | v.8 | n.2 | p.134-152 | jul./dez. 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira . **Cadê as crianças negras que estão aqui?** O racismo (não) comeu. Latitude, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NUNES, Míghian 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.

Nota técnica nº 01 GISE/LIS/ICICT/Fiocruz. **O excesso de óbitos de idosos no município do Rio de Janeiro analisado segundo o local de ocorrência.** Equipe responsável: Dalia Romero, Débora Castanheira, Renata Gracie, Jéssica Muzy Rodrigues, Aline Marques e Nathalia Andrade. *Grupo de Informação em Saúde e Envelhecimento da Fiocruz (GISE/ ICICT/ FIOCRUZ). Disponível em: [Note técnica: O excesso de óbitos de idosos no município do Rio de Janeiro analisado segundo o local de ocorrência - Fundação Oswaldo Cruz \(Fiocruz\): Ciência e tecnologia em saúde para a população brasileira](https://www.fiocruz.br/gise/producao/nota-tecnica-o-excesso-de-obitos-de-idosos-no-municipio-do-rio-de-janeiro-analisado-segundo-o-local-de-ocorrencia-fundacao-osvaldo-cruz-fiocruz-ciencia-e-tecnologia-em-saude-para-a-populacao-brasileira). Acesso em: 15 jun. 2022.

NOGUERA, Renato. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva.** Momento Diálogos em Educação, v. 28, n. 1, p. 127–142, jan-abr. 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012. Várias editoras.

OLIVEIRA, Maiah Lunas Maciel Marques de. **Devolvam minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas? /** Maiah Lunas Maciel Marques de Oliveira ; Ana Cláudia Cruz da Silva, orientador. Niterói, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2018.

ORO, Ari Pedro. **Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra?** Debates do NER, n. 1, 2007.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social.** In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PINTO, Manuel: SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo.** In: as crianças: contextos e identidades. Braga- Portugal: Universidade do Minho- Centro de Estudos da Criança, p. 7-30, 1997.

PINTO, Manuel . **As crianças – contextos e identidades.** Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. (1997).

PIZA, Edith. **Porta de vidro: entrada para a branquitude.** In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (orgs.), Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

PIZA, Edith, ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros.** In: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (orgs.), Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 91-120.

PRADO, Patrícia Dias. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infancia.** Cadernos de pesquisa, v.40, n.141, p. 729-750, set/dez 2010.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº. 47138, de 12 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação- SME.**

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Edital Conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007. **Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.** *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, ano 21, n. 88, 25 jul. 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Crinaça e Educação: caminhos da pesquisa.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (org). Criança e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p. 245-256,2004.

ROCHA, L. C. P. da. **Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legítimos do quadro de desigualdades raciais na sociedade brasileira.** In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. (org). Notas de histórias e cultura afro-brasileira. Ponta Grossa: Ed. UEPG/UFPR, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade.** São Paulo, IPF, 1994,42 pp.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In. BENTO, M^a Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia . **Literatura Infantil e Ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia .**A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil , igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdade aceert, 2012.

ROVERI, Fernanda. **Barbie: tudo que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas.** Campinas, SP, 2008. Dissertação(Dissertação em Educação); Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas as Infâncias nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: Sarmento, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p. 09-34,2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica.** In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias (orgs). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa (2001) . **Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças,** Sociologia, Problemas e Práticas, nº35, 2001.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.** 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020

SARAMAGO, S. S. S. **Metodologia de pesquisa empírica com crianças.** Sociologia, problema e prática, n. 35, 2011.

SCWARCZ, Lilia K. Moritz. **No país das cores e nomes.** In: QUEIROZ, R. S (Org). O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza. São Paulo: Senac, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação – Núcleo Curricular Básico.** Rio de Janeiro,1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação – Núcleo Curricular Básico.** Rio de Janeiro,2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO DE JANEIRO. **Atendimento ao pré-escolar do Município do Rio de Janeiro.** Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1976.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO DE JANEIRO.
Multieduação: educação Infantil: Revendo percurso no diálogo com os educadores. 2. Ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série temas e debates)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Programa Especial de Educação: documento básico: Casa da Criança.** Rio de Janeiro, 1985. Mimeografado.

SILVA, A. Rosa T.E.C.; BATISTA, L.E.; KALCKMANN, S.; LOUVISON, M.C.P.; TEIXEIRA, D.S.C.; et al. **Iniquidades raciais e envelhecimento: análise da coorte 2010 do Estudo Saúde, Bem-Estar e Envelhecimento (SABE).** Rev Bras Epidemiol. 2018; 21 Suppl 2:e180004. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-549720180004.supl.2>

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó : uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro /** Gustavo Pinto Alves da Silva. – 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Revistas eletrônicas PURCS. Porto Alegre/RS, ano 30, n3, p. 489-506, set/dez 2007. Disponível em : <<http://revistaelectronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou?Como mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, S. M. **A criança negra no cotidiano escolar.** 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . **Crianças negras entre a assimilação e a negritude.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: Edusp, 2015.

SIQUEIRA, Maria de Lurdes. **Siyavuma- uma visão africana do mundo.** Salvador: Autora, 2006.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: Evangelista, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da literatura literária – O jogo do livro infantil e juvenil.** 2. Ed. Belo Horizonte: Auntêntica,2003.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Eliseu Clementino. **(Auto) biografia, história de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores.** Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

SCOTT, Jacqueline. **Children as respondents: the challenge for quantitative methods** In: CHRISTENSEN, Pia and JAMES, Allison (edited by). Research with Children: perspectives and Practices. London and New York: New Fetter Lane, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo.** 2 ed – Rio de Janeiro: Maund, 1998.

TATAGIBA, Ana Paula. **Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação Infantil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010.

TEIXEIRA, M. de P.; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SUGAHARA, Sonoê. **Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para classificação racial.** In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (org.). Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 99-121. (Série Estudos e Análises – Informação Demográfica e Socioeconômica, 2).

TRINDADE, Azoilda Loreto da (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores e Referências Afro-brasileiras.** In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.** In. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOMÁS, Catarina. **Globalização: do Reflexo na Infância à reflexão com as crianças.** In: Dornelles, Leni Vieira (org). produzindo pedagogias Interculturais na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 207.

WEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Ponto Alegre: Artemed, 2004.

ANEXOS



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

ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO

Pelo presente TERMO DE COMPROMISSO que celebram entre si:

GUSTAVO PINTO ALVES DA SILVA, professor da rede municipal de educação do Rio de Janeiro , Brasileiro, Solteiro, residente à Rua Carlos Ilidro, 103, na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, portados da cédula de identidade RG nº119356269, devidamente registrado no CPF sob o nº 093139547-02, desenvolve a pesquisa intitulada O QUE VÊ AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO OLHA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?, como aluno do curso de doutorado em educação pela UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO através do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES,

E A ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTINO FRAGA, sediada na Rua do Coral, s/n, Bangu, na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, devidamente vinculada à secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, neste ato, representada por sua diretora RUTE XAVIER DE MORAES,

As partes declaram que possuem conhecimento sobre todas as normas previstas no projeto de pesquisa desenvolvido pelo doutorando Gustavo Pinto Alves da Silva, bem como a divulgação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, sendo os mesmos usados para fins acadêmicos. O doutorando apresentou a unidade escolar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido.

Por estarem de acordo, as partes, inicialmente nomeadas, firma o presente termo de compromisso.

Rio de janeiro, 13 de outubro de 2021.

Pesquisador

Representante da instituição escolar



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

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você responsável pelo menor , da **turma EI 41** está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **O QUE VÊ AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO OLHA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?** Dos pesquisadores doutorando em educação Gustavo Pinto A da Silva e professor Drº Renato Nogueira.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

O estudo se destina a compreender o que as crianças da educação infantil de 4 a 5 anos, que participam das atividades oferecidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros- NEAB AYÓ da Escola Municipal Clementino Fraga, vê quando olha cara o campo das relações étnico-raciais. O estudo tem como foco a intervenção no campo educacional que está relacionada com as inquietações da construção da identidade étnico-racial na educação infantil da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Os processos escolares, as diferenças culturais e a educação infantil são descritoras que orientam alguns aportes desta proposta.

O que desejamos alcançar com a pesquisa é contribuir com apontamentos dos problemas e sugestões para políticas educacionais para maior escopo visando o desempenho da comunidade escolar quanto ao modo de mediar didaticamente suas práticas diante do cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas (2004) e Orientações e Ações para a Educação das Diretrizes Étnico-Raciais (2006), documentos regulatórios para apoiar alternativas pedagógicas nas instituições escolares.

Os dados serão coletados a partir de fevereiro de 2021 e terminara em fevereiro de 2023. Os mesmos serão coletados através de anotações no diário de campo, registro fotográfico do aluno e atividades, entrevista-conversas, entrevista não estruturada.

O estudo ocorrerá durante o período de aula dos alunos entre 08h às 11h e 45 minutos, onde os pesquisadores estarão em sala de aula, acompanhando a rotina diária dos alunos, bem como propondo atividades pedagógicas de forma lúdica vinculadas as Orientações e Ações para a Educação das Diretrizes Étnico-Raciais.

A sua participação está vinculada na autorização a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa.

A pesquisa a ser desenvolvida, não apresenta incômodos ou risco de saúde física e/ ou mental do menor. Os pesquisadores estarão sempre disponíveis para maiores esclarecimentos, bem como se compromete a apresentar o resultado final da pesquisa a comunidade escolar.

Ficará livre ao responsável do menor, a recusar a continuar participando da pesquisa, bem como retirar seu consentimento, sem trazer qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados obtidos no decorrer da pesquisa através da participação do menor sob sua responsabilidade, serão utilizados apenas para fins de estudos, sendo os dados divulgados em publicações acadêmicas dos mais variados campos, como: artigos publicados, revistas de pesquisas/educação, anais, congressos, seminários, fóruns, livros e publicação na tese.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará guardado sob posse dos pesquisadores, sendo disponibilizado para consulta, quando solicitado com antecedência pelo responsável do menor, direção da unidade escolar, secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro/ou suas gerencias e conselho de ética e pesquisa.

Eu , responsável pelo menor que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade federal Rural do Rio de Janeiro –UFRRJ / Programa de Pós-Graduação em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc).

Endereço: Instituto de educação, sala 12. BR 465, Km 07 Seropédica

Cidade/CEP: Rio de Janeiro/ 23890-000

Telefone: 998275236

Rio de Janeiro, de outubro de 2021.

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo

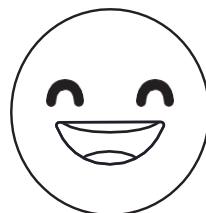


Pesquisa “O QUE VÊ AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUANDO OLHA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?”

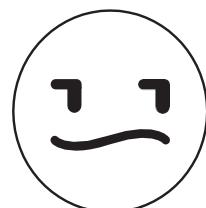
Eu:

Idade:

ACEITO participar da pesquisa



NÃO ACEITO participar da pesquisa



Rio de Janeiro, de outubro de 2021.

Assinatura