



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

GEISA FERREIRA DO NASCIMENTO

Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos

RIO DE JANEIRO

2019

GEISA FERREIRA DO NASCIMENTO

Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

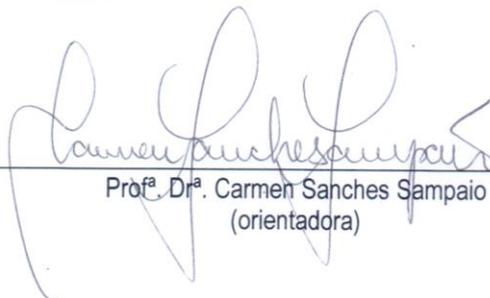
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Geisa Ferreira do Nascimento

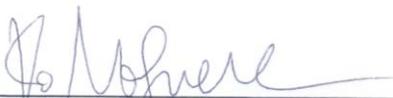
“Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos”

Aprovada pela Banca Examinadora

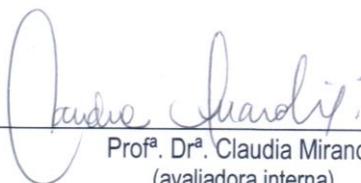
Rio de Janeiro, 28 / 06 / 2019



Prof.^a. Dr.^a. Carmen Sanches Sampaio
(orientadora)



Prof. Dr Renato Nogueira dos Santos Junior
(avaliador externo)



Prof.^a. Dr.^a. Claudia Miranda
(avaliadora interna)

*Dedico esse trabalho aos que abriram meu caminho
e aos que darão continuidade a ele:
meu pai Cristino Ferreira do Nascimento (in memoriam),
minha mãe Neusa Belo David
e meus filhos amados Vicente Ferreira Pizzi
e Rosa Ferreira Pizzi*

Agradecimentos

Ao meu pai Cristino Ferreira do Nascimento (in memorian) e minha mãe Neusa Belo David, por criarem condições, em meio a um contexto tão precário, para que eu e minhas irmãs frequentássemos a escola e em seguida a universidade.

Ao meu amor, companheiro de reflexões, vida e loucuras, Bruno Pizzi, e suas doses de bom humor, paciência e amor, necessárias ao caos da vida à quatro.

Especialmente agradeço ao Vicente, Manuela, Antonia e Poli que inaugurando suas vidas nos ajudaram a inaugurar essa invenção. Ao Raul e Iara que ouviram o chamado e tiveram coragem de somar. Agradeço por cada tarde passada ao lado de vocês, com seus risos e choros, brigas e abraços, tapas e beijos, euforia e contemplação, cansaço e disposição, amor e amor.

À Aimê Ewá, a menina da pele preta, que veio descolonizar a Casa Escola. Sua presença foi fundamental para que todos/as os/ adultos/as envolvidos/os nessa prática ampliassem suas perspectivas.

Aos pais, mães, educadoras, colaboradores/as e parceiros que fazem essa gira girar. Especialmente à Maria Rocha que fez a provocação inicial e nunca titubeou, Johanna Salazar, Alejandra Eisman, Leo Bungarten, Andrés Gongorra, Gabriel Pantoja e Bruno Pizzi.

À Aline Valentin que me encheu o peito de esperança e reconhecimento quando chegou. Pelas conversas infinitas e reflexões potentes, mesmo que muitas vezes doloridas, sobre o que é ser negra no contexto que estamos.

Agradeço a minha orientadora, profa Dra Carmen Sanches, que acolheu a mim e a Rosa, ainda no meu ventre, me fazendo respirar tranquila quando demonstrou que ser mulher e mãe não seriam impeditivos para ser uma pesquisadora. Obrigada por autorizar afetivamente a escolha por uma escrita se reconhecendo negra e na primeira pessoa.

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa, GPPF-a, que ao longo de dois anos me ampliaram para mais de mil. Especialmente Tiago Ribeiro, com sua leitura atenta, dicas preciosas e sotaque paraibano cheio de deboche para o mundo fascista; Camila Machado, irmã preta, cúmplice nas descobertas de conceitos negros e companheira na luta antirracista dentro da academia branca; Zé Ricardo que me trouxe adjetivos necessários e Renata Alves que começou junto comigo essa empreitada;

Ao programa de pós-graduação da UNIRIO e à CAPES pela bolsa concedida.

Aos professores/as, Doutores/as dessa banca, que aceitaram meu convite, contribuíram com a minha pesquisa e possibilitaram a concretização do desejo de ter uma banca com referências negras corporificadas. Um honra tê-los/as em minhas leituras, escrita e defesa;

Ao grupo DEGENERA(UERJ), em especial à amiga, comadre e Professora Doutora Amana Mattos (UERJ) por insistir na minha entrada no mestrado, estimular e acreditar na minha escrita e me inserir em contextos acadêmicos e de militância de muito prestígio e diversidade;

Ao grupo Intelectuais Negras (UFRJ), em especial à Professora Doutora Giovana Xavier, que me estimulou a pensar na intelectualidade negra, me apresentou a ancestral Azoilda Trindade, às inúmeras narrativas de mulheres negras intelectuais e insistiu para que eu levasse minhas indagações e críticas para a universidade;

Ao grupo FRESTAS (UNIRIO), em especial à Professora Doutora Adriane Ogêda, que me possibilitou retornar ao universo acadêmico, após vinte anos, e me apresentou uma estética e uma escrita outra. Agradeço também às queridas amigas, professoras da rede pública, Michelle Dantas e Edilane da Silva por serem um exemplo vivo de como podemos transgredir pelo afeto.

À Paula Nascimento e Daise Ferreira, minhas irmãs de sangue e alma que sabem exatamente o que significa estar onde estou hoje. O que sou vocês são também.

Às mulheres, sempre elas, que estão na minha vida abrindo portas, apontando caminhos, cuidando dos meus filhos, apoiando meus estudos e pesquisas e que foram essenciais para que eu não enlouquecesse nesses dois anos de escrita onde conciliei minha vida acadêmica com trabalho, filhos e lutas. Meu agradecimento e meu mais profundo respeito por cada subjetividade dessa que me ajuda a manter de pé: Vilminha Eleotério, Vanessa Fonseca, Raquel Infante, Morena Cattoni, Rogéria Nunes, Danielle Bittencourt, Raquel Karro, Jose Mastropaolo, Iazzana Guizzo, Maria Gabriela, Conceição Seixas, Andrea Durso e Michelle Peixoto.

À Edna Pinheiro, mulher que cria com seus cuidados e alegria na rotina dos meus filhos, espaços possíveis para eu viver momentos de estudo e concentração.

Às amigas-companheiras, mães de crias pretas, Jacqueline Torres, Folakemi Adelokun, Clara Martins, Heloyanne Viana e Lucimar Dantas por confiarem na criação de uma educação antirracista no cotidiano, nas brechas e nas quebradas. Estamos juntas sempre.

À Rosa, Kauan, Rudá, Matias, Soleil, Francisco, Dandara e Emília que me presentaram como um novo tempo da Casa Escola, com suas peles e cabelos. Obrigada por me confiarem suas infâncias e me permitirem viver a minha.

Obrigada a todas as pessoas que dão corpo a Casa Escola. Somos, ao longo desses seis anos, 115 pessoas em movimento para pensar/sentir a educação, as infâncias, as relações, o tempo, o encontro e mil outras coisas que permeiam nossa prática educativa. Estamos juntos/as movimentando esse mundo. A cada uma eu tenho um agradecimento especial, mas como infelizmente não cabe aqui, trago a presença a partir de uma nomeação afetiva e de axé. Obrigada Padu Durso por concretizar essa lista lindamente.

ManuelaRochaBungartenIsadoraRochaBungartenMariaRochaLeoBungarten
 VicenteFerreiraPizziRosaFerreiraPizziGeisaFerreiraBrunoPizzi
AnaSolEismannPantojaEmiliaLunaEismannPantojaAlejandraEismannGabrielPantoja

AntoniaSalazarGóngoraJohannaSalazarAndresGóngora
 RaulVargensOliveiraMartaVargensMarcosOliveira
 AimêEwáValentimSoaresAlineValentim

IaraMariaLopesBragançaGustavoBragançaLuanaMariaLopesOliverCosta
 MartinaVieiraRevolloCatalinaRevollo

IZADORASCHETTERT

SantiagoKarroOliveiraTremourouxThierryTremourouxRaquelKarro
InácioSoutodeCarvalhoMarinMariaSoutoJoãoSouto
 AuroraVelonMarcelaVelonJoãoFerraz
 IzadoraCarcamoMariaInêsCarcamoFelipeEngelberg
 ThomasJustoManuJusto

HelenaMariaCosi

TheoFagundesdeOliveiraBárbaraGonçalvesFagundes
 CoraBurstcherMariaCandidaRolimThomasBurtscher
 LinaCamposSoaresCamilaCamposMarceloSoares
 CarolineMontezideCastroChamusca

BeníciodaConceiçãoFloresIannoneBeatrizdaConceiçãoFloresdaSilva
 MatiasValdesMariaJosepinaMastropaoloRodrigoValdesFerreira
 TiêNascimentoFontesDianaNascimento
 MarinaRochaCoutinhoVerônicaRochaThalesCoutinho

MariaCecíliadeOliveiraMouraGabrielaOliveiraFelipeMoura
 HenriqueGotoSilvaJunqueiraLiviaGotoMagnoJunqueira
 MariaFlorRodriguesdeMelloCunhaPatriciaRodriguesTiagoCunha

LunaNittoVianaMorenaNittoVianaBarbaraNittoRicardoViana
 ReikiGonzagaValenteGabrieleValenteLeoGonzaga
MadalenaBarbosaGuerraBiancaBarbosaAmandaCristinaMonteiro
 SoleilAdelakunFolakemiAdelakunFelipeChernicharo
 KauanVianaGualandeHeloyaneVianaKenedyGualande
 FranciscoDantasOliveiradeSouzaLucimardaSilvaDantasDanieldeSouza

DandaraMartinsCaniveteClaraMartins

MatiasTorresMouraJacquelineTorresCristianoMoura
 RudáDursoOrbanPauladeSouzaDursoJoãoPedroOrban

BenjamindeMendonçaPortoDumontRobertaPortoGiovanderDumont
 GaelClementinoPereiraPriscilaSantanaClementinoEduardoCarvalho
JéssicaCastro
 FloraBrigattiRiveraEdgardoBrigattiTatianaRivera

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é uma *pesquisa narrativa* sobre/com o coletivo de educação Casa Escola, o qual, desde 2013, experimenta uma prática educativa entre adultos/as e crianças, na cidade do Rio de Janeiro. Este trabalho reflete sobre o coletivo e seus caminhos teórico-metodológicos e de formação que foram se constituindo ao longo de sua prática educativa. Reconhecendo a importância da presença de outros conhecimentos, saberes e viveres, traz para o debate teorias e referências de uma epistemologia negra com autores/as discutindo educação também a partir da emoção, da sensibilidade, do *lugar de fala* e da experiência. A narrativa dessa reflexão é em primeira pessoa e parte da história pessoal, da experiência com educação, para então ampliar para a voz do coletivo e dos/as teóricos/as. Essa escolha se dá pelo reconhecimento da importância das distintas vozes e experiências nos processos de construção do conhecimento. A pesquisa de uma prática inventada que tem desejo de criar uma realidade outra se dá com a opção teórico-metodológica pelo *Campo de Estudos e Pesquisa no/com os Cotidianos*. Campo de pesquisas onde a complexidade, a narrativa, o olhar para a própria prática, a valorização da imprevisibilidade e da incompletude do cotidiano são reconhecidas e legitimadas. Como repertório para ajudar a lembrar o percurso de quase seis anos dessa iniciativa, são utilizados relatos das mães, pais e educadora/es, fotografias, relatórios de reuniões e encontros, mensagens nas redes sociais e falas das crianças. Esse material compõem os *textos de campo* e relacionam conceitos e estudos sobre complexidade, infâncias, antirracismo, tempo, presença, *valores civilizatórios afro-brasileiros* e reflexões sobre como os saberes negros perpassam nossa existência e nossa prática educativa. Narrar essa história como possibilidade de encontrar o outro, de ser na relação, é uma escolha metodológica, assim como a escrita que se pretende enegrecida para ressaltar a teoria e o pensamento de autoras/es negras/os. O mergulhar na prática educativa da Casa Escola permite investigar a discussão sobre seus princípios e inspirações, o tempo e as infâncias, as relações entre as crianças, as crianças e adultos/as e entre as crianças e o ambiente, os processos de formação problematizando e recriando a prática pedagógica, envolvimento infantil e o viver em coletivo. O reconhecimento das diferentes subjetividades do grupo constrói um campo de imprevisibilidades e desafios e um dos escolhidos para evidenciar aqui é a questão da discriminação racial entre as crianças e as suas reverberações nos/as adultos/as. O desejo de construir uma prática educativa antirracista ganha corpo e amplia pensamentos e perguntas, chegando até mesmo a influenciar a escrita desta pesquisa, levando a gerar questionamentos sobre as epistemologias e conceitos considerados hegemônicos na academia. Assim, surge o objetivo de valorizar a negritude e trazer suas referências para o centro do debate, mergulhando em uma perspectiva que não seja eurocêntrica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cotidiano Escolar. Práticas Antirracistas. Experiência Educativa. Formação Docente.

RESUMEN

La presente tesis de maestría es una investigación narrativa sobre / con el colectivo de educación Casa Escola, el cual, desde el año 2013, experimenta una práctica educativa entre adultos / as y niños, en la ciudad de Río de Janeiro. Este trabajo refleja sobre el colectivo y sus caminos teóricos-metodológicos y de formación que se fueron constituyendo a lo largo de su práctica educativa. Reconociendo la importancia de la presencia de otros conocimientos, saberes y modos de vivir, trae para el debate teorías y referencias de una epistemología negra con autores / as discutiendo educación también a partir de la emoción, la sensibilidad, el lugar de habla y la experiencia. La narrativa de esa reflexión es en primera persona y parte de la historia personal, de la experiencia con la educación, para entonces ampliar a la voz del colectivo y de los teóricos / as. Esta elección se da por el reconocimiento de la importancia de las distintas voces y experiencias en los procesos de construcción del conocimiento. La investigación de una práctica inventada que tiene el deseo de crear una realidad otra se da con la opción teórico-metodológica por el Campo de Estudios e Investigación en/ con los Cotidianos. Campo de investigaciones donde la complejidad, la narrativa, la mirada hacia la propia práctica, la valorización de la imprevisibilidad y de la incompletud de lo cotidiano son reconocidas y legitimadas. Como repertorio para ayudar a recordar el recorrido de casi seis años de esa iniciativa, se utilizan relatos de las madres, padres y educadoras, fotografías, informes de reuniones y encuentros, mensajes en las redes sociales y los discursos de los niños. Este material compone los textos de campo y relacionan conceptos y estudios sobre complejidad, infancias, antirracismo, tiempo, presencia, valores civilizatorios afro-brasileños y reflexiones sobre cómo los saberes negros atraviesan nuestra existencia y nuestra práctica educativa. Narrar esa historia como posibilidad de encontrar al otro, de ser en la relación, es una elección metodológica, así como la escritura que se pretende ennegrecida para resaltar la teoría y el pensamiento de autoras / es negras / os. Mirar a la práctica educativa de la Casa Escola permite investigar la discusión sobre sus principios e inspiraciones, el tiempo y las infancias, las relaciones entre los niños, los niños y adultos / as y entre los niños y el ambiente, los procesos de formación problematizando y recreando la práctica pedagógica, la participación infantil y el vivir en colectivo. El reconocimiento de las diferentes subjetividades del grupo construye un campo de imprevisibilidades y desafíos y uno de los escogidos para evidenciar aquí es la cuestión de la discriminación racial entre los niños y sus reverberaciones en los adultos / as. El deseo de construir una práctica educativa antirracista gana cuerpo y amplía pensamientos y preguntas, llegando incluso a influenciar la escritura de esta investigación, llevando a generar cuestionamientos sobre las epistemologías y conceptos considerados hegemónicos en la academia. Así, surge el objetivo de valorar la negritud y traer sus referencias al centro del debate, sumergiéndose en una perspectiva que no sea eurocéntrica.

Palabras clave: Educación Inicial. Cotidiano Escolar. Prácticas Antirracistas. Experiencia Educativa. Formación docente.

Sumário

I- A MENINA E O MUNDO	13
II – TECENDO A PESQUISA.....	27
2.1 - Lugar de fala e <i>escrevivências</i>	30
2.2 – Pesquisar narrativamente os cotidianos e suas complexidades	35
III - CASA ESCOLA: Tempo de inventar	46
3.1 - O Projeto.....	48
3.1.1 - Inspirações.....	51
3.1.2 – Princípios	62
3.1.2.1 – Autogestão	65
3.1.2.2 - Envolvimento das famílias	74
3.1.2.3 – Suspensão do tempo e presença do/a adulto/a	79
3.1.2.4 - Narrar e pensar o vivido	90
3.1.2.5 - Ocupar a cidade: <i>a nossa escola é onde a gente está</i>	95
3.1.2.6 - Construir uma prática educativa antirracista.....	103
IV- CASA ESCOLA: Tempo de tecer.....	111
4.1 – Formação: (re)pensar a prática e a nós mesmos para transbordar e expandir ...	124
V – CASA ESCOLA: Tempo de denegrir	134
5.1 – Ewá: (trans)formação para o enegrecer	136
(IN)CONCLUSÕES: Pensamentos que ampliam o percurso e anunciam caminhos .	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

I- A MENINA E O MUNDO¹

*E desse assuntar a vida, que foi ensinado por elas,
ficou essa minha mania de buscar a alma,
o íntimo das coisas.
De recolher os restos, os pedaços, os vestígios, pois creio que a escrita,
pelo menos para mim,
é o pretensioso desejo de recuperar o vivido.
A escrita pode eternizar o efêmero...*

(Conceição Evaristo, 2009)

Relembrar minha história. Essa frase me acompanha quando penso em qual percurso quero desenhar, quais palavras tenho para compor e quais preciso inventar para tecer uma reflexão sobre a experiência da Casa Escola. Uma experiência, uma pesquisa, um projeto, uma vivência, um trabalho? Como nomear essa prática educativa que atravessa minha vida e compõe a minha história?

Muitas palavras que aprendi já não me satisfazem mais... Essa é a primeira questão apresentada. Preciso de palavras outras que não carreguem sentido de comparação, medição, julgamento ou que queiram provar algo. Ao contrário, busco palavras que possibilitem entender as particularidades dos processos, as singularidades das práticas e as reflexões que podem gerar mudanças. Palavras que narrem, transcorrendo sobre um percurso de maneira a visibilizar sentidos e emoções, reverberando em outras práticas, suscitando perguntas no universo de quem as lê. Palavras que possam habitar um texto sem romper com o que há de poético e visceral na experiência contada. Onde encontrá-las? Ou elas me encontrarão?

Essa preocupação me desacomoda e vem do desejo de contar não só as práticas educativas realizadas no Coletivo Casa Escola, mas também as relações e afetos no cotidiano das pessoas envolvidas, a poesia no olhar das crianças, as movimentações dos corpos, as andanças pela natureza e encontros diversos. Falar das pessoas que saíram dos seus lugares de conforto e criaram possibilidades de se envolver com um processo educativo que mexe por dentro. Pessoas são mundos...

E a história, então, não é minha apenas, apesar de começar por ela, mas é a possibilidade de trazer histórias entrelaçadas que vislumbram algo em comum. Essa narrativa

¹ Esse título é uma inspiração/homenagem ao filme de animação brasileiro, *O menino e o Mundo*, de Ale Abreu (2013).

é minha, mas foi aberta para o grupo em seu desejo de ganhar mundo e trazer as vozes que fui ouvindo ao longo da caminhada.

Volto a cabeça para olhar para trás, buscando assim encontrar o ponto de partida, entendendo que esse ponto pode não estar no início. E pode nem ser um ponto, mas um suspiro. É uma história de vida, do misto do que sou com o encontro com outros/as². Para narrar o meu envolvimento com a Casa Escola, preciso voltar mais, mergulhar na minha vida para revisitar vivências e refletir no porquê escolhi isso e não aquilo, porque uso esse e não aquele conceito, porque acredito nas pessoas como criadoras de realidades e não como reprodutoras de práticas repetíveis.

Faço esse movimento de reviver em memórias minha história com desejo de criar sentidos para o que vivo atualmente. Dito isto, volto a realidade que me cercava aos quatro anos de idade, bem diferente da que me cerca hoje, pois o mundo gira e nossa história não é estática, mas sinto que o vivido lá atrás principiou uma composição do que sou hoje e do que estou pensando. Minhas lembranças desse período trazem os primeiros contatos com a arte, sua intensidade e os processos de conhecimento. Não tinha ideia do que isso significava, pois era apenas uma criança conhecendo o mundo em pequenas doses. Mas lembro que foi no experimentar da música e com a presença de um adulto especial.

Meu tio, paraibano de férias no Rio de Janeiro, todo dia pela manhã ligava a vitrola que tínhamos em casa e colocava um disco de forró para tocar. A vitrola era um objeto pequeno e charmoso, portátil e vermelhinho, me dando a sensação de ser um objeto alegre, e por si só já criava um ambiente gostoso e quente. A música, saía dela não casualmente, mas fazia parte de uma série de gestos que, para mim, encadeavam um ritual no meu mundo infantil. Primeiro tínhamos, eu e minha irmã de seis anos, que “arrumar” a casa, fazer a higiene matinal e esperar sentadas na cama enquanto ele arrumava todo o cenário. Com muita delicadeza, ele separava os discos, falava um pouco sobre o que ele gostava em cada artista e depois colocava para tocar. Lembro-me, como se fosse hoje, de sua face feliz e sua voz grave cantando as melodias. Eu, no meu universo que se ampliava a cada dia, sentia aquela ação como uma

2 Assumo nesse texto o desejo de não fortalecer a naturalização da terminação das palavras no masculino, que acredita criar assim uma linguagem universal. O que é universal não é plural, e termina por apagar as diferenças. O desejo dessa escrita é trazer a pluralidade da vida e suas experiências. Compreendo que a marcação de o/a, os/as não dá conta das inúmeras identidades e suas classificações em gêneros, mas para essa escrita foi o possível de assumir, pois ainda não pude aprofundar como o uso do "X" e "e" interfere na leitura e significação das palavras, apesar de entender as dimensões significativas de uma escrita que as utilize. No contexto específico da ação educativa desta pesquisa faço a opção de usar a terminação a/as quando tenho certeza de se tratar de um público de maioria mulheres.

benção, um presente especial. Hoje considero que foi um dos rituais de iniciação importante vividos por mim.

O período seguinte foi quando comecei a frequentar a escola e a fazer longos percursos a pé pelo bairro para chegar até ela. Saía da minha casa pequena com quintal grande e seguia ladeira acima até atravessar o morro e descer para o que chamavam de “asfalto”. No trajeto, ia descobrindo paisagens e cheiros distintos do meu território mais próximo, a minha casa e as casas dos meus vizinhos e familiares. Descobria, a cada ida ou volta, que o mundo era enorme e que não cabia nos meus olhos. Minha irmã mais velha me ajudava a olhar. Íamos conversando muito, apontando as novidades uma para a outra e tentando entender cada detalhe. Percebíamos que nem todos eram pobres, pois havia casas enormes, de dois andares, jardim na frente, quintal atrás... tudo para uma família apenas. Comecei a observar cada desenho de fachada, cada eira de casa, cada curva de escadas. Tínhamos nossas casas prediletas com seus muros coloridos e janelas com cortinas de renda. Corríamos para ver quem chegava primeiro e ficávamos paradas contemplando. Considero esse percurso e seus atravessamentos cotidianos em minha vida como parte do aprendizado nos primeiros anos escolares. Fora da escola e fora de casa. No entre. Esse espaço que faz a comunicação, aproxima, permite que percursos se encostem, que cabe.

Perto da nossa rua tinha uma faculdade de arquitetura e, em alguns momentos do ano, jovens estudantes se sentavam nas calçadas de frente a alguma casa considerada interessante, pondo-se a desenhá-la. Eu passava e encompridava meu olhar até conseguir mapear tudo rapidamente na minha retina. Eu achava que as casas ficavam ainda mais bonitas naquele papel enorme e branco apoiado em uma prancha de madeira e com muitos esquadros e compassos acompanhando. Sinto aí o início do gosto pela paisagem urbana, pelas construções, pela vida que muitas vezes pode haver no cimento. Nesse período, o trajeto era ainda mais gostoso de ser feito, pois tinha novidade, tinham mãos desconhecidas desenhando o meu cenário particular. Aquela situação criava em mim uma sensação de que eu era importante porque o espaço ocupado por mim, mesmo como transeunte, fazia sentido para alguém. Tinha uma importância no mundo.

Meu caminhar continuou e ao longo dele observei, além da beleza, coisas se degradando, mas ao mesmo tempo uma força sem medidas dos meus pais de continuarem mostrando a potência e a beleza do mundo. Meu pai, paraibano, negro, pobre e muito trabalhador, vivia para garantir o nosso sustento. Na correria de sua rotina, estava sempre

sorrindo e nos mostrando as cores e texturas da natureza. Tinha tempo para organizar uma pequena horta no nosso quintal e, aos finais de semana, mesmo cansado, nos levava à praia. Três filhas, sacolas com lanches e brinquedos, ônibus lotado e muita aventura. Ele ia contando histórias, e brincando com a profundidade das águas, seguia na missão de nos dar alegria. Dava saltos, plantava bananeira, nos jogava para o alto... Uma farra. Esses momentos eram nossos respiros de natureza, de aventura e de leveza.

Em nossa casa, tínhamos uma dinâmica familiar bem simples. Acordávamos, meu pai ia trabalhar, minha mãe organizava a casa com nossa ajuda, cuidava de nossa alimentação, nos levava para a escola e costurava “para fora”. Nessas costuras se abria um mundo para nós. Várias pessoas, na sua grande maioria mulheres, entravam e saíam de nossa casa trazendo roupas e tecidos para ela transformar, consertar ou criar. Histórias entravam e saíam também nesse fluxo. Era uma casa com muita vida, muita gente e muita música. E nesse cenário fui observando minha mãe tecendo a vida. Costurando roupas de crianças e de adultos/as, ela ia fazendo um dinheiro a mais para passear conosco, para comprar o material escolar, para comprar tecidos e fazer roupas para nós também. Ela ficava horas na máquina de costura, assoviando, cantando em um agudo peculiar, trazendo melodias de sua vida antes de mim. Ela é uma artesã, uma artista. Transforma um tecido em uma saia esvoaçante, corta uma calça surrada e faz uma bermuda leve para o verão. Renova os ares, modifica os padrões. Através da nossa convivência, eu abri meus sentidos para a simplicidade, para a cor, para a firmeza do chão que me aterra.

Havia um desejo, que vinha dela, de transformarmos nossa realidade e transcendêssemos o que era esperado de nós, através da educação. Ela nos levou para fora do nosso bairro, nos tirou da limitação geográfica da precariedade e nos apresentou um novo território. Fomos estudar em São Cristóvão, no Colégio Pedro II, uma instituição federal enorme onde conhecemos outras pessoas e frequentamos outros lugares. Nossas aspirações criavam outras referências. O mundo ia se ampliando para nós e, ao mesmo tempo, nossa morada seguia como base, como estrutura, como ponto de partida.

Esse colégio e as pessoas que eu encontrava cotidianamente em seu espaço múltiplo, o tempo longo que permaneci lá, as contradições de alguns professores, os métodos conteudistas de ensino com suas cruéis avaliações, a quadra enorme, os cantos onde os/as alunos/as “matavam aula”, a biblioteca onde, encantadas pelo silêncio necessário,

brincávamos de “polícia e ladrão”, os fazeres e saberes de cada amigo e amiga... Tudo isso me marcou.

O seu espaço era muito amplo e com inúmeros cantos proibidos. Lá nos fundos, atrás de todas as salas de aula, em um lugar com uma passagem que considerávamos secreta, tinha um horto! Um lugar incrível com muita natureza e beleza, mas proibido de ser visitado pelos alunos. Eu, com meus dez anos de idade e meu desejo de ver além, pulei os muros, junto com amigos/as tão corajosos/as quanto eu, e experimentei uma suposta liberdade, momentânea. Óbvio que isso teria uma punição: meus pais foram chamados para conversar com a psicóloga e na sequência “conversaram” comigo. A partir desse dia, parei de transgredir tão explicitamente as regras duras por não querer expor meus pais, já tão sacrificados com suas rotinas. Identifico esse momento como um dos primeiros em que senti a escola reprimindo minha inteireza, meu corpo, meus processos.

Podemos a partir desse fato refletir um pouco sobre o espaço escolar e relacioná-lo com as práticas educativas produzidas ali. A escola hegemônica tem um percurso na sociedade construído conforme as demandas sociais e econômicas foram surgindo e se desenvolvendo. Na modernidade, ela atende à lógica de valorização da racionalidade e do preterimento do corpo em relação à mente, e com o advento do capitalismo a escola é vista como a possibilidade de expandir o conhecimento para alcançar um lugar no mercado, ser produtivo.

Assim, um espaço com distintas corporeidades e desejos diferentes, é configurado de maneira que apague as singularidades. A demanda é organizar o espaço para atender um grande número de alunos em um tempo pré-determinado, alcançando resultados programados.

Foucault (2010) nos ajuda a refletir sobre esse espaço e as relações construídas nele utilizando a perspectiva da disciplina, da docilização dos corpos e do controle. Nada está ali por acaso, cada atividade ou regra é realizada para compor algo maior, para alcançar um objetivo posto. O espaço físico esquadrinhado e hierarquizado pode dificultar a articulação entre as pessoas e criar separações, não possibilitando o acolhimento e o olhar para as singularidades como algo positivo. Os espaços criam ambientes que por sua vez criam e também refletem as relações que os constituem. Segundo Foucault,

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações que técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço

escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar. (2010, p. 142)

A escola que vivi grande período da minha infância e adolescência tem seus espaços bem divididos e seu desenho arquitetônico ajuda a fortalecer essa organização que separa os corpos entre si e os corpos da natureza. Os espaços são quadrados e há pouca comunicação direta entre eles. Imagino um desenho onde peças vão se encaixando: muros, grades, pátio, portões, salas, portas, corredores, grades, inspetores, carteiras, quadrados, filas, grades, professor na frente, provas, chamada, controle, presença, ausência...

Essa colocação permite que eu compreenda a minha postura de criança querendo viver sua infância sendo confrontada com algo maior, com um modelo de escola que estava posto e exigindo de mim apenas aceitação. Mas o meu corpo e o de várias outras crianças criavam nas frestas, buscando respiros e movimentações. Pequenas e necessárias transgressões se desenhavam também nesse espaço cotidiano e junto a tentativa de controle, gerenciamento dos ambientes e regras, coexistiam rotas de fugas, muros para serem pulados, relações se tecendo e extrapolando as demarcações de poder.

A experiência na jornada escolar, com suas contradições e complexidades, me possibilita observar o processo de educação que me envolvia. Refletindo anos depois, percebi que para além do espaço e das suas implicações, o processo educativo se concretiza quando desperta a curiosidade, como algo que contribui na construção de sentidos de cada pessoa, pois *é a partir dos sentidos que podemos encontrar significados e nortear nossa relação com o mundo* (FERREIRA, 2015).

Voltando a minha realidade de criança, estudante, aluna... Nesse colégio havia aula de música em uma sala de verdadeiro paraíso acústico, mas que não ajudou a me constituir musicalmente nele. Lembro que havia um professor que ficava muito tempo preocupado em fazer o ditado. Sim, um ditado de notas musicais! A música era apresentada, nesse espaço, como um coletivo de notas soltas sem sentido, de melodias repetitivas e longe da minha vida. Não tinha coragem de falar que eu ouvia forró em casa e comecei a ter vergonha das minhas raízes. Fui negando o lugar de onde eu vinha a cada dia que colocava os pés naquele colégio. Agora me vem uma pergunta: Será que algum adulto/a, professor/a ou alguém próximo, se deu conta de que eu passava por esse processo? Acredito que não. Eu mesma só entendi depois de longo tempo, quando olhei para trás com olhos de reflexão e desejo de pesquisa.

Ah... mas lá havia aulas de dança! E eram abertas para quem se interessasse. Oba! Lá fui eu, achando que toda a minha malemolência construída subindo e descendo morro, dançando com minhas irmãs na frente da TV e festas ia me fazer ser a bailarina do colégio. Minha autoconfiança acabou um minuto depois de adentrar aquela sala enorme, com espelho até o teto, onde me vi pequena e desengonçada aos pés de uma professora de malha colorida que fumava e gritava a contagem da música. Fiquei tão nervosa com a presença daquela pessoa que tudo que ela indicava fazer eu fazia ao contrário. Quando dei por mim, estava indo para o lado oposto do grupo, levantando o braço esquerdo quando era o direito que precisava se erguer... Nossa! Que agonia! Ela deu seu veredicto final aos berros dizendo que aquela dança não era para mim. Acatei a sua decisão.

Esse espaço também possuía frestas e nelas eu conheci Villa Lobos e seu Canto do Pajé. Ouvindo pela primeira vez “Anhangá fugiu”, me imaginei uma nativa em terras brasileiras. Cantávamos em duas vozes no pátio enorme reunindo mais de trezentas crianças. Uma alegria poder cantar junto, a céu aberto, uma saudação à natureza e a nossa ancestralidade. Um sonho. Um respiro naquele espaço conteudista.

Terminei o ensino médio entre conteúdos insanos e experimentações mais significativas junto a amigas/os fiéis. Os amigos sempre me salvaram e, com elas, ampliei meu conhecimento de mundo, da música popular brasileira, da literatura, do andar pelos espaços urbanos. A escola ampliou meu raio de amizades, me apresentou o Rio de Janeiro com suas riquezas, belezas e contradições.

Encerrada essa etapa, adentrei no curso de Pedagogia na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Encerrada considero que não estava, mas esse é o movimento inescapável da ordem cronológica da educação, exigindo que terminemos um processo antes de iniciar outro, apesar de muitas vezes seguirmos com processos abertos ou inacabados dentro de nós. Seguindo a ordem cronológica, diga-se de passagem, duas palavras bem inflexíveis...

O sonho de cursar uma universidade pública finalmente se realizou! Nos trajetos entre emprego, estágio, universidade e casa, encontrei Paulo Freire e professoras que me trouxeram a literatura, a música e a poesia para compor com o currículo. Uma possibilidade de respirar além das estatísticas e didáticas duras que tínhamos de aprender. Mas, para o que eu desejava viver na educação, isso ainda era pouco. Sentia que, para trabalhar com educação, precisaria me reeducar, pesquisar outras referências. Não sabia como fazer isso, pois era mais uma

intuição do que uma certeza. Trazia comigo o desejo de não negar nenhuma vida enquanto educadora.

Conheci autores como Silvio Gallo (2008) e Roberto Freire (1996), falando de uma educação libertária, de uma pedagogia da transformação. Encontrei grupos de estudo e de terapia que experimentavam corporalmente a potência dos sentidos no aprendizado. Não líamos apenas, dançávamos, discutíamos, fazíamos exercícios corporais que abriam caminhos dentro de mim. Assim seguia limpando veredas, cicatrizando feridas, construindo terrenos férteis. Nesses momentos, vivi em meu corpo que,

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE J., 2004, p. 12).

Lembrando das sensações da criança que andava até a escola apreciando as características do seu bairro, segui reconhecendo nos elementos cotidianos uma estética incomum. Conversas regadas a guloseimas mineiras me apresentavam a arte brasileira e seus contextos históricos, uma estante sempre repleta de novidades musicais recheava algumas tardes, encontros me inquietaram e me trazem indagações até hoje: Por que também não aprendemos assim na escola? Os encontros informais não são recheados de momentos de aprendizagem? Oh, desassossego!

Nesse caminho, junto às minhas pesquisas autônomas e aprendizados que aconteciam nas margens, minhas experiências iam compondo com meu trabalho. Trabalho esse iniciado em uma ONG³ que desenvolvia projetos de saúde e educação em comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro. Essa prática possibilitou um envolvimento mais próximo com a educação pública, pois acompanhava inúmeros projetos desenvolvidos por profissionais de educação. Os projetos abordavam temas que iam desde a dificuldade de aprendizagem e evasão escolar até a participação das famílias no processo de aprendizado, passando pelas necessidades de mudanças estruturais no modelo educativo. Participei de discussões sobre garantia de direitos e sobre o processo de formação de professoras, ampliando, assim, meu olhar sobre educação e suas diferentes reverberações nas vidas das pessoas.

Vários atravessamentos dos cotidianos dos profissionais de educação e estudantes chegavam até nós, técnicos de projetos, fazendo-nos repensar diariamente nossas abordagens.

3 CEDAPS – Centro de Promoção da Saúde – www.cedaps.org.br

Territórios e corpos completamente rechaçados e desconsiderados da dinâmica social hegemônica chegavam até nós chamando a atenção, querendo respostas, ansiosos por acolhimento. Meu corpo, muitas vezes, não suportava essas demandas e eu seguia buscando alimentos.

Minha irmã mais nova seguiu sua intuição e foi fazer o curso de bailarina contemporânea na Escola Angel Vianna⁴. Foi viver e pesquisar o corpo com suas potencialidades. Com ela reconheci e valorizei saberes, formas e conhecimentos outros. A sua jovialidade e certeza do que estava fazendo me alimentavam, mas vivendo e trabalhando em projetos de educação, eu sentia uma falta ainda... uma falta que não sabia nomear exatamente. Precisava resgatar a menina desengonçada, banida da aula de jazz no colégio. Ela queria dançar ainda.

- Então corre! Hoje é o último dia de inscrição.

Foi assim que a secretária da Escola Angel Vianna me respondeu quando falei do meu desejo de dançar: *Corre!* Essa palavra que mexe com o corpo, traz uma urgência, nos tira do lugar. Não podia ouvir e ficar parada. Lá a experimentação corporal de técnicas como Laban, Alexander, ballet clássico, eutonia, movimento autêntico, contato-improvisação, dança contemporânea, danças populares e muitas outras foram me dando contorno flexível para estar no mundo.

A cada aula, encontro, performance, eu saía pensando alguma coisa diferente, querendo mudar algum ponto, buscando apreender um novo conceito. Enfrentei minhas limitações físicas e emocionais, ressignifiquei sentimentos, expus dores... Deparei-me com abismos. Um processo de desenvolvimento muito intenso e dolorido também. Desconstruir padrões e modelos me desestruturaram em alguma medida e aos poucos fui me reconhecendo e ressignificando minhas práticas.

Esse processo, junto com o grupo bastante heterogêneo que compunha a turma, me ajudou a olhar diferente para a escola e para minhas práticas de acompanhamento de projetos realizadas nesse período. Comecei a entender, apoiada nas leituras de Foucault (2010), o poder da micropolítica no espaço escolar, as imposições de estruturas de poder reprimindo a infância e construindo espaços educativos opressores e prisionais em vez de libertadores. O depoimento das professoras falando da negação dos corpos e sua potência para a brincadeira, para a dança e para a autonomia, a falta de saúde no corpo docente, a negação das raízes e das

4 Faculdade Escola Angel Vianna, localizada no Rio de Janeiro.

histórias de vida de cada criança e profissional de educação não saíam dos meus pensamentos. Fui entendendo que a arte me mobilizava e me mostrava como a escola ia se separando da vida.

Na relação com as professoras, fui tecendo um entendimento de que uma profissão com sua dinâmica cotidiana permeada por conflitos, tensões, negociações e relações, e que é vivida em um espaço complexo como a escola (FERREIRA, 2015), precisa de conhecimentos e experiências outras que não são encontradas exclusivamente em uma formação acadêmica. Uma sensibilidade estética precisa ser exercitada.

O gesto criador, o estado contemplativo e a atitude investigativa não constituem o/a educador/a naturalmente. Podemos olhar para o trabalho docente tendo em mente que essa formação precisa ser para desafiar o prescrito. E, com essa vivência de acompanhamento de projetos, observei a formação podendo se dar a partir da escuta das narrativas dos profissionais de educação possibilitando, assim, a construção de um arcabouço, além do teórico, um suporte do sensível.

Querendo sair do sentido da formação como algo limitador, sentia a (des)formação, a (des)construção e a (des)escolarização me chamando. Na Faculdade Escola Angel Vianna, eu me senti acolhida nesse pensamento. As disciplinas eram coordenadas contemplando o conhecimento teórico, a experimentação corporal e dos sentidos. A ideia era não priorizar uma em detrimento da outra. A integração do ser é o foco. Uma escola que, já na sua arquitetura, anuncia uma possibilidade de encontros, pois não tem grades e sim janelas enormes, escadas espirais, chão de madeira, parede de pedras e espaços interligados. Um ambiente pulsante com suas músicas, contagem de tempo, batidas no chão, rodopios, rodas de conversa, construção coletiva de coreografias.

Isso me faz pensar em como essa escola, que também faz parte de um sistema de ensino com metas e burocracias para cumprir, representa a ideia que não há uma escola, e sim escolas, pois não há modelos de professoras e práticas iguais. Os espaços educativos podem ser compreendidos em suas complexidades, com as relações humanas distintas que a compõem, construindo modos outros de viver e aprender. Falar de escolas no plural, mesmo quando estamos falando de uma, sinaliza um enredo outro. Uma possibilidade de compreendê-la sem generalizações, sem uma essência intocável.

Confesso que minha escrita ainda busca um caminho que não leve às generalizações, e sigo buscando a cada memória e reflexão trazer à tona o que não estava dado, o que pode ser

vivido nas brechas, os olhares que me estimularam a pular os muros. Diante disso, reconheço que foi dentro de uma escola que entrei em relação com o pensamento que aposta em uma prática educativa comprometida com a integralidade do ser humano. Uma prática que possa promover encontros e experiências transbordantes, considerando o racional e o afetivo, o real e o imaginado, o dentro e o fora.

Mergulhada nesse processo senti necessidade de me especializar no tema *corpo, diferenças e educação*⁵. Precisava entender o processo de normatização de algumas práticas escolares que negam o corpo, onde o movimento é deixado de lado em nome da obediência, da construção de corpos dóceis que ficam sentados olhando a nuca do colega da frente, sem ter um espaço legítimo que aceite o questionamento e receba as inconformidades.

Perguntas começaram a saltar! Inquietas e estimulantes elas conectavam meu pensamento com o conhecimento que estava tendo acesso. Como a arte, a estética, o corpo, os movimentos, as subjetividades são representadas na escola, na primeira infância? Como os/as profissionais dentro dessa estrutura, muitas vezes rígida e impositiva, podem se reinventar? Eles/as têm o apoio para buscar e experimentar a estética e a arte na vida cotidiana? Que espaço é esse onde crianças e adultos/as compartilham suas vidas? Ele é idealizado para qual infância? Ele é cuidado para dar contorno à construção dos sentidos de cada um/a? Quais sensações o ambiente escolar sugere, possibilita? O percurso foi se ampliando conforme ia sendo atravessada por inúmeras perguntas potentes.

Cada ambiente que eu vivia tinha sua própria estética, seus valores, marcas de pessoas que por ali passavam. Espaços, temperaturas, contornos, horizontes, cores... composições estéticas brotando no cotidiano sem cessar. O meu olhar ampliado, o olhar do outro questionando o meu. O corpo brotando a cada dia. A vivência que me desloca e me descola de onde sempre estive é uma possibilidade de ampliação e transformação.

A experiência que compôs o meu amadurecimento nesse sentido foi a gravidez. Com a realidade e concretude de todo o processo de gestação, com as relações que se constituíram e as decisões tomadas, nasceu não apenas uma criança, mas também uma mulher/mãe. Mais uma vez, o corpo me constituindo como uma pessoa forte e segura para ir ao encontro de um sistema de saúde opressor e silenciador. O sonho de um parto natural, sem intervenções cirúrgicas ou processos invasivos desnecessários, se anunciou como uma verdadeira odisseia. Eu e meu companheiro precisamos enfrentar verdadeiras batalhas com médicos/as e com o

5 Pós graduação *Latu Sensu* oferecida na Faculdade Escola Angel Vianna.

sistema de saúde que nos deslegitimavam e consideraram nossas escolhas menores e desnecessárias. Mas a minha experiência corporal, minhas pesquisas e minha história de nascimento se alinharam e me deram certeza de que seria possível. Rompi com os padrões que não me representavam e meu filho veio ao mundo, lindamente, no chuveiro do quarto do hospital, num parto de cócoras onde pude abrir minhas entranhas e recompor minha vida sem os ditames da medicina violenta.

Reconheci que não queria me curvar às regras e imposições sem sentido para minha história. Estava imbuída de uma esperança gerada das pequenas travessuras e frestas e sentia ser capaz de rir aos pouquinhos com as durezas e crueldades que eu me deparava dentro dos sistemas. Como diz Alice Ruiz *depois que um corpo comporta outro corpo, nenhum coração suporta o pouco*⁶. E pouco para mim é ver uma criança ser nascida em vez de nascer, ser coagida a ser o que não quer, crescerem inseridas em um espaço educativo que não reconhece e valoriza suas infâncias.

Com a responsabilidade de ser mãe vem a habilidade de questionar a imposição de alguns padrões e estruturas sociais e me senti convocada a pensar sobre a questão racial e de gênero de maneira mais profunda e sistemática. Iniciei então uma formação ímpar participando do Grupo de Pesquisa Desconstrução de Gêneros – DEGENEREA⁷ (UERJ) e Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras⁸ (UFRJ). O encontro com referenciais teóricos a partir de uma perspectiva negra e interseccional foram constituindo um repertório e aprofundando temas relacionados a outras possibilidades de existências.

Quanto mais ampliava minhas referências mas exigia uma realidade menos uniformizadora. Queria um espaço para viver processos educativos libertadores com meu filho. Um lugar onde o tempo fosse alargado, com cores aquareladas, com vento no rosto, onde as pessoas envolvidas de fato se encontrassem.

E acompanhada de muito desejo e pessoas que também questionavam modos de fazer inquestionáveis, aproximei-me da educação infantil e da conformação de seus espaços físicos.

6 Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/91604>>. Acesso em 11 jul. 2018.

7 Reúne pesquisadorxs, estudantes e pessoas interessadxs em discutir e problematizar questões relacionadas à sexualidade, gêneros, subjetivação e política, a partir do referencial dos estudos feministas e de gênero. Coordenado pela professora Amana Mattos Na UERJ. Disponível em: <<https://degenerauerj.wordpress.com/about/>>. Acesso em abril de 2019.

8 Foi criado em 2014 por Giovana Xavier e surgiu do desejo de congregar mulheres negras de diferentes áreas para construção de uma rede feminista negra engajada na produção de conhecimentos e promoção de ações com foco em comunidades negras, suas experiências e histórias. Disponível em: <<https://www.intelectuaisnegras.com/quem-somos>>. Acesso em abril de 2019.

E, nesse movimento reflexivo, nas inquietações do pensamento, algumas perguntas começam a se apresentar... Onde surgiu a vontade de construir algo diferente para as crianças ao nosso redor? Quando enfrentamos os/as obstetras machistas? Quando nossos companheiros sinalizaram que dividiriam conosco essa jornada? Quando víamos crianças de dois e três anos chegando ao parquinho uma atrás da outra, em fila, olhando para a nuca do amiguinho em vez de olhar para o céu azul? Quando olhávamos para trás e víamos nossas infâncias sendo apartadas de nós a cada aniversário? Ou quando percebemos nossos encontros como possibilidades de construções comunitárias onde o dia a dia ficava mais leve, pois podíamos contar uns/umas com os/as outros/as? Um pouco de tudo isso, e ainda outras inquietações, foram surgindo ao longo do nosso encontro.

Vivendo os questionamentos relacionados aos espaços de aprendizagens e a maneira como o processo de desenvolvimento da subjetividade é construído neles, um grupo de mães e pais sonha e constrói o Coletivo Casa Escola. Um *espaçotempo*⁹ que aposta no envolvimento das crianças e adultos/as em seus processos de criação, reconhecendo seus ritmos próprios e a potência das infâncias. Começamos a trabalhar para que todos/as pudessem estar na natureza e na rua, desfrutando a arte, a beleza e os encontros que são possibilitados.

A Casa Escola é um Coletivo de famílias que juntas, desde 2013, experimentam um espaço e uma relação de educação, entre adultos/as e crianças, na paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Eu, enquanto uma das idealizadoras desse projeto, educadora e mãe, envolvida integralmente com essa iniciativa, fui encharcada de novidades, incertezas, descaminhos e ampliações, que as dinâmicas cotidianas de encontros com crianças e suas famílias me proporcionavam.

Os atravessamentos de vidas, emoções, perguntas e reflexões diárias foram me constituindo e aos poucos senti a necessidade de compreender essa experiência a partir de outra perspectiva. Sinto uma provocação para entender alguns encaminhamentos e escolhas da nossa prática educativa, para ressignificar nossa experiência e nomear nossos processos. A complexidade das relações, as diferenças de cada contexto familiar, os entendimentos de cada

9 A opção por justapor e, muitas vezes, aglutinar termos comumente escritos separadamente ou ligados por hífen ou barra é frequente no campo dos estudos do cotidiano (GARCIA, 2003) não apenas como uma questão estética, porém uma possibilidade teórico-epistemológica encontrada para tentar romper, na escrita, com a marca dicotomizante e hierarquizante entre termos e/ou ideias que opostas não são, diferente do ensinado pela ciência moderna clássica (teoria/ prática; saber/ não saber; entre tantos outros pares possíveis).

um/a sobre o que é educar/cuidar e as distintas subjetividades que compõem esse grupo me tomaram.

Em nosso percurso, para dar conta da educação das crianças e das demandas de conformação de grupo, fomos vivendo nossa formação. Ao longo da prática educativa com as crianças fomos nos educando também. Ao acompanhar suas infâncias fomos (re)vivendo as nossas. Ao assumirmos o interesse de sermos educadores/as presentes e valorizar a relação aprendemos também a ser pais e mães.

A minha formação parecia não ser suficiente para me sustentar, para viver o que vivia, para reformular algumas questões. Precisava de fontes outras, de ajuda para perceber as questões apresentadas cotidianamente. As perguntas vieram e com elas o grupo FRESTAS¹⁰ me acolheu e ajudou a pensá-las, a usá-las, a gastá-las. No grupo me relatei com professoras de escolas públicas e particulares, artistas e pesquisadoras com suas práticas cotidianas tecidas em redes e saberes outros para reinventar a própria prática e seu processo de formação. Vivendo essa experiência percebi uma maturidade e também companhia para mergulhar na Casa Escola, mas agora a partir de um lugar outro. Meu ainda, mas com outros pares.

E, assim, ingressei no mestrado, esperançosa para encontrar comunicação com outros pensamentos. Desejosa por parceiros/as que me ajudassem a perceber como alguns de nossos princípios, constituídos ao longo da prática, nos indicam caminhos potentes.

Tenho em mim a aposta de pensar essa experiência a partir de um olhar investigativo para provocar e abrir pensamentos. Pensamentos que ajudem, a partir de referenciais éticos, estéticos, teóricos e políticos, a ampliar significações e experiências que nos atravessam, como as infâncias, as crianças, o processo de formação de educadores/as e pais/mães e o viver em coletivo.

Contar a história do Coletivo Casa Escola é a possibilidade de (re)pensar uma prática educativa. Essa história traz uma escrita que é um convite para pensarmos no tempo do encontro e suas reverberações. É olhar para algum lugar ou tempo, lembrar, refletir sobre e compartilhar. É possibilitar a eternidade para algum momento ou paisagem.

10 FRESTAS - Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentido. Grupo de pesquisa da UNIRIO, coordenado pela professora Adriane Ogêda, que discute a formação docente a partir da perspectiva da estética, da arte e do encontro.

II – TECENDO A PESQUISA

*Navegar nas águas da História é navegar nas águas da certeza
(pelo menos é o que dizem os historiadores tradicionais).
Navegar nas águas da memória é enfrentar as correntezas do mistério,
do não provável, do impreciso.*

(Conceição Evaristo, 2008)

Trago um relato, um pedaço de mim, uma pesquisa que tem como vontade o olhar de perto, o escavar e ver o que está mais profundo. Fazer pesquisa é também contar uma história. Uma história, segundo Clandinin e Connelly (2015), pode ter começado antes de o/a pesquisador/a chegar no campo, ou viver determinada experiência, e continua depois que o/a pesquisador/a vai embora. E também é a possibilidade de nos depararmos com delicadezas, vida e experiências que estão na superfície, no cotidiano, perto de nós, no fazer diário e, por isso, muitas vezes não vemos.

Essa pesquisa tem o desejo de desapegar dos modelos hegemônicos de escrita, aposta em caminhos e rastros que anunciem outros rabiscos e traços e respira com referências bibliográficas que dialogam com o vivido, fazendo perguntas, nomeando reflexões. Essa escrita traz a perspectiva de quem vive uma experiência de educação atravessada na pele. Aposto na potência da *prácticateoriaprática* para materializar a investigação e acredito que o movimento do vivido e pensado traga articulações teóricas permitindo mais movimentos.

O percurso é movimento. Refletir sobre a Casa Escola é pensar caminhos teórico-metodológicos que permitam acompanhar suas mudanças, seus fluxos, suas interações com as pessoas, espaços e ambientes. O caminho dessa pesquisa se deu ao fazê-la. Ele tem bifurcações, abismos, desafios, veredas, pedras, dúvidas, escolhas... Isso se deu pelo fato da pesquisa ser uma narrativa em primeira pessoa, mas que conta sobre/com outras pessoas e seus desejos de viver a educação, onde o foco não é um modo de fazer escola, mas as relações que se constituem nesse desejo. O caminho dessa pesquisa foi feito através dos meus próprios passos, rastros, pegadas... Passos esses que não tem como objetivo construir um mapa do território, mas marcar o chão, sentir sua textura, pisar em sua lama. Passos que querem seguir caminhando, encontrando outros pares/passos em movimento, ouvir as vozes dos sujeitos e conversar.

O caminho da Casa Escola está em movimento há seis anos, o caminho dessa pesquisa acompanha esse movimento a partir da perspectiva de pesquisadora que revisitou alguns lugares. A narrativa do que vivemos e pensamos vem da minha experiência enquanto educadora e mãe, dos relatos das mães/pais/educadoras, do registro de reuniões e conversas nas redes sociais e material fotográfico. Instrumentos que trago aqui para vasculhar, mergulhar e ajudar a pensar essa prática educativa com seus desafios de viver os processos cotidianos, os percursos formativos e os encontros com as crianças, os/as adultos/as e o *espaçotempo* que a constituem.

Entendo a metodologia também como um conjunto de pistas, um fio de contas ou mesmo um repertório que encaminha o pensamento e a escrita da pesquisa. Processos que estão apresentados desde o início dessa escrita, caminhos constituídos, assim como a Casa Escola, nas relações, nos respiros das bifurcações e não na busca por respostas.

A constituição desse coletivo é um processo com movimentos não lineares e com ele pensamos as práticas educativas, a formação docente e a relação de *ensinoaprendizagem*. Narrar essa história a partir de uma reflexão como possibilidade de encontrar o outro, de ser na relação, é uma escolha metodológica. O caminho vai se desenhando conforme a história vai sendo contada e as questões sendo colocadas, e sinto que algumas escolhas e desejos podem dar o tom e as cores desse caminho.

Quero um tom escuro, negro, fértil, pois tenho o compromisso de celebrar os/as que vieram antes de mim a partir de uma escrita que ressalte a teoria e o pensamento de autoras/es negras/os. Escrita essa que tem como desejo criar um contra ponto ao conhecimento hegemonicamente legitimado nos espaços acadêmicos, o conhecimento ocidental.

Uma escrita que se pretende negra quer movimentar o pensamento para questionar como a escrita considerada hegemônica, acadêmica e branca foi sendo legitimada a partir da negação de maneiras outras de pensar e viver o conhecimento. A escolha em trazer os *valores civilizatórios afro-brasileiros* (TRINDADE, 2006) para pensar modos de fazer a educação é uma provocação. Azoilda Trindade traz essa perspectiva para pensar a educação infantil com o desejo de colocar a diversidade africana e diaspórica em evidência, pois reconhece que os descendentes africanos no Brasil instituíram valores e princípios que seguem potencializando e marcando o modo de ser do nosso povo (TRINDADE, 2006) e que precisa ser reconhecido e considerado na educação. Uma provocação colocada para visibilizar como esses valores,

mesmo não sendo reconhecidos como cânones, povoam cotidianamente nossas atitudes e se relacionam com o modo de fazer/viver a educação.

Discutir multiculturalismo, diferença, diversidade, alteridade e tantos outros conceitos que anunciam uma demanda antiga de luta de povos e culturas reconhecida como subalternizadas a partir da lógica colonial é assinar o atestado de contradição. Minha aposta em uma escrita enegrecida é apontar para possibilidades de trazer a perspectiva do negro para o centro, como referência, conferir sua potência de fala.

Para algumas dessas provocações reverberarem, trago a narrativa das vivências do coletivo, escolhidas como opção metodológica, para anunciar teorias outras e autoras e autores que me ajudam a ouvir outras vozes. Os relatos das mães e pais, minhas narrativas e as falas das crianças são relacionadas a partir de conceitos com os estudos da complexidade (MORIN, 2000; NAJMANOVICH, 2008; TRINDADE, 2008) dos cotidianos (FERRAÇO, 2003; GARCIA, 2003; ALVES, 2008) das infâncias (LEAL, 2004; KOHAN, 2004; SKLIAR, 2017; NOGUERA, 2017) e reflexões sobre como saberes negros perpassam nossa existência (EVARISTO, 2008; TRINDADE, 2013).

Reconheço e trago para o debate teorias com base nas referências de uma epistemologia negra e o ponto de vista de autores e autoras que tenham foco nas relações étnico-raciais, discutindo educação também a partir da emoção, da sensibilidade e da experiência inspirada em Azoilda Trindade (2013) e bell hooks¹¹ (2013).

As inspirações que escolho e o percurso da Casa Escola, vivo, cheio e potente, desenham uma escrita que considero espiral. Ao longo da narrativa vou e volto a fatos ocorridos, trago referenciais teóricos para conversar, respiro nas palavras. Essa movimentação, assim como as crianças e entradas das famílias, dá uma sensação de ir e vir, de repetição, de circularidade... Não consegui fazer de outro jeito... Seria contraditório às ideias que proponho ao longo do texto. Tento uma escrita fluida, que acompanhe as situações com suas emoções e teorias, e o caminho que ela seguiu, se posso afirmar assim, fugiu do meu controle. A escrita me ultrapassou, seguiu adiante e me convida a olhar para ela com generosidade.

11 Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks. O nome *bell hooks* foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula, que desafia convenções linguísticas e acadêmicas, pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks>. Acesso em março de 2019.

2.1 - Lugar de fala e *escrevivências*

Pesquisei olhando para mim também, porque acredito que de perto posso escavar e encontrar tesouros nessa prática. As minhas percepções, emoções, reflexões e estudo são de quem constrói e vive cotidianamente o fazer pedagógico e os processos de envolvimento das famílias em coletivo. Um olhar de dentro. Um olhar que demora em cada ponto, quer enxergar além do óbvio, quer se expandir quando encontra o olhar da criança.

O meu olhar é de *pesquisadora da própria prática* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Uma prática que me atravessa de maneira distinta por não ser prescritiva, repetitiva ou burocrática, ao contrário, exige de mim um desprendimento das pseudo verdades pedagógicas e aposta na construção das relações como algo sempre em processo. Uma possibilidade de viver o encontro das pessoas, do olho no olho, do medo, do choro, dos diferentes contextos, das cores, do inesperado, do imprevisível. Uma prática que busca e conversa com as infâncias das crianças e dos/as adultos/as, que nasce a cada dia, desenha, pinta, lava, corre, brinca, aprende, ensina, ri e chora. Uma prática que amplia nossas existências.

Falar desse lugar é falar de dentro de mim. É olhar para o caminho percorrido junto com um grupo de pessoas. É também falar de várias pessoas e suas histórias. Nada simples, como a maioria das coisas da vida, mas possível. E arrisco dizer que essa possibilidade está em viver essa escrita/pesquisa em um tempo outro, não o tempo da necessidade dos produtos e resultados que engessam possibilidades de pesquisar, pensar e escrever (LARROSA, 2014), mas um tempo de suspensão, de contar histórias e inserir o pensamento no campo da imaginação e do colorido.

Esta pesquisa é uma narrativa, conta a história de um grupo de pessoas insatisfeitas com a escola convencional hegemônica e, por acreditar em suas próprias potências, iniciaram a construção de um *espaçotempo* educativo outro. Um grupo de pessoas que decidiu se encontrar e se relacionar.

Pensando em como tudo começou, volto seguindo um fio, buscando assim encontrar o ponto de partida e percebo que esse ponto pode não estar no início, pode não ter lugar marcado. É uma história de vida e de complexidades e, sendo assim, me lembra uma espiral, uma roda de corpos dançantes, que olham uns para os outros, se aproximam e se afastam, vão

e voltam. Não é uma linha reta, porque nenhum percurso é linear, mas caótico, em múltiplas direções (SKLIAR, 2017); é o que sou com o encontro com outros/as.

A Casa Escola cresce como espaço de construção de distintas corporeidades, acolhimento de diferentes histórias e desejo das pessoas envolvidas de mudar a realidade posta. Uma realidade que sugere, por estarmos inseridos no contexto urbano, capitalista e institucionalizado, práticas mais individualizantes, questionamentos solitários e a sensação de não termos outras possibilidades de viver. Mas, sentimos a necessidade, diria um impulso até, por buscar outras saídas, acreditar em outros caminhos. E assim como nós existem várias ideias e práticas acontecendo.

Quando iniciamos nossos encontros para pensar essa prática não havia na cidade experiências próximas que nos inspirassem ou fossem referência, mas logo depois, o movimento de coletivos de educação e creches parentais começa a crescer. Caroline Chamusca (2019) em sua dissertação de mestrado faz um estudo detalhado sobre esse movimento, desenhando um panorama da cidade e aprofundando conceitos que circulam essas iniciativas.

A pesquisadora coloca que algumas características comuns dessas iniciativas é a mobilização pelas famílias e a presença de um/a educador/a nos encontros. Em seu relato aponta que o primeiro coletivo ou creche parental surgiu em 2007, durando dois anos, e após um hiato de quase cinco anos surge a Casa Escola, e seguido dela, inúmeras iniciativas com diferentes arranjos, características e períodos de existência (CHAMUSCA, 2019).

Essa análise de coletivos traz uma enorme possibilidade de reflexões sobre cidades, educação fora da escola, cooperação, coletivos, contexto político e suas reverberações nos processos educativos... Muitas conversas podem surgir a partir desse levantamento, mas para nós o interessante é poder contextualizar a prática da Casa Escola em um cenário maior reconhecendo as particularidades de seu percurso.

Nesse sentido escolhemos, mesmo sem dar conta disso, ser um coletivo de educação e não uma creche parental. Coletivo por entender que somos muitos e vários, que estamos em contato e aprendendo uns/as com os/as outros/as, vivendo percursos formativos e construindo repertórios juntos/as. Creche é uma palavra que para nós, traz em sua etimologia um estranhamento, por significar depósito de crianças, e parental não foi uma escolha, por nos identificarmos com uma ligação de amizade e de cooperação, mais do que familiar, acredito.

Migliorin traz uma ideia de coletivo que conversa com o que vivemos e por isso assim nos nomeamos:

Um coletivo é mais que um e é aberto. Essa é uma primeira característica que evita que tratemos os coletivos como um grupo, como algo fechado; melhor seria dizer que um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações. Ou seja, o coletivo é aberto e seria, assim, poroso em relação a outros coletivos, grupos e blocos de criação – comunidades. Tal prática coletiva não significa que um coletivo se crie simplesmente com todos produzindo junto: ele se cria porque pessoas compartilham uma intensidade de trocas maiores entre elas do que com o resto da comunidade, do que com outros sujeitos e práticas e, em um dado momento, encontram-se tensionadas entre si. O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos (MIGLIORIN, 2012, p. 2).

Essa ideia de coletivo permite a ampliação de encontros e se insere na complexidade que é falar de processos educativos, pessoas, relações, envolvimento e mudanças. Pensar sobre isso e buscar movimentos para viver uma realidade outra é desafiador. Vale a pena ressaltar que, para nós da Casa Escola, o termo *realidade outra* está sempre em nosso vocabulário e com ele queremos dizer da necessidade de fazermos diferente o que está dado, de modificar os modos de relação com as ideias, com os ambientes e com as pessoas.

E assim seguimos, deixando ressoar, neste trabalho, uma questão em especial nesse movimento de dar a ler a história da Casa Escola: a aposta na possibilidade de construção de um processo educativo outro, onde todos/as e cada um/a possam ser sujeitos em sua inteireza, com sua singularidade e alteridade, sem a imposição de um tempo produtivo regulado pelas lógicas da eficácia e da eficiência.

Sou nativa da Casa Escola. As longas distâncias não nos cabem, a neutralidade é impossível. Estou dentro da Casa Escola e ela dentro de mim. Sou insistente. Quero fazer pesquisa ocupando esse lugar. Somos todos sujeitos. Como falar de diversas subjetividades, relações, encontros, experiências? Objetificando? Nada disso é estático, frio, repetível, passível de ser mensurado. Tudo isso se dá no cotidiano. No fazer da vida. Essa pesquisa tem um lugar diferente.

O meu desejo e o lugar que ocupo constituem minha fala. Fala essa, que localizada, me permite viver uma narrativa insurgente. Claudia Miranda (2017), em seu texto

Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionarios e insurgencia en afroamérica, trouxe, para mim, o desafio de fazer re-existir, no sentido de fazer existir de novo, minha escrita. Uma escrita feita a mão e, artesanalmente, diz não à dureza da ciência e busca em memórias e práticas constituir uma perspectiva outra.

Existe uma terra fértil, negra, potente. Posso escavar essa terra e buscar os meus referenciais, a minha ancestralidade, as minhas memórias. E a partir de mim mesma, dos ambientes que vivo e dos encontros que me atravessam posso dar visibilidade a essa vivência contra-hegemônica. A autora coloca que a construção do campo de conhecimento precisa de *narrativas insurgentes*, narrativas que estão invisibilizadas e precisam ser escavadas (MIRANDA, 2017). Quis compor com esse campo de conhecimento investigando uma possibilidade de pensar e viver o educativo com as crianças e partilhar esta experiência através de minha escrita que reconheço ser uma escrita de vida, com corpo e negritude pulsante.

Não estou sozinha. Apesar de falar a partir de mim, não é um discurso autocentrado; ao contrário, é a presença da narrativa de múltiplas vozes e de um processo complexo. Sinto a marca dessas distintas locuções já nesta escrita inicial quando, em alguns momentos, falo da minha experiência e do meu ponto de vista usando a primeira pessoa do singular e, em outros, falo a partir do coletivo e uso a primeira pessoa do plural. O mesmo texto com perspectivas localizadas em pontos diferentes. Será possível? Acredito que sim. A minha história puxa a história do outro e juntos vamos conversando.

bell hooks nos faz refletir sobre a importância das distintas vozes e experiências no processo de construção do conhecimento a partir de sua própria história. Ela lembra que, nas instituições por onde lecionou e também estudou, *o modelo pedagógico prevalecente é autoritário, coercitivamente hierárquico e frequentemente dominador* (2013, p.115) porque na maioria das vezes não é reconhecida a experiência de todos/as e tão pouco considerada como uma possibilidade de ampliar as referências e aprofundar o debate. A pensadora fortalece essa discussão quando afirma que:

(...) a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formular uma teoria (2013, p. 122).

Inspirada por essa perspectiva, nessa pesquisa afirmo meu *lugar de fala*, quem sou e como isso influencia minhas escolhas e meu olhar. A denominação *lugar de fala* parte da ideia defendida pela filósofa e feminista negra, Djamila Ribeiro (2017), que reconhece a importância de falarmos sobre nossos pontos de partida e as condições sociais que criam possibilidades ou não para a construção de um determinado percurso. A filósofa coloca essa localização, principalmente conquistada pelo movimento feminista negro, como possibilidade de visibilizar distintas experiências, quebrando assim, a ideia de *visão universal* (p. 61).

Logo, a perspectiva de cada pessoa parte de onde se está, do que se é e do contexto social onde as experiências são constituídas. Eu, como mulher, negra, mãe, educadora, trabalhadora e pesquisadora, tenho saberes, corporeidades e narrativas. Busco viver isso na minha pesquisa, pois experimento na universidade uma linguagem outra, com espaço para silêncios e vida. Um conhecimento a partir do vivido. Encarnado. Tem mais pessoas pensando assim. Pessoas, grupos, iniciativas que seguem escavando memórias para conseguir contar a história sobre uma outra perspectiva. Nessa pesquisa posso assumir minhas dúvidas, reconhecer meu processo, olhar para os dilemas e para as fronteiras que quero ultrapassar ou apenas reconhecê-las como um limite permeável. Fiz escolhas para pensar sobre e com elas.

Conto essa história afetada pelo conceito de *escrevivência* da querida escritora negra Conceição Evaristo (2017). Apesar de não ter o objetivo inicial de criar um conceito, a escritora trabalha com a ideia de uma escrita a partir da vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Ela afirma que é difícil a subjetividade de uma pessoa não afetar a sua escrita, pois fazemos escolhas desde o tema que apresentamos, vocabulários que usamos e o enredo que construímos. Essas escolhas dizem do que somos feitos.

Esse conceito potencializa narrativas antes desconsideradas por trabalharem a partir da memória e da experiência, mas reconheço exatamente nisso a força e capacidade de viver com as palavras comuns a tradução de vida pulsante. Acredito que minha *escrevivência* pode narrar um tempo outro, pode visibilizar histórias outras e fazeres ainda não considerados como saberes. Reconheço na minha escrita minha história de mulher negra e seus atravessamentos. O que vivi e vivo sinaliza as minhas opções teóricas e metodológicas. Por isso pesquisar a experiência da Casa Escola é pesquisar a mim também, me fazer perguntas, rever lugares que ocupei. A perspectiva que vou olhá-la pode me fazer reconhecer ou me estranhar nessa prática.

Essa escrita está ancorada nas minhas memórias e, segundo Conceição, *navegar nas águas da memória é enfrentar as correntezas do mistério, do não provável, do impreciso* (EVARISTO, 2008, p. 1). Essas palavras, já citadas na epígrafe desse capítulo, trazem até mim uma similaridade com a educação que também precisa do seu quê de mistério, de improvável e do impreciso para se sustentar e fazer pulsar vidas.

Dando corpo às minhas *escrevivências* nesta pesquisa, me surgiram algumas questões. Fico me perguntando onde estão as escritas, os relatos, os diários de campo, as narrativas das professoras/educadoras negras? Quais meios elas usam para pensar as suas práticas? Estão sozinhas? Tem seus saberes reconhecidos? Quem os reconhecem? Meu privilégio de narrar minha experiência pode ser estendido a essas inúmeras mulheres que, em geral, estão na base da educação pública? O que desejo com minha escrita? Essas perguntas têm a ver, mesmo indiretamente, com minha pesquisa, pois tem a ver comigo e com as escolhas que fiz durante esse processo.

2.2 – Pesquisar narrativamente os cotidianos e suas complexidades

Essas perguntas me auxiliam no exercício do pensamento de como fazer essa pesquisa, pois está focada nas relações, na experiência do cotidiano, nos atravessamentos diários que nos desacomodam e reverberam na prática educativa. Eu estou nessa prática e, segundo Ferraço (2003), é impossível pesquisar ou falar *sobre* os cotidianos quando estamos incluídos nele. O autor me auxilia na compreensão de que o possível é estudar *com* os cotidianos, pois estou mergulhada nessa dinâmica, e uma das composições dessa pesquisa de dentro é que também estou me pesquisando, sou meu próprio tema de investigação.

Essa opção surge em mim a partir de uma necessidade de compreender a experiência, de viver, contar para reviver, recontar e assim abrir a perspectiva de uma *pesquisa narrativa* (CLANDININ; CONNELLY, 2015). E, para além de contar a minha história ou o movimento de um grupo de pessoas, quero expandir meu pensamento e colaborar para que, junto com outros, dispostos a refletir, possamos ampliar movimentos do pensar, e quem sabe, extrapolar os muros de nosso castelo e contribuir para fazer existir modos outros de se fazer escolas, de viver educação, de transpirar práticas educativas potentes.

Porque, assim como Cladinin e Conelly, eu compreendo que

(...) Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (2015, p. 97).

Estamos no mundo vivendo, refletindo, narrando, construindo, modificando... Denise Najmanovich nos aponta a possibilidade de viver e pensar o mundo a partir do local onde estamos quando coloca a relação com o conhecimento inscrita em uma *dinâmica vincular*, e que o sujeito preconizado pela ciência também é um sujeito social, trocando com o mundo, em relação, se transformando diante dos atravessamentos (NAJMANOVICH, 2008). A autora nos instiga a pensar a partir da estética da complexidade, com o intuito de colocarmos perguntas outras e gerar um olhar para o mundo onde estejamos incluídos. Ela aposta nessa abordagem como possibilidade de conceber uma ideia de conhecimento onde as dicotomias não estejam em duelo.

A partir desse pensamento encontro oportunidade de pesquisar a partir do meu lugar no mundo, reconhecendo as complexidades dos processos, a legitimidade dos distintos percursos. Posso pensar a teoria sem separá-la da prática, sentir as emoções sem preteri-las à razão e entender cada subjetividade articulada com o ecossistema. Entendo que esse enfoque nos ajuda a olhar, sentir e questionar de outras maneiras, gerando perguntas, apontando possibilidades diferentes de pensar a vida, o conhecimento, a pesquisa. A autora nos convida a criar quando coloca que:

El tránsito hacia un pensamiento complejo no implica meramente un cambio de paradigmas, sino una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo, de co-construirlo en las interacciones, de concebir y vivir nuestra participación en él, de producir, compartir y validar el conocimiento. Necesitamos nuevas cartografías, y sobre todo nuevas formas de cartografiar: debemos buscar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan movernos sobre territorios fluidos. (NAJMANOVICH, 2008. p. 25)¹²

12 O trânsito para o pensamento complexo não implica meramente uma mudança de paradigmas, mas uma transformação global de nossa forma de experimentar o mundo, de co-construí-lo nas interações, de conceber e viver nossa participação nele, de produzir, compartilhar e validar o conhecimento. Necessitamos de novas cartografias, e sobretudo de novas formas de cartografar: devemos buscar outros instrumentos conceituais e criar novas ferramentas que nos permitam movermo-nos sobre territórios fluidos (tradução livre).

Entendo a partir disso que a estética da complexidade nos oportuniza construir sentidos para nossas práticas sociais e para o conhecimento. Najmanovich (2008) acredita que o não linear, os fluxos, os acontecimentos, a transformação, o vivido, as sombras e as dinâmicas das relações, com sua movimentação, tem lugar como parte do conhecimento legítimo e não como experiências desvalorizadas.

Essas colocações me fazem compreender que não tenho como buscar um objeto de estudo na Casa Escola, colocar-me de fora e debruçar sobre ele à distância. Vivo o campo, olho para ele, mas não posso objetificá-lo. Nesta pesquisa falo de vidas, crescimento, espirais de conhecimento, primeiras palavras e letras. Falo de aprender junto com as crianças e suas famílias e com os ambientes. Falo do bairro onde estamos, da cidade em que vivemos, dos mares nos quais mergulhamos. Estou em contato com subjetividades. Não tenho como estar fora, separada do que pesquiso e estudo. Já fui escolhida. Já estou dentro. Logo, a relação sujeito-objeto de conhecimento está pulsando e o foco não é um produto e sim o processo.

Clandinin e Connelly (2015) apontam um caminho interessante quando nos convidam a pensar em quais referenciais teórico-metodológicos serão nossas inspirações. Eles trazem a *Pesquisa Narrativa* também como instrumento, como modo de fazer uma pesquisa a partir de dentro e pontuam que quando não sabemos ainda o que será feito, podemos pensar no que não será feito, no que não queremos. Essa ideia me permite vislumbrar quais serão meus referenciais, pois sei quais não quero e o que não farei nesta pesquisa.

Entendo, a partir disso, que esse trabalho não é uma investigação solitária, não é a leitura de dados estatísticos, não é o distanciamento entre sujeito e objeto, não é uma justificativa para buscar qualidade na educação. Poderia ser, mas não é. Há outras possibilidades sendo anunciadas apesar da naturalização dos modos de fazer pesquisa conquistados pela ciência moderna.

Os princípios e modos de pesquisar próprios da ciência moderna se apresentam em uma lógica dicotômica com formas dualistas, polarizadas e excludentes. O sujeito moderno, gestado com a filosofia cartesiana e o humanismo, sugere um conhecimento total e absoluto, com desejo de olhar para o todo, de universalizar (NAJMANOVICH, 2008). A autora nos aponta que a lógica clássica e o pensamento dicotômico nos constroem a um mundo plano, no sentido de reto, achatado, sem ondulações ou ventanias.

Edgar Morin coloca que basicamente os *princípios fundamentais do pensamento clássico são legislar, disjuntar e reduzir* (MORIN, 2000, p.45) e apesar de saber que esses

princípios são praticados atualmente, precisamos pensar que não são mais suficientes. O enfoque da ciência moderna parte da perspectiva da simplificação onde as relações são definidas, determinadas e absolutas. A complexidade nos permite reconhecer a diferença, a legitimidade de cada acontecimento. Acredito que o conhecimento dentro dessa lógica pode ser algo que nos aproxime cada vez mais do que estudamos e nos instigue a construir narrativas ímpares no processo de reflexão.

Compreendo que narrar é da ordem do complexo da vida, se tecendo ao longo da própria pesquisa. A complexidade está na pesquisa narrativa a mostrar que os discursos, como as pessoas, são polissêmicos e polifônicos. Sinto que não há a defesa de um modelo de prática educativa da Casa Escola e, sim, diversas possibilidades de viver uma prática, de movimentar o pensamento refletindo sobre temas e princípios que criam sentidos conforme são vividos. O processo de experienciar relações com as crianças e suas/nossas infâncias e entre nós, mães/pais e educadoras, potencializam a invenção dessa prática. Invenção essa que parte do que acreditamos ser importante para nosso envolvimento. Pensamos, e realizamos o que pensamos, a partir do lugar onde estamos localizados, a partir dos encontros que tecemos e das escolhas que fazemos. Essa invenção procura a vivência de um tempo largo e suspenso com as crianças, a presença dos/as adultos/as e a proximidade com a vida fora de nós mesmos/as, ocupando a cidade, por exemplo.

Clandinin e Connelly (2015) apresentam o conceito de *pesquisa narrativa* como uma metodologia que aporta as histórias vividas e contadas no processo investigativo. Trabalham com o conceito de *textos de campo* como o registro das experiências. Esses textos podem ser anotações, diários, fotografias, conversas gravadas e transcritas, enfim, todo material que possibilite uma aproximação com o vivido. Segundo os autores, a partir dos *textos de campo* podemos criar os *textos da pesquisa*. Pensando a partir desse elemento, observo que as narrativas da Casa Escola são vozes que estão registradas nos *textos de campos* que configuramos em nossos relatos diários, nas conversas nas redes sociais, nos relatórios mensais, nos diálogos entre as crianças, nas reuniões, nas fotos dos passeios, nas matérias do nosso site e blog, nos trabalhos acadêmicos apresentados, nos desenhos de lápis, de giz e de carvão feito pelas crianças.

Nossas narrativas estão no espaço físico também, nas escadas do terraço, no trepa trepa de bambu, na piscina de azulejo funda e sem água, na terra e nas festas que vivemos. Estão nas brigas entre as crianças, nas diferenças entre os/as adultos/as, nas paredes sujas, nas

discussões infinitas sobre algum tema que queremos aprofundar. Temos muitos rascunhos e temos vidas sendo vividas, experienciadas, sentidas...

No processo investigativo volto a olhar esse material refletindo com seus diferentes formatos. A narrativa se constitui nesse conjunto de oralidades, escritas, falas, imagens e experiências. Assim, ao mesmo tempo, que é o que pesquiso também é o método, o como pesquiso, onde encontro sobre o que pensar e refletir. A investigação é o processo de reflexão com a Casa Escola através das narrativas, e os/as autores/as com os quais diálogo, ajudam nesse trânsito do registro do que foi vivido para o texto da pesquisa.

Ferraço no texto *Eu, caçador de mim* (2003), questiona como podemos fazer valer, em nossos discursos de pesquisadores, a autonomia e a beleza dos sujeitos cotidianos. Esse questionamento me desassossega porque me sinto responsável por representar uma polifonia de narrativas e tenho a preocupação de encontrar uma escrita que me permita não cortar, simplificar ou idealizar as diferentes vozes dos diferentes sujeitos que, comigo, experienciam esse processo educativo. Como trazer os relatos em sua complexidade e pluralidade sem colocá-los em categorias ou classificações que possam congelar a vida cotidiana trazidas em si?

O meu interesse em fazer emergir narrativas que constituem a Casa Escola é visibilizar a *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* presentes nelas (FERRAÇO, 2003, p. 171) e com isso afirmar o local de autoras/es que os/as protagonistas desse estudo ocupam. Mas será que terei essa sensibilidade? O que trazer na íntegra? Qual trecho mais importante para ser citado? As vozes dos/as meus/minhas companheiros/as nesse coletivo ecoam dentro de mim, mas como ocupo um lugar no tempo e na história faço escolhas a partir do lugar que vivo e alguns processos não serão contemplados pela minha escrita e reflexão.

Tenho a sensação que sempre será algo inacabado, um discurso, muitas vezes, pausado, mas ainda com algo a dizer. Com isso peço licença a Ferraço para fazer minhas as suas palavras quando sugere que *a pena nos seja leve, e que precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades não como problemas, mas como condições necessárias ao estudo 'com' os cotidianos* (FERRAÇO, 2003, p. 172).

Pesquisar narrativamente não é simplesmente contar fatos, recolher dados, mas narrar experiências, pensar sobre elas e abrir o corpo e o pensamento para alguma mudança acontecer. Ribeiro, Sampaio e Souza (2016) sinalizam que a pesquisa construída por

narrativas coletivas, minhas e do/a outro/a, é um campo para o encontro de diferentes saberes e conhecimentos e isso já garante um enfrentamento das contradições que essas diferenças sustentam ou suscitam.

O processo não é linear, um fato não acontece depois que o outro termina. É uma *espiral de ciclos de reflexão* (ANDERSON, 2016). O processo é valioso. Faz a gente olhar para dentro. Ih! Eu estou dentro.

Vivemos em comunidade no meio da cidade. Praticamos o amor em meio à intolerância. Somos um coletivo de educação e de cuidados encharcados de subjetividades e proximidades. E, valorizando essa proximidade posso olhar, mergulhar no processo e construir também uma *validade catalítica* (ANDERSON, 2016) onde *o processo da investigação reorienta e motiva aos participantes a analisar e entender a realidade com o fim de transformá-la*. Nessa parceria, o investigador (eu) e participantes (eu, crianças, famílias, educadoras, colaboradores/as e ambiente) podemos reorientar nossa forma de estar e entender o mundo.

O que trago em mim nesses anos vivendo esse Coletivo são indagações surgidas de uma prática, de encontros diários e intensos, de um fazer pautado em um tempo que não é o cronológico. Como não temos um projeto pronto e imposto, hierárquica e institucionalmente, e tão pouco queremos colocar as respostas antes das perguntas surgirem, podemos nos debruçar e estudar isso que nos atravessa: o cotidiano e a experiência. E, estudar e pensar com o cotidiano implica viver o desafio de lidar com o imprevisto. Regina Leite Garcia nos fala que o cotidiano é misterioso e quando desdobramos suas dobras ele nos presenteia com algo que estava escondido...A autora coloca que é no cotidiano que estão os projetos, as explicações, as narrativas, as certezas com os sujeitos encarnados que lutam e resistem, se organizam e sobrevivem... e também está o vazio, as dúvidas, o silêncio, a falta... *O cotidiano é um rico espaço de construção de conhecimentos* (GARCIA, 2003, p. 204).

O cotidiano da Casa Escola reflete a riqueza dos corpos e pensamentos que o compõem. Singularidades, contextos distintos, sotaques, cores, conhecimentos, pesquisas, experiências, dúvidas, leituras de mundo, caminhos, desejos, infâncias, alegrias, medos, vidas...

Regina Leite Garcia afirma: *quando muda o paradigma, há que também mudar a linguagem* (2003, p. 13). Escrevo com a necessidade de me apoiar na linguagem da luta, da re-existência. Desejos de não reproduzir uma escrita machista com a opressão do patriarcado,

ou uma escrita sem poesia e arte, que apenas reconheça no discurso quase intransponível por palavras incompreensíveis, a verdade científica. Quero palavra-vida, palavra-corpo, palavra-movimento. Quero despir significados preconceituosos que reproduzem as desigualdades cotidianas. Desejo buscar significados encarnados na vida, na filosofia e nas artes, que possibilitem questionarmos o porquê colocamos uma conotação racista, homofóbica ou sexista a determinado vocábulo que em sua etimologia significa exatamente o oposto...

A linguagem hegemônica do universo acadêmico nos representa? Ela dá conta do vivido e sentido em nossas pesquisas? Quero menos falas com certezas, mais perguntas. Quero poder garimpar preciosidades nas pedras comuns do rio que passa por nós todos os dias. Quero exercitar a possibilidade de narrar uma história e a partir disso ir tecendo reflexões e aprendizados.

A narrativa dessa pesquisa deseja, assim como a dinâmica da Casa Escola, buscar teorias e ideias com abordagens plurais, reconhecendo a existência de várias perspectivas. O filósofo Renato Nogueira (2014) nos convida a pensar isso a partir da *Afroperspectividade* e nos convoca a considerar nossas conversas, brincadeiras e dúvidas a partir da roda, do reconhecimento de uma ancestralidade, do questionamento da linearidade do tempo. Sua fala nos desloca, desacomoda, tira o sossego. Amplia nossa mirada e pensamento quando questiona os modelos tradicionais de educação pautados no eurocentrismo e na reprodução de saberes e conhecimentos tão distantes de nós. O autor, além de nos apontar a existência de uma outra perspectiva possível, enfatiza que precisamos insistir *em fazer uma geopolítica do conhecimento, abandonando as fronteiras, desfazendo-se das noções de 'centro' e de 'periferias', fazendo do aprender uma roda em que todas as ideias podem ser inseridas e recolocadas* (NOGUERA, 2017, p. 416).

Entendo a prática educativa da Casa Escola como um espaço que busca privilegiar o tempo da criança, as relações entre elas e as educadoras e discute as problematizações ocorridas em seu percurso, contribuindo com processos de formação, problematização e recriação de uma prática pedagógica e envolvimento infantil. A suspensão do tempo garantindo a imersão do/a adulto/a em seu processo de formação também se coloca necessária. O tempo da educadora também precisa ser livre de avaliações e resultados para que possa se debruçar sobre o presente, perceber, guardar, nomear o vivido, estranhar e sugerir horizontes.

Sendo assim, a prática e o vivido no presente são elementos que nos movimentam para pesquisar e buscar teorias que componham com o que estamos experimentando, assim mesmo: tudo junto ao mesmo tempo exigindo a conversa com a complexidade. Cabe aqui reconhecermos que essa relação dialógica não é fácil, pois existe uma *incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade*, e isso foi construído ao longo do nosso sistema educativo, quando, por exemplo, tiramos um objeto de seu contexto e do seu conjunto e o colocamos em uma disciplina, conduzindo à abstração e separando da concretude (MORIN, 2000, p. 90).

Mas, de repente, pensar o contrário disso pode nos ajudar a entender a complexidade e suas provocações... Reconhecer o conhecimento contextualizando-o, considerar sua singularidade, seu local de origem e de fala, seu tempo, sua constituição e sua existência nos coloca a possibilidade de ressignificá-lo. *O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento, (...) lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação* (MORIN, 2000, p. 132).

Sigo pensando com Morin e entendendo o complexo como aquilo que é tecido simultaneamente e que a complexidade é desafio e não solução (2000, p. 133-134). Dito isso os convido a esse desafio, pois quero companheiros/as que me ajudem a viver e respirar nessa experiência e não a quantificá-la ou julgá-la. Quero parceria para seguir fazendo perguntas e dando rodopios.

A lógica da Casa Escola é a lógica das incertezas, do fluxo da vida e das pessoas. Não quero saber quais os índices de alfabetização das crianças nesse grupo, nem qual a eficácia de ter mães e pais como educadores/as, tão pouco avaliar o desenvolvimento de cada criança. Quero viver essa prática pensando em quais conceitos de infância nos movimentam, quais experiências de tempo podemos viver, como se dá a relação entre as crianças-crianças e crianças-adultos/as, como é o envolvimento de cada um nessa dinâmica de coletivo, como é possível nos (trans)formarmos durante esse percurso...

Nesse sentido, ao pesquisar uma prática inventada, faço a opção teórico-metodológica pelo Campo de Estudos e Pesquisa no e com os Cotidianos (OLIVEIRA; ALVES, 2008; GARCIA, 2003; FERRAÇO, 2003), pela Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) e pela Afroperspectividade (NOGUERA, 2012). Campos de pesquisas onde a

complexidade, a narrativa, o olhar para a própria prática, a valorização da imprevisibilidade e da incompletude do cotidiano são reconhecidas e legitimadas.

A inserção nesse campo a partir da participação e vinculação ao grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF)¹³ me permitiu encontrar a possibilidade de viver uma pesquisa em uma lógica contra-hegemônica, onde a produção do conhecimento também se dá a partir das relações e do contexto onde estão sendo vividas.

Consigo, a partir dessa perspectiva, legitimar meu campo de pesquisa e entender que esses referenciais teóricos, éticos, políticos e metodológicos me possibilitam falar sobre uma prática educativa que possui equívocos, encontros, vínculos, caminhos não lineares, cheiros. Uma prática educativa inspirada em experiências educativas, mas que não deseja se orientar por nenhum modelo pedagógico, que se desafia cotidianamente na aposta em um processo educativo e formativo onde a abertura à experiência e a relação se faça presente.

Acredito nos encontros e suas reverberações como processo de criação e por isso inicio compreendendo a escrita como um convite e a pesquisa como um encontro. Esse encontro se desenha quando trago uma organização da pesquisa apontando meu lugar de fala e a complexidade do cotidiano como fluxos de sustentação se aproximando com os estudos dos/nos cotidianos.

Inês Barbosa e Nilda Alves (2002) me ajudam a nomear alguns dos processos desejados por mim, tais como: a possibilidade de uma escrita outra, a coragem do mergulho, o envolvimento de autores/as outros/as e a compreensão da riqueza do cotidiano. Essa nomeação faz parte de um processo de reconhecimento onde epistemologias que nos desacomodam são necessárias e que o estudo dos/nos cotidianos aposta nessa reviravolta.

As autoras me trazem confiança quando apontam que *como o cotidiano é complexo ele exige métodos complexos para conhecê-lo* (2002, p. 15) e colocam alguns aspectos considerados importantes para iniciarmos uma compreensão da complexidade e valorizarmos onde estamos localizados. Nesse estudo, as professoras Inês e Nilda, evocam a compreensão quando afirmam o

(...) cotidiano como espaço/tempo de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade,

13 Grupo vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidianas (NEPPEC/UNIRIO), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). (<https://sites.google.com/site/neppec/home>).

precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço/tempo de grande diversidade (2002, p. 16).

Reconhecendo esse contexto as autoras trazem um primeiro aspecto questionador do modo dominante de ver a realidade exigido pela modernidade. Elas colocam que a visão tem predominância sobre os outros sentidos, um lugar de importância que exige um certo afastamento na busca de ver o todo e com isso pretere outras possibilidades de sentidos para entrar em contato com essa realidade. As autoras apontam a disponibilidade para mergulhar com todos os sentidos no que vamos pesquisar e a esse movimento, parafraseando o poeta Drummond, chamam de *o sentimento do mundo* (2002, p. 15).

Isso confirma minha sensação de que eu, especialmente enquanto pesquisadora de uma prática que vivo, não posso apostar só na visão, ficar de cima sobrevoando e observando para depois analisar. O mergulho também é em mim quando reconheço que no dia a dia, seja na relação com as crianças ou com os/as adultos/as do coletivo, também produzo conhecimento, também questiono nossos modos de ser e fazer.

Essa percepção da visão como mais uma via para entrar em contato com a pesquisa e não a única e mais importante, possibilita que outras narrativas possam se constituir, pois os lugares de mergulho e envolvimento com a realidade podem acessar distintos sentidos e inaugurar perspectivas. Acredito que isso enriquece, no sentido de ampliar, a narrativa e possibilitar novas questões para temas já longamente estudados. Além da visão podemos sentir cheiros, ouvir sons, sentir gostos, reconhecer a pele como um órgão que nos coloca em relação com o mundo e ao mesmo tempo nos preserva... O mergulho pode experimentar diversos sentidos e emoções.

Um segundo movimento apontado pelas autoras e que me contempla imensamente é a ideia de que precisamos *virar de ponta cabeça* (2002, p. 15) as ideias e conceitos recebidos como um legado imposto das ciências desenvolvidas na modernidade. Virar de ponta a cabeça para entender essas ideias como limitadores e não só como apoio e orientação para seguir uma rota. Recebo essa ideia de um conceito como limite e não como verdade, como interessante pois nos permite transgredir algo que já está posto como referência. Quando faço uma aposta em autoras/es negras/os percebo uma maneira de mandar, assim como na capoeira, com o conhecimento hegemônico e buscar um jogo outro, reconhecendo os limites e as ampliações que esse envolvimento sugere.

Importante compreender que essas teorias não podem ser desejadas para substituir as hegemônicas, pois se colocamos teorias outras nesse lugar sem questionar que elas também não serão novas verdades ou conhecimentos, estaremos reproduzindo a lógica de solidificação do saber e não dos fluxos do conhecimento que acompanham o dia a dia. As teorias precisam nos ajudar a construir hipóteses, questionar o que está posto.

E falando em limites, que não precisam ser um bloqueador, mas talvez um marcador que nos aponte a necessidade de fazer algo mais para continuar avançando ou se envolvendo, as autoras apontam para um deles. Colocam que para mergulhar na realidade, nos processos que estamos dialogando vamos precisar estar atentos e reconhecer que não é um processo simples.

Esse segundo movimento conversa com o próximo colocado, que é a complexidade e a sua necessidade de ampliarmos nossas fontes, no sentido de variarmos, buscarmos outras referências e até mesmo questionar os discursos sempre tão referenciados. Finalmente elas salientam que questionar o que está posto e trazer novas problematizações exige uma escrita outra, pois é preciso *narrar a vida e literaturizar a ciência* (2002, p. 16). Para mim, vivendo o contexto da Casa Escola, apostando em uma realidade outra, mesmo dentro de um sistema que nos contesta todos os dias, essa possibilidade de narrar a história do coletivo me alimenta e renova. Uma escrita como oportunidade de contar do mergulho que faço. Narrar essa experiência com autorias que me façam virar de ponta a cabeça me animam e me fazem ter mais esperança nas brechas do cotidiano se transformarem em largas veredas.

O momento do mergulho se aproxima e faço das palavras de Inês e Nilda as minhas:

(...) vou ter que enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho 'sobre/com/no' cotidiano, para pensar como aí seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais estou acostumada. (...) Mas, mais uma vez, ao contrário do que aprendido, vou ter que me lançar 'no mergulho' sem 'a bóia' que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único abrigo que me é concedido. (2002, p. 24)

Sentindo-me abrigada, sigo...

III - CASA ESCOLA: Tempo de inventar

*Anda! Quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar
(...) Vamos precisar de todo mundo
um mais um é sempre mais que dois
(Beto Guedes – o sal da terra)*

Falar dessa invenção é falar de coragem. Falar de emoções que nos atravessam a cada dia, a cada encontro. É reviver situações, reler diários, revisitar relatos das educadoras, mães e pais, rememorar encontros eternizados pela fotografia. Apesar de certo distanciamento de algumas situações que já passaram e da reflexão teórica que permitem mudanças no futuro, falar desse percurso é falar de paixão, com paixão. O distanciamento pode existir, mas não é neutro.

Inauguro a escrita dessa invenção coletiva pelo viés da *escrevivência*, já que cada palavra pensada para compor esse texto vem do que vivemos e do que desejamos. E sinto isso quando Evaristo coloca: *venho trabalhando com esse termo desde 1995 (...) e várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver* (EVARISTO, 2017). A escrita é uma possibilidade também de se ver, e entendo aqui esse se ver não como algo egocêntrico, mas sim como uma estratégia de rever o mundo, entender processos políticos, sociais e éticos a partir da localização de um eu dentro de um amplo processo histórico.

Penso então, como a autora traz que sua *escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos* (EVARISTO, 2017), pode dizer que a minha *escrevivência* não é para diminuir a responsabilidade do estado de prover a educação pública, mas desacomodar algumas questões fazendo reconhecer que práticas educativas não institucionalizadas podem fazer pensar e questionar modelos tão endurecidos e considerados o único caminho. A experiência pessoal, o estar dentro de um projeto, as miudezas das relações podem ser uma riqueza quando apresentam uma perspectiva para além da hegemônica.

Clandinin e Connelly apontam o quanto é inevitável viver a tensão de ter que estar longe e ao mesmo tempo envolvido, visto que a *pesquisa narrativa é relacional*. Colocam que nós pesquisadores precisamos lidar com isso, tentando equilibrar a paixão pelos envolvidos na pesquisa com o distanciamento para olhar para as histórias em uma paisagem mais ampla

(2015, p. 121). Apontam ainda que os recursos que permitem esse equilíbrio são os próprios registros, as anotações, os relatos dos/as envolvidos/as, o que os autores chamam dos *textos de campo*. Quando nós, pesquisadores/as, mergulhamos nesses textos conseguimos entrar e sair da relação de intimidade com os/as envolvidos/as, possibilitando assim *um movimento de ir e vir entre o apaixonar-se e a observação* (2015, p. 122).

Tento, sobretudo a partir de uma perspectiva apaixonada, trazer a história dentro de uma paisagem múltipla, considerando que são muitas vezes nessa composição e que o contexto que estamos inseridos reflete e influencia muitas de nossas experiências.

Vivemos no sistema capitalista onde práticas colaborativas, trabalhos que possibilitam uma flexibilidade nos horários e projetos que suscitam um tempo grande de dedicação, muitas vezes são considerados menores ou não atendem às demandas para seguirmos no mundo tal como ele está configurado. Seguindo a lógica do mercado, as mulheres têm um tempo específico para ficar exclusivamente com seus bebês antes de voltar a trabalhar. Assim, para suprir essa necessidade, a maioria precisa terceirizar a educação das crianças logo nos seus primeiros meses de vida.

Dentro de nós, famílias envolvidas na Casa Escola, essa lógica doía. Queríamos fazer uma aposta na cooperação e na solidariedade para dar encaminhamento a essa necessidade. Uma ação que pudesse ser ao mesmo tempo um movimentação, mas também uma pausa. Uma pausa que permitisse que novos encaminhamentos nos livrassem da formatação, da competição e do esperado. Apostamos, com muita esperança, na autoria de cada família nesse processo, no pensamento aberto para compor novas práticas, na alegria e no desejo de que, através das brincadeiras e encontros, pudéssemos juntos com as crianças escrever uma outra história. Queríamos inventar.

Como já disse, o começo é difícil de identificar, de dizer onde e quando surgiu. Coloco isso porque sinto que cada pessoa envolvida parte de um referencial próprio, tendo em seu coração/corpo um ponto de partida único. Nosso desejo de inventar uma prática educativa pode ter iniciado no processo de escolarização de cada uma... ou nas janelas que se abriram com o processo de gestação e do parto... ou ainda em uma reflexão sobre o modo de vida contemporâneo... na experiência da infância... no desejo de fazer algo com as próprias mãos... Muitas possibilidades de começos. Mas posso sinalizar um começo comum com uma pergunta que saltou de uma de nós e veio para roda, veio desacomodar, veio nos fazer pensar.

Antes de anunciar a pergunta me apoio em Clandinin e Connelly para colocar que como pesquisadora narrativa trabalho com o outro e comigo mesma, e na experiência da pesquisa *nossas histórias sem nome, e talvez secretas*, se tornam públicas (2105, p. 98). Isso pode gerar uma sensação de vulnerabilidade, mas os autores afirmam que essa opção de narrar gera a impossibilidade do/a pesquisador/a ficar silencioso/a e tentar manter uma postura perfeita e idealizada. Sinalizo com isso, que o que conto aqui são histórias particulares que ganham outra vida quando publicizadas e que estou expondo momentos íntimos para que sejam pensados e refletidos em um todo mais complexo e cooperativo.

Dito isso, volto a situação de uma tarde na qual estava no parquinho com duas amigas e nossas crias, uma delas, Maria R., mãe de Manu, perguntou como seria nosso retorno ao trabalho, já que não ficaríamos confortáveis e felizes em deixar as crianças nos espaços educativos que compõem o sistema educacional formal ao qual tínhamos tantas críticas. Nos olhamos e, rapidamente, ao meio de chamados, gritos e brincadeiras das crianças, nos dispersamos e não conseguimos responder. Mas a pergunta ficou ecoando... E dias depois resolvemos nos encontrar, sem os/as filhos/as, para que pudéssemos nos concentrar e dar ouvidos a essa questão.

E assim, com uma pergunta provocativa, começou nosso processo de inventar...

3.1 - O Projeto

Entendo que nosso projeto começou a ser gerado em nosso primeiro encontro após a inquietação externalizada por Maria R. Um momento em que nos dedicamos a considerar essa pergunta e entender como poderíamos dar conta dela. Marcamos nossa primeira reunião com o desejo de ficarmos um tempo olhando para nossa realidade e possibilidades, e para isso deixamos as crianças com os pais e nos encontramos. Mas um dos pais, Leo B., questionou que, apesar de entender que era importante os homens ficarem com as crianças, para que nós mulheres pudéssemos nos concentrar, não achava justo, pois não queria ficar fora dessa discussão.

Pronto! Já estava marcado com essa fala que o que construíssemos seria pensado e realizado por mães e pais, pois, já que exercitamos o papel de educar e cuidar em nossas casas como sendo atribuição tanto dos homens quanto das mulheres, levaríamos essa escolha para onde fôssemos. Reconheço já nesse início, que a partir de nossas conversas e vivências, o

nosso projeto, o desejo de viver um processo educativo com as crianças, ia ganhando textura com seus princípios já sendo sutilmente sinalizados.

O próximo encontro se deu com duas famílias cariocas, uma colombiana e uma argentina/colombiana rascunhando o primeiro projeto. Para a dinâmica de cuidados que queríamos precisaríamos de duas pessoas para cada tarde com as crianças, e para isso, seria necessário expandir nossa ideia para outros contextos e aproximar pessoas que gostariam de experimentar esse encontro. Johanna, mãe de Antonia, apresentou uma família de seu círculo de amizade que comungava dos mesmos desejos que nós e assim iniciamos um processo de estudo e pesquisa cercado por quatro corpos que se equilibravam no mundo e erguiam os braços procurando nossas mãos.

Durante o segundo semestre de 2013 nos dedicamos a estudar e pensar a tessitura desse projeto educativo. Manu, Vicente, Poli e Antonia que estavam com 1 ano e alguns meses nesse período, se encontraram muito e com suas experimentações do mundo nos inspiraram a mergulhar nas pesquisas e junto com elas formamos um time de doze pessoas ávidas por desbravar o mundo.



Figura 1 – uma das primeiras reuniões em 2013. Fonte: acervo Casa Escola

Nesse período, fizemos reuniões quinzenais em nossas casas, junto com as crianças, e a bagunça que elas proporcionavam já nos fazia pensar na complexidade que seria nossa rotina. Era necessário pensar o espaço, as atividades, os materiais, a comida, o sono, o período longe da família... Essa escolha precisava contemplar os variados contextos, já que cada criança vinha de uma casa diferente, com famílias e histórias distintas, brincadeiras e movimentações

ímpares. Nosso espaço seria um espaço comum a todos/as, mas queríamos reconhecer as singularidades também.

Nossos encontros eram espaços de afeto onde conversávamos muito sobre nossas histórias de vidas, nossos processos educativos que refletiam os diferentes contextos que vivíamos, nossas compreensões sobre como educar no mundo contemporâneo e nosso desejo de construir algo a partir disso tudo. Vivemos dinâmicas, leituras, rodas de conversa, pesquisas e organização de um *espaçotempo* que queríamos viver com as crianças.

A criação da Casa Escola a partir da participação e envolvimento das famílias gerou a possibilidade de vivermos experiências, e não apenas de acumular informações ou conhecimentos técnicos. Para concretizar esse espaço, precisamos que as famílias se envolvessem com todo o processo, caminhando desde o desenho pedagógico para a compra de materiais e organização dos ambientes até o desenho de nossa rotina.

Um espaço foi ampliado, fisicamente e dentro de nós, para que as crianças pudessem se desocupar, ser livres de obrigações, brincar livremente e conhecer o mundo. Para desenhar essa paisagem, nós, adultos/as envolvidos/as, nos disponibilizamos a pesquisar práticas educativas outras, estudar teorias pedagógicas e buscar nossos próprios talentos para contribuir com o projeto. Sonhamos um desenho aquarelado, paisagens com contornos permeáveis.

Os desafios eram vários e já se anunciaram nesse iniciar nos fazendo entender que era importante uma rede de autoras/es e práticas para nos nutrir de repertórios distintos, onde pudéssemos mergulhar para conhecer e aos poucos ir escolhendo o que conversava melhor com nossos sonhos.

Nosso roteiro seguia com reuniões, planejamentos, cursos, conversas, pesquisas. Quanto mais nos envolvíamos, mas percebíamos que tinha muito mais para fazer, aprender e sentir. O mundo com suas inúmeras questões nos confrontava e, aos poucos, íamos pesquisando, ampliando nossas perspectivas para diminuir nossas dúvidas. Muito trabalho!

Nosso projeto, inicialmente, foi escrito a oito mãos e, conforme novas famílias foram entrando, novos processos foram surgindo e trazendo com eles a necessidade de bebermos em outras fontes, de visitarmos outras práticas que dialogassem com nossa perspectiva. Não temos uma linha pedagógica fechada a seguir, não temos um modelo de escola ou qualquer outra instituição que nos limite. Seguimos no fluxo do aprendizado com as crianças, as relações e os ambientes descobrindo epistemologias e perspectivas. Diferente de modelos

hegemônicos, o foco não é exclusivamente a criança ou um modelo pedagógico, mas sim as relações.

3.1.1 - Inspirações

As vozes, os risos e os corpos pequenos com diferentes interesses habitavam todos os nossos encontros de planejamento e reflexões. Pensávamos no desenho do nosso projeto atravessados pelas experimentações daquelas mãozinhas, pelos olhares inquietantes, pelos gritinhos que exigiam atenção. Observando as crianças relacionando-se enquanto conversávamos sobre nossas leituras e inspirações, vimos que o interesse delas e o tempo destinado a cada descoberta ou brincadeira era construído ali no momento, sozinha ou acompanhada. Não exigiam que os/as adultos/as direcionassem seus fazeres.

A partir desses encontros entendemos que nossas atividades seriam vividas no tempo e ritmo singular, nunca sendo exigido um resultado final ou colocado um tempo pré-determinado que limitasse a experimentação.

Inicialmente, sentimos a necessidade que cada um/a compartilhasse um pouco de sua experiência com a escola e espaços educativos que experimentou ao longo da vida. Falar de nossas infâncias, expor nossos percursos para chegar até os pequenos, reconhecer de onde viemos e onde estamos, contribuiu para visualizar o que tínhamos em comum e potencializar isso para corporificar o projeto.

Vivemos o corpo com sua energia vital, pois não trabalhamos com a dicotomia razão/emoção e corpo/mente. Consideramos que a partir dele narramos, com as crianças, as brincadeiras e experimentações e reconhecemos seus interesses. O gesto, a ação, a fala e as emoções das crianças contam muito sobre ela e nos ajudam a construir pontes para a aproximação.

Começamos debatendo assuntos em nossos encontros que traziam a realidade e as suas questões:

Como ser ao mesmo tempo pais e educadores? O que vai mudar no cotidiano da família que vai emprestar sua casa para fazer a escolinha? Como lidar com o conflito entre crianças quando os cuidadores/educadores são os próprios pais? Como atingir certa objetividade e imparcialidade? Como trabalhar em uma casa que é tanto espaço íntimo quanto lugar de trânsito, brincadeira e formação? Como é que um espaço doméstico vira espaço pedagógico e como é que um espaço pedagógico pode ser efetivado em um espaço doméstico? Quanto custa e quais são os materiais básicos para montar

uma escolinha? Que mudanças devem ser feitas na organização do espaço e na arquitetura da casa? Como sistematizar e avaliar a experiência? (Projeto Casa Escola, 2014)

Essas perguntas nos possibilitaram abrir os olhos para a pesquisa, para buscar referências teóricas e práticas que nos inspirassem. Estávamos inventando uma maneira outra de viver. Saíamos de dentro de nossas certezas e rotinas familiares para compor com algo maior, apostando em uma proposta que valorizasse o comunitário, o coletivo, e o não vivido ainda por nenhum/a de nós. Não tínhamos prazo para responder às perguntas, sobretudo porque elas nos faziam caminhar em busca de reflexões, encontros, horizontes outros.

As perguntas iniciais já se transformaram com a prática e surgiram outras. O projeto foi escrito para nos apontar um caminho e concentrar o grupo, mas conforme fomos vivendo precisamos repensá-lo. O cotidiano e sua complexidade foram mostrando que a objetividade e imparcialidade, por exemplo, sugeridas no início, não teriam como ser alcançadas.

No projeto inicial nos inspiramos em três experiências que apoiaram nossa prática durante os primeiros meses, mas conforme nos reuníamos e avaliávamos o vivido, íamos buscando outras referências e pesquisando outras práticas.

Iniciamos esse caminho do aprendizado enquanto fluxo, mergulhando na pesquisa sobre a Escola da Ponte¹⁴, Pedagogia Waldorf¹⁵ e o processo de desescolarização anunciado por Ana Thomaz¹⁶ (2013). Esses temas surgiram para serem vividos porque estavam perto de nós, nos escolheram a princípio. Fomos nos aproximando aos poucos. Um texto aqui, uma roda de conversa ali, um exercício acolá e, com o tempo, reconhecíamos em alguns conceitos e experiências algo que nos mobilizava e que queríamos também. Fomos nos aprofundando e agregando o que fazia sentido para nós.

Com a Pedagogia Waldorf compreendemos a importância de criar um ambiente que reconhecesse o ritmo de cada criança, não antecipando seus processos, não colocando estímulos excessivos no seu cotidiano e não dividindo o tempo na lógica dos/as adultos/as.

14 Escola da Ponte – Escola Pública localizada em Porto, Portugal. Funciona na lógica de projetos e equipes onde todos/as são professores/as e alunos/as. Para saber mais: <http://www.escoladaponte.pt/novo/> Acessado em março de 2019.

15 A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919 na Alemanha. É uma pedagogia que encara o ser humano holisticamente, valorizando o ponto de vista físico, anímico e espiritual. Para saber mais: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm> Acessado em março de 2019.

16 Ana Thomaz trabalha com Técnica de Alexander e oficinas de práticas corporais que valorizam o autoconhecimento e desenvolvimento das potências individuais, vive processos que discutem desescolarização e o incentivo do parto natural humanizado. Para saber mais: anathomaz.blogspot.com. Acessado em novembro de 2018.

Essa proposta traz uma ideia que nos ajuda a compreender como podemos receber essa criança que está entrando no mundo, trazendo seu modo de ser para a vida coletiva e necessitando de acolhimento.

Nas escolas Waldorf não há reprovação nem classificação por notas e conceitos. O que mobiliza é conhecer cada criança e observar sua responsabilidade, sensibilidade e qualidades humanas. Nesse ambiente, é valorizado o contato com a natureza, com a origem das coisas, incluindo os brinquedos e as histórias. O brincar é muito importante e deve fluir no tempo da criança, sem pressa, sem direcionamento para que possa ser autêntico, para permitir a concentração e atenção criando uma identificação com o que se está realizando e para gerar uma sensação de satisfação (Projeto Casa Escola, 2014).

Essa inspiração afeta diretamente a prática dos/as adultos/as, porque a partir desse referencial, nos relacionamos com um modo de viver a educação de uma maneira diferente do que aprendemos durante toda a nossa vida. Nessa perspectiva, precisamos rever a seriedade e a dureza exagerada que algumas vezes colocamos diante da vida, nossa necessidade de prazos, limites, notas e avaliações vindo de fora dos processos. Precisamos encarar nosso desejo de propor sistematicamente e controlar as atividades e a vida das crianças. Em vez disso por que não podemos colocar a atenção na criança e em seus processos distintos que estão emergindo a cada encontro?

Os/as adultos/as envolvidos/as no processo educativo precisam tirar a roupa, a bagagem, a pele, as couraças e o que mais tiver em excesso, para permitir que a interação com a criança e o ambiente aconteça como algo inédito, inaugural. Algo que não está dado, mas que será construído no tempo daquele encontro.



Figura 2 – Alejandra (mãe) e o grupo de crianças no terraço. Fonte: acervo Casa Escola

Seguindo esse caminho, temos José Pacheco apresentando a Escola da Ponte e afirmando que o modo como aprendemos é o mesmo modo como ensinamos e que precisamos fazer conexões entre os diferentes espaços e serviços porque a escola é em todo o lugar. Ou seja, cada adulto/a envolvido/a está diretamente ligado à maneira como o processo é pensado e vivido. Na Escola da Ponte, o espaço físico é pensado como espaços educativos onde as crianças podem procurar seus conteúdos, pessoas que contribuam em suas pesquisas e projetos, ferramentas e soluções. Seus conceitos têm como base a solidariedade, a autonomia e a emancipação. O currículo é pautado nas perguntas das crianças e, junto com as famílias e apoiadores, a escola é gerenciada.

Com Ana Thomaz (2013) e o relato do desejo de seu filho mais velho de não ir mais à escola, exigindo assim uma transformação na maneira de viver e colocando questões sobre o modelo escolar instituído, refletimos sobre o papel da escola formal e hegemônica na vida dos sujeitos. Dentro dessa experiência, define o sistema educacional como massificante e homogeneizador, impondo modelos a serem seguidos e não acolhendo o real desejo das crianças.

Ana Thomaz (2014) entende a escola como uma instituição dentro de uma cultura patriarcal que reverbera e reproduz modos de viver do sistema que estamos inseridos, o capitalismo. Ela afirma que essa lógica de cultura e sistema geram processos anti-vida, pois está a serviço da patologização e não da vida. Defende que como seres humanos, logo biológicos e culturais, somos autopoieticos, capazes de criar-nos continuamente. Segundo seus estudos em Maturana, temos essa capacidade. Contudo, a lógica patriarcal e capitalista nos faz desinvestir nisso e confiar que somos dependentes da cultura e do sistema vigente.

Para a pesquisadora a *desescolarização*, que também pode ser compreendida como uma *desmassificação* ou *descolonização* (2014), é uma possibilidade de acessarmos outros modos de viver, em confiança na natureza e nos outros seres, por exemplo, e com isso nos envolvermos com o nosso real desejo de vida. A escola muitas vezes precisa massificar, universalizar e homogeneizar para dar conta das demandas institucionais. Nesse modelo apagam-se as diferenças, as subjetividades e cria-se desejos comuns, como o de ser um determinado profissional, passar em primeiro lugar no vestibular, entrar na corrida por algum posto de trabalho, etc. Mas Ana Thomaz defende que esse espaço pode criar, na falta de

desejos próprios, desejos artificiais que leva para o consumo e não para a produção e realização pessoal (2014).

Em uma entrevista concedida para o TEAR (2015), essa mãe e pesquisadora, nos traz sua percepção sobre o processo de escolarização. Para ela, a escolaridade, esse modelo de aprender que diz que precisamos ter acesso ao conhecimento de uma determinada maneira, geralmente de fora do sujeito e de sua realidade, é que precisa ser questionado. Na escola, junto com esse modelo de conhecer o mundo, vem o julgamento, a comparação, a competição, a classificação, a exclusão, a discriminação... Coloca ainda que o espaço do encontro é o lugar que sempre podemos aprender, pois o importante é estarmos em relação em um lugar com possibilidades pedagógicas, artísticas, manuais e práticas para cada um poder construir sua maneira de fazer, viver, aprender.

Ana Thomaz (2015) acredita que apesar de crescermos dentro de um sistema educacional com essas características podemos fazer diferente a partir do momento que temos essa consciência e nos auto educamos em relação, nos relacionando com os nossos sentimentos. Ela afirma que temos pouca responsabilidade por nossas emoções e geralmente buscamos culpados para os nossos sentimentos.

Nessa mesma entrevista fala da aposta em cuidar de nós mesmos, enquanto mães/pais, diante dos/as filhos/as e enquanto educadores/as, diante das crianças, pois acredita que a criança observa, ouve e imita os sentimentos dos/as mães/pais e adultos/as que a cerca; além das palavras, aprende na prática, em relação. Aponta para a necessidade de um trabalho de autoanálise para tentarmos entender por que temos algumas reações frente ao comportamento da criança. Muitas vezes reagimos às suas ações com raiva, com frustração e até com medo, mas algumas vezes não percebemos isso. Queremos resolver na força física, no berro, na repreensão, no embate e na ameaça situações que ocorrem e das quais discordamos ou não entendemos. Ficamos apegados a formas, buscamos respostas dentro de modelos, como se um padrão de comportamento garantisse o sucesso de uma boa educação.

O processo de desescolarização narrado por Ana Thomaz (2015) fala sobre a necessidade de tirarmos a escola de dentro de nós. As práticas que tentam homogeneizar, apagar as diferenças e silenciar identidades, muitas vezes impostas pela disciplina escolar, nos marcam, e a chance de seguirmos a diante reproduzindo ou não questionando essas práticas nos acompanha durante a vida. Desescolarizar, não necessariamente é tirar a criança da

escola, e sim, tirar algumas práticas escolares dos/as adultos/as para que eles/as possam de fato se envolver com as crianças a partir do encontro e não de um modelo a ser perseguido.

Afirmamos em nossa prática educativa cotidiana esse desejo de investir em nós mesmos enquanto educadores/as desescolarizados/as para conseguirmos estar com as crianças. Esse desejo tem a ver com conseguirmos olhar para nossas emoções, buscar entender porque algumas situações nos tiram do eixo, valorizar o encontro e não o produto... Esse desejo tem a ver com o que nos move para construir um modo de fazer educação outro e não com viver fora da escola, seja ela qual modelo for.

Entendemos que a escola convencional e pública muitas vezes é a única opção para a maioria das crianças, que ela é uma luta dos movimentos sociais e políticas públicas e que em alguns contextos ela é a única possibilidade da criança poder viver experiências sem a presença da família ou dos marcadores do local onde mora, por exemplo. Não queremos negar seu alcance a inúmeras crianças, mas temos críticas ao seu modo de produzir conhecimento que acreditamos deixar marcas no corpo e nas mentes de todos/as os/as envolvidos/as durante a vida. O que trazemos aqui é a necessidade de experimentar um modo outro de viver a educação, valorizando a história de cada família, a potência de cada criança, o desejo interno de ser e não de ter...

Iniciamos inspirados nessas três experiências, mas com a prática cotidiana fomos buscando outras fontes, pois sentimos que nossa experiência ultrapassava alguns referenciais e que desejávamos ampliar nossas perspectivas. Cada acontecimento suscitava uma investigação. Algumas inquietações nos tomaram, fazendo pensar em como poderíamos construir um espaço educativo que trabalhasse a partir das singularidades e não da homogeneização e também como seria lidar com os conflitos entre as crianças a partir da perspectiva do não julgamento e da intervenção direta ou opressora do/a adulto/a.

Os encontros cotidianos exigem um debruçar em temas como: discriminação racial, infâncias, sexualidade, percursos das crianças e outros, mas foi a partir de uma experiência concreta de racismo em nossas relações que sentimos uma urgência de parar, olhar e transformar o que estava acontecendo. A vida real nos convidando ao mergulho, a prática carecendo de uma teoria, e também de afetividade, para que conseguíssemos viver temas como racismo sem operar na lógica do exótico ou da exceção.

Ao longo de nossos percursos de formação, narrados no decorrer dessa pesquisa, nos dedicamos a construir coletivamente estratégias que ancorassem nosso *saberfazer*, enquanto

mães/pais/educadoras, no enfrentamento do racismo, e mais adiante na busca de uma prática educativa antirracista.

Cabe ressaltar que as estratégias anunciadas aqui nos acompanham durante todo o percurso. A cada questão colocada, tema para aprofundar, família para acolher, precisamos nos debruçar e pensar em caminhos, e essa movimentação para olhar uma situação e pensar em possibilidades é nomeada, por Edgar Morin, de maneira instigante como *estratégias*. Morin (1996, p. 284) coloca a estratégia como *um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação*.

Pensando a partir dessa perspectiva compreendo que essa ideia se aproxima de nosso *saberfazer*, da fluidez e da necessidade de planejarmos nossos encontros e formações a partir do que vivemos. O autor deixa isso mais nítido quando faz um contra ponto com a definição de *programa*, já que esse *funciona muito bem quando as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas (ibidem)*.

A Casa Escola exige ação permanente e atenção às suas reverberações. Não temos um caminho traçado, com um passo após o outro, como seria o caso se tivéssemos um programa pedagógico ou um programa antirracista. Sinto que nossas práticas e pensamentos geram estratégias que trabalham com a movimentação das crianças, com as questões dos/as adultos/as, com as possibilidades do ambiente e com as subjetividades que o compõem. Sendo assim concordo com Morin e escolho o entendimento de estratégias no campo da complexidade como a possibilidade de *trabalhar com a incerteza*, com o fluido, com os movimentos de nosso cotidiano (*idem*, p. 285). A escolha em trabalhar estratégias, no caso do antirracismo, se identifica com uma movimentação para além das ideias e práticas euro centradas.

Vivemos a necessidade de marcar uma opção ético-político-pedagógica onde ampliamos as perspectivas para além das trazidas hegemonicamente nos espaços de formação de educação. Nesse momento, para dar conta de fatos concretos, fomos apresentados aos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* de Azoilda Trindade (2013). A nomeação desses valores nos estimula a viver outras inspirações de educação que buscam romper com o modelo euro centrado e apresentam a riqueza de concepções de vida e modos de existir, a partir da experiência e história do povo negro.

Apesar de ser Pedagoga, mestre em educação e doutora em Comunicação, discutindo em seus trabalhos temas da negritude em relação a educação, Azoilda Trindade não me foi apresentada na graduação em Pedagogia e tão pouco nos cursos que segui fazendo. Quando conheci seu trabalho ela já havia se tornado ancestral, e sempre me pergunto: como uma intelectual como ela não faz parte das referências bibliográficas dos cursos de formação de educadores/as? Isso evidencia o epistemicídio que o povo negro vive sistematicamente nos espaços hegemônicos de saber.

Mulher negra, ativista e intelectual, articulava militância, academia e vivência na escola pública. Nas brechas e com afetividade escreve a partir desses lugares buscando afetar e ser afetada pelo que atravessa seu corpo e emoções. Acreditava no diálogo, no encontro, nas diferenças de gênero, cultura e cor. Apostava, com seus projetos e pesquisas, na percepção da vida a partir da manifestação dos corpos de todos/as. Na riqueza de seus trabalhos organizados no Projeto A Cor da Cultura¹⁷ nossa ancestral discorre sobre a importância dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* como princípios para a construção de uma prática educativa antirracista.

A preocupação central da pesquisadora era disponibilizar um material prático, objetivo e com vozes de diversos autores/autoras tecidas em diálogos. O desejo era contribuir para a valorização e a preservação das culturas afro-brasileiras e também ser uma estratégia de fortalecimento para a implementação da Lei 10639/2003¹⁸. Um material acessível, colorido, didático, poético e inspirador a meu ver, onde as professoras podem pesquisar e implementar metodologias na sala de aula contribuindo para aprofundar o debate sobre as questões raciais.

A autora afirma *que essa metodologia é polifônica e dialógica, fincada no aprenderensinaraprender* (TRINDADE, 2015). Diante dessa afirmação entendo que Azoilda está mais próxima de minha pesquisa do que eu poderia supor, pois também trabalha dentro

17 A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. (<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>)

18 O objeto da Lei é a obrigatoriedade da presença de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas da Educação Básica, com ênfase nas disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A Lei é resultado de vários dispositivos legais presentes na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, como o movimento negro (NOGUERA, 2010, p.7).

dos princípios que constituem o *campo de estudo e pesquisa nos/com os cotidianos*. Para ela o cotidiano representa:

Circunscrição de circularidades, de acontecimentos, de potência. Território de encontros, embates, paradoxos, avanços e recuos. Incapturável, imprevisível, como, talvez, num caleidoscópio – dependendo de como olhamos, podemos perceber imagens em movimentos diversos nos quais, ainda que em flashes, algo de visível e previsível pode ser capturado (TRINDADE, 2008, p. 4).

Encharcada dessa perspectiva, incansavelmente nos presenteia com um material que tem como sustentação a complexidade das práticas educativas. Acredita que essa mesma complexidade nos possibilita tecer, a partir das relações vividas em sua dinâmica, uma nova ancoragem de modos outros de pensar e fazer.

No *Caderno de Metodologia - Saberes e Fazeres*, Azoilda Trindade nos toca com uma escrita que parte de suas memórias e imagens onde reconhece que o amor que a nutre é o amor por todas as crianças e, especialmente, as crianças que vítimas do racismo, *tem seu direito à infância roubado, sua imagem de criança invisibilizada, a história do seu povo, dos seus ancestrais submergida, negada ou subalternizada* (2015, p.141).

Problematiza o significado das palavras *valores, civilização e afro-brasilidades*, designando-as a partir de um referencial afro-diaspórico. Usando essa referência coloca a palavra *valores* como *fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes*, por *civilização, um conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade* que não tem a ver com o afastamento do humano com a natureza e tão pouco está relacionado com a ideia de evolução, e *afro-brasilidade, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as* (TRINDADE, 2015, p. 141).

As palavras são ressignificadas e com elas reverberando outras possibilidades, a autora anuncia esses valores nos aproximando de imagens de África e de sua descendência, e nos faz pensar que não temos como não reconhecer a riqueza desse patrimônio em nossa história. Mergulhada nessa inspiração, coloca que apesar das tentativas constantes ao longo da história de invisibilizar e subalternizar o conhecimento negro, os *valores civilizatórios afro-brasileiros* respondem com movimento e beleza (re)existindo à tentativa de paralisação muitas vezes impostas pelo conhecimento hegemônico.

A autora apresenta os *valores civilizatórios* como uma possibilidade de (re)inventar modos outros de viver em um processo civilizatório massacrante, que elenca o lucro, a dominação, a sujeição do outro, a competição e outros tempos que desintegram as nossas humanidades. Para trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira somos convidados a criar e viver os valores como *princípios e normas que incorporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural* (TRINDADE, 2006, p. 97).

Essa inspiração nos atravessa depois que já iniciamos nosso processo na Casa Escola, e chega a partir de algo vivido exigindo um posicionamento do grupo. Diante disso, seus valores vão além da inspiração e se tornam um dos princípios mais caros do coletivo. Acreditando na importância e na urgência de construirmos epistemologias para nossa prática, recebemos Azoilda Trindade e os *valores civilizatórios* como presentes que nos ajudam a constituir um corpo para a experiência de uma prática pedagógica antirracista.

Nosso interesse de viver esses valores em nossa prática educativa também é uma escolha política de posicionar os saberes negros como algo a ser desejado e necessário para tecermos processos coletivos de educação que estejam repletos de sentidos para os/as envolvidos/as.

Juntamente com essa escolha, principalmente nos dois últimos anos, nos aproximamos das discussões promovidas pelo Professor e Filósofo Renato Nogueira (2014) sobre Afroperspectividade, relações étnico-raciais e educação, infância, tempo e diversidade e outros temas. O filósofo apresentou um baú de conhecimentos que exigiu que nós o abrissemos e tivéssemos coragem de conhecê-lo. Mais do que ressignificar conceitos, o autor nos apontou um deslocamento. É necessário então olhar para conceitos que já estão entre nós, mas que são compreendidos pela lógica do colonizador.

A aposta é o paradigma da *Afrocentricidade* como *uma proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização* (NOGUERA, 2010, p.2). Assim, a localização das experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos precisam assumir uma posição central em qualquer atividade ou projeto e não mais ficar na margem da experiência eurocentrada.

O autor coloca que *localizar se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam*

atividades políticas e pesquisas (NOGUERA, 2010, p. 4). Essa perspectiva conversa com a metodologia construída por Azoilda Trindade, de trazer para a prática educativa cotidiana os referenciais e valores do povo negro como caminhos outros. Mudar o ponto de partida ou a mirada, pode ser revolucionário, pois fomos construindo nossos conhecimentos pela lógica eurocêntrica, trabalhando na maioria dos estudos com autores/as europeus, brancos/as e reprodutores/as do modo de pensar ocidental. Sair dessa lógica é garimpar modos outros de pesquisar, reconhecer autoras, trabalhar com outros tempos e espaços... Uma seara pouco visitada, mas instigante.

Entendemos o projeto como algo que se transforma e dialoga com o dia a dia que vivemos. Não é algo estático que requer atividades preconcebidas para alcançar seus objetivos, ao contrário, é mobilizador para buscarmos pensamentos que, compondo com nossos estudos, nos ajudem a continuar tecendo atividades e diálogos que não estavam pré-determinados mas se mostram urgentes e necessários.

Nosso projeto se faz ao caminharmos. Juntos. Pensando e vivendo.

As inspirações apresentadas aqui nos encharcam e vão reverberando em nossa prática educativa conforme amadurecemos e ampliamos nossa jornada de encontros. Algumas delas seguem nos acompanhando, aprofundadas em nossos princípios, onde incorporamos alguns conceitos e dinâmicas que potencializam nosso desejo de construir modos outros de viver a educação e o conhecimento.

Como cada pessoa envolvida no coletivo tem uma formação profissional diferente, vindo de realidades e território distintos (além dos diferentes bairros cariocas e estados brasileiros compomos com famílias colombianas, argentinas, inglesas e belgas), precisamos construir uma base de pesquisa comum, buscando referenciais pedagógicos e práticos para estudarmos juntos. Nosso trabalho coletivo, desde o cuidado diário das crianças até a organização do financeiro e a reflexão sobre a prática pedagógica, nos convida a buscar um tempo, onde possamos estar inteiros, atentos e interrogativos.

Sendo assim, vivendo as relações cotidianas e refletindo sobre elas fomos atualizando as ideias iniciais, aprofundando alguns temas e explorando outros até então ignorados. Nosso projeto é flexível e nossos princípios tecem uma rede que nos constitui dando sustentação para nossa prática educativa.

Mas ao narrar esse processo já consigo observar que apesar dessas inspirações nos atravessarem teoricamente e mobilizarem nossas práticas elas não afetam todas/os do grupo

da mesma maneira. Essas inspirações e os princípios, que apresentarei em seguida, são eixos que nos constituem, mas que não envolvem todo o grupo com o desejo de entender, aprofundar e viver. Esse mergulho em nossos processos já me anuncia que esse é um dos nossos desafios e pontos frágeis: criar um entendimento comum aos/as envolvidos/as nessa dinâmica.

3.1.2 – Princípios

Em nosso projeto elencamos questões e inspirações que consideramos importantes, mas já no início dos encontros com as crianças foram se apresentando pensamentos e práticas configurando nossas escolhas políticas e éticas. Esses pensamentos e práticas que nos constituem cotidianamente, são compreendidos como nossos princípios. São campos onde fazemos uma aposta para viver as relações entre as pessoas envolvidas e o *espaçotempo* que habitamos.

Os princípios da Casa Escola não foram instituídos como normas ou planejados como metas a serem alcançadas. Eles foram surgindo ao longo da caminhada. As situações vividas com as crianças, as crises refletidas no grupo, as necessidades de cada família, a aposta em uma prática educativa, nos fazem estar em processo de construção todo o tempo.

O caminho que apostamos em seguir vem sendo desenhado a cada dia e a cada necessidade particular que se transforma em questão de todo o grupo e exige encaminhamentos coletivos. No trânsito das famílias vamos incorporando novas texturas, novos olhares, novas cores de pele, novos sotaques, novos sabores, novos cheiros, novos sentimentos. E, essas variações vão afetando e sendo afetadas fazendo o cotidiano apontar o próximo passo.

Acredito que os desafios surgidos e vividos nos fizeram buscar contornos e apoios para seguir. Cada desafio foi descortinando possibilidades, ampliando e corporificando nossa prática, e a partir deles nossos princípios se constituem e se fortalecem. Um desafio que se anunciou logo no início foi o de como partilhar a experiência do comum em um contexto com tantas particularidades? Como acolher as diferentes demandas das crianças e suas famílias?

Antonia demora, ela prova, dá uma mordidinha e come aos poucos, gosta de chamar a atenção da Gê, repete o que ela diz, tenta responder o que ela pergunta. É muito importante esse vínculo porque a Gê é a entrada afetiva ao Português, a língua se constrói e se aprende pelas relações, claro ela está se

relacionando com as crianças e com os outros pais, além de outras pessoas luso falante, mas a Gê é essa pessoa que ela vê e escuta todos os dias. Por isso digo que é a entrada. (Johanna, mãe de Antonia, relato abril/2014)

Nossos primeiros desejos, que abriram outros desejos, partiam desta questão: considerar, olhar com atenção e minúcia o que cada criança trazia. Saber um pouco do percurso que ela havia vivido até aquele momento, ajudaria na aventura de acompanhá-las em seus próximos passos. Esse processo de estar em relação com a criança pressupõe a existência de perguntas de todos/as os/as envolvidos/as, pois precisamos continuar a alimentar a curiosidade pela vida, tanto das crianças quanto dos/as adultos/as.

Desejosos também estávamos em experimentar o exercício da liberdade, no sentido de não termos medo, como afirma a cantora estadunidense Nina Simone¹⁹, através do encontro com o outro. O/a adulto/a e seus conhecimentos mobilizavam um desejo maior de educação, que era o de construir um vínculo amoroso entre todos/as, um encontro cotidiano que pulsasse. Assim, permitimos que o saber, a experiência e as perguntas de cada pessoa envolvida fossem reconhecidos como parte do processo educativo.

Trindade (2008) coloca que precisamos viver a dimensão afetiva dentro dos processos educativos, reconhecendo que somos seres em relação e sujeitos do cotidiano. Como estamos dentro da circularidade e do movimento não somos estáticos ou imutáveis, ao contrário, somos afetados pelos contatos, ideias e vidas de quem está próximo e esse jogo de relação precisa ser considerado para pensar a prática educativa. A presença das famílias em todo o caminhar do projeto e na participação cotidiana anuncia essa dimensão da afetividade muito fortemente.

Nesse momento ainda não tínhamos dimensão de como a questão do tempo e a presença do/a adulto/a iria nos acompanhar e nos fazer pesquisar, mas vale antecipar que o significado dos termos escola e pedagogo que nos apresentam Masschelein e Simons (2013) mostra-nos que o que sentíamos e organizávamos tinha um sentido anterior.

O autor traz a palavra escola, em sua tradução da terminologia grega *skholé*, como espaço e fonte de tempo livre e o pedagogo como aquele que acompanhava as crianças até essa escola e ficava junto a elas durante o dia. Assim, *o pedagogo era a pessoa que tornava o tempo livre ou indeterminado disponível e possível* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.

19 Afirmação de Nina Simone no filme *What Happened, Miss Simone* (2017).

97). Uma pessoa que garanta a criança viver a integridade de seus processos, seu reconhecimento de mundo e suas aventuras sem ser interrompida ou avaliada.

Um desejo desafiador nos encara, principalmente porque essa lógica é diferente da lógica com que fomos educados e da lógica que rege outros campos da nossa vida. Mas podemos afirmar que o/a adulto/a presente na nossa dinâmica tem esse papel de acompanhar a criança, possibilitando, entre outras coisas, a vivência de um brincar não direcionado, onde não existam metas (colocadas por adultos/as) para serem alcançadas.

A presença do/a adulto/a e seu envolvimento com os processos educativos cotidianos é vivido como algo inédito e para isso vamos construindo um modo de fazer e viver a educação diferente do que já vivemos antes. Precisamos estar juntos e reverberando coletivamente nossos processos individuais, carecemos de escuta e proximidade, procuramos afetivamente por apoio mútuo e aprendizagens significativas.

Ponho-me a pensar, junto com Masschelein e Simons, por sua vez inspirados em Benjamin, que o envolvimento está relacionado com o caminhar. Segundo os autores, caminhar é a possibilidade de se deslocar para além do movimento em si, é poder viver o olhar de perto, ver os detalhes e se permitir transformar. Não é apenas sair daqui para lá. O deslocamento do olhar é provocado e vivido a partir do estar presente no caminho, da experiência, visto (...) *que o caminho nos é imposto com certa autoridade, que o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças* (2014, p. 41).

Interpreto o caminho para nós, como a própria Casa Escola, e o nosso envolvimento como o caminhar. Ou seja, o caminho está dado, mas como vamos percorrê-lo e o que vai acontecer no percurso não. Desfrutar essa experiência tem a ver com a presença e atenção... Penso que o envolvimento dos/as adultos/as na Casa Escola é um convite para esse caminhar atento, viver o caminho e seus detalhes ao longo da jornada, olhar para além de qualquer perspectiva, estar aberto e, como afirmam os autores, é a possibilidade *de relacionar-se com o presente e vincular-se a ele* (2014, p. 43).

Essa reflexão nos ajuda a pensar no desejo de experimentar um tempo outro e o envolvimento do/a adulto/a em todos os processos. Nossa ideia não é fundar uma escola com seus representantes e cargos, tão pouco reproduzir seu modelo inserido na lógica capitalista de atrelar o processo educativo com avaliações, mensurações, resultados e produtos. Assim entendemos que o trabalho para realizar esse espaço educativo era de todos/as e arregaçamos as mangas para iniciá-lo.

E esse início é até os dias atuais, por isso os princípios estão em movimento constante, se ampliam e se renovam com a intenção de dar visibilidade ao que vivemos na concretude do cotidiano. A ordem que apresento aqui é uma ordem aleatória, pois eles não são lineares e não tem um lugar de prioridade. Nessa escrita pude olhar para nossa prática e trazer nossos pontos de apoio, nossas raízes, e o que percebi nesse movimento é que os princípios conversam entre si, um provoca o outro e especialmente um precisa do outro. Nossa constituição tem uma base que é entrelaçada e que se retroalimenta como podemos sentir a seguir.

3.1.2.1 – Autogestão



Figura 3 – organização do material para oficina de boizinhos da festa junina em 2016
Fonte: acervo Casa Escola



Figura 4 – mutirão para manutenção do espaço em 2018.
Fonte: acervo Casa Escola

Pessoal, atualizei logo a lista das necessidades também para avaliação de novas datas de mutirão ou idas individuais. Quem tiver feito gastos não listados ainda, é bom passar logo pra Lívia fechar a previa da planilha, para orientar novos gastos e organizar os reembolsos/contribuições. Tá ficando muito lindo nosso espaço. Muito bom ver essa renovação e a energia rolando!!

(Leo Bungarten, pai de Manu e Zazá, mensagem whatsapp 18/02/18)

Iniciamos essa aventura com nossa primeira reunião em junho de 2013. Ali éramos três famílias e o desejo de mudar. Essa reunião já foi um disparador de inúmeras questões práticas e começamos a desenhar uma realidade a partir da possibilidade de cada pessoa envolvida. Entendemos que seríamos um grupo de famílias pensando e executando um projeto de educação com todas as responsabilidades que isso demanda. Não queríamos abrir uma escola, ou desenhar um projeto para que profissionais específicos executassem, estávamos, cada um de nós, comprometidos com o fazer para acontecer. Ou seja, precisávamos pensar na construção de um espaço e sua manutenção para promover uma rotina das crianças onde sono, alimentação, brincadeiras, materiais educativos e deslocamento estivessem incluídos.

Dentro dessa perspectiva somos todos/as responsáveis por tudo. Cuidamos das crianças e do espaço de maneira horizontalizada, onde sabemos o que é necessário fazer para seguirmos existindo. Não somos uma cooperativa, uma instituição, uma escola privada... Somos um coletivo que coloca a mão na massa para existir.

Dividimos o aluguel, o custo das educadoras, a limpeza semanal e quaisquer materiais necessários tanto para a prática educativa quanto para a manutenção do espaço. Realizamos limpeza e organização diariamente, cuidamos das crianças sem divisão de trabalho por categorias ou profissionalização, compramos material educativo e de limpeza, organizamos os ambientes conforme as necessidades de exploração das crianças, preparamos o lanche para todos/as do grupo, fazemos mutirões semestrais para a manutenção dos ambientes, preparamos planilhas financeiras, escalas para o rodízio de cuidados e alimentação diária e narramos nossas experiências como educadoras/mães/pais. Cuidamos de tudo com nossas mãos e mentes. Esse cuidado é dividido segundo a disponibilidade e desejo de cada pessoa sempre sendo pensado e reformulado coletivamente.

Essa orientação das demandas se deu ao longo dos primeiros meses, onde após uma fase inicial estudando e conversando com famílias iniciamos efetivamente as atividades com as crianças, em 2014 durante as tardes na casa de uma das famílias. Não tínhamos um espaço exclusivo, mas tínhamos um espaço arejado e com céu para ser visto e decidimos que apesar de não ser o ideal era o possível. Começamos adaptando essa casa para receber as quatro crianças dentro do que nossas inspirações pedagógicas nos guiavam.

Além da mudança do espaço físico e das subjetividades que o atravessavam, tínhamos que pensar nas objetividades e uma delas era a organização da participação das mães e pais durante a semana. A dinâmica exigia dois adultos/as presentes: uma educadora fixa, que vai

todos os dias, e uma mãe/pai que participam através de um sistema de rodízio. Nessa organização uma família precisaria estar presente mais de um dia para cobrir toda a semana.

Arrisco dizer que o entendimento da complexidade que nos compõe nos orientou a usarmos a palavra educadora e não professora, pois entendemos a educadora como companheira da criança e facilitadora para compor ambientes, sejam eles físicos ou emocionais, que possibilitem seu envolvimento com o mundo. Segundo alguns dicionários de verbetes, a palavra professor vem daquele que professa algum saber, que transmite algum conhecimento e esse significado não compõe com nosso espaço de aprendizagem, principalmente nesse período da primeira infância.

Diante das demandas, nos organizamos por habilidade e desejos. Eu, pedagoga, sentia um desejo de estar com as crianças cotidianamente. Queria viver junto com elas esse tempo da intensidade, do momento presente que experimentávamos quando estávamos juntas. Momentos que em suas brincadeiras e descobertas elas ficavam imersas e concentradas, ao mesmo tempo sendo e fazendo, nos dando o presente de sentir o tempo parado, suspenso. Iniciamos assim com a minha presença diária, ocupando a função de educadora fixa do projeto, e também com a presença de cada pai e mãe compondo a rotina diária.

Na minha formação não havia vivência formalizada com espaços de educação infantil, mas em mim (re)existia a minha criança interior e, junto com meu percurso de maternagem, fui pesquisando e aprendendo sobre o universo infantil. Entendi a infância para além de uma fase da vida e no decorrer dessa pesquisa compreendi que podemos perceber na infância, em seu conceito filosófico, *as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida* (NOGUERA, 2018, p. 627). Mas essa é uma reflexão que será feita mais adiante...

Feito esse parênteses retorno a nossa configuração de existência que exigia uma organização dos/as adultos/as, pais e mães das crianças, para compor com a educadora fixa nos cuidados diários. Em uma chamada tímida pelas redes sociais e contatos de amigos/as, chegamos à mãe de Raul, Marta, mestre em cozinhar delícias naturais. Seu filho, com apenas um ano e meio, também já mestre em comer delícias todas do mundo. Um falante de polonês arcaico, corredor ventaneiro, apreciador de abraços e alegrias. Já estava em uma creche convencional, mas sua mãe queria desbravar conosco esse território inusitado e, aos poucos, foram chegando e ocupando um lugar que será sempre seu.

Pronto! Cinco famílias, rodízio de mães e pais contemplando os cinco dias da semana. Aventuras cotidianas e muita conversa. Um ponto que precisamos olhar rapidamente, dentro

das questões práticas, foi que éramos poucos para cobrir a dinâmica que inventamos. A vida atravessava a rotina do rodízio e ficávamos nos desdobrando para ocupar todos os dias, mas a conta não fechava. Precisávamos garantir uma agenda mais flexível onde, se houvesse algum imprevisto para alguma família - uma viagem, alguma enfermidade, demanda urgente de trabalho ou qualquer eventualidade - tivéssemos adultos/as disponíveis para cobrir os dias e não sobrecarregar ninguém.

A nossa dinâmica também tem como um dos princípios, que será aprofundando mais adiante, os passeios e a ocupação da cidade e isso requer mais olhos, mãos e pernas de adultos/as para apoiar e corações tranquilos para garantir a leveza nas saídas pela cidade. Avaliamos que até sete crianças ainda seria possível para o cuidado com dois adultos/as presentes garantindo a livre experimentação, o horário do sono individual, o tempo alargado e as brincadeiras.

Raul tinha uma amiga de barriga que também queria se aventurar. Iara. Das águas dos rios ela chegou mansa, quieta, querendo colo e cuidado. Observava tudo e já falava. Ela e sua família trouxeram as histórias e os desenhos, as músicas, o açaí e o “castelo”. Compuseram para dar, literalmente, uma folga para cada família e a possibilidade de fazermos passeios mais audaciosos. Fechamos, assim, o primeiro ano com seis famílias, dezoito corações e cinquenta e quatro mãos para colocar na massa do ano seguinte. Mas antes do ano fechar fizemos uma avaliação e um dos pontos abordados foi que a necessidade das crianças se chocava com a limitação do espaço.

A casa/apartamento onde nos encontrávamos, apesar de adaptada não era o espaço exclusivo das crianças. Era a casa de uma das famílias, que recebeu o grupo para o projeto não ficar inviabilizado, para iniciar logo o sonho e ver o que seria possível. E ao longo do ano vimos que não atendia mais às necessidades e aventuras das crianças.

Para ajudar a criar uma imagem do que foi esse momento de transformar a casa em escola, trago a fala de Andrés, colombiano e pai de Antonia, em uma de suas primeiras reflexões sobre nosso processo inicial:

O fato da casa virar escola tem varias implicações: o quarto do casal fica interdito, a sala torna-se um área de trânsito (mas também o lugar do lanche, de escutar musicas, de ler...). O quarto do Vicente uma espécie de brinquedoteca e a parte de fora uma mini pracinha. No tempo da escola as coisas da casa vão tomando outros significados, sobretudo para quem vem de fora, já para Vicente a coisa parece ser diferente. Além de estar o tempo todo com a mãe, e embora os pais recolham uma

boa parte de seus brinquedos antes das outras crianças chegar, o Vicente tem que dividir suas coisas, seu espaço e o tempo da mãe (relato em fevereiro de 2014).

Observamos que o primeiro ano foi muito intenso para a família que recebeu a Casa Escola. Estava cansativo montar e desmontar, diariamente, os ambientes, recolher os objetos da chuva e dedicar um tempo longo para essa organização, além das questões subjetivas que eram mobilizadas com essa dinâmica. Sentimos que os espaços externos estavam ocupando demais os espaços internos e colocamos a questão para o grupo.

As crianças também queriam um espaço só para elas, onde pudessem fazer um desenho na parede e o desenho permanecer lá o tempo que desejassem, onde pudessem colorir as cadeiras, montar um quebra cabeça em um dia e no outro chegar e ele estar lá. Entendemos que era necessário um espaço exclusivo. Mas como? Aluguéis tão caros... Problema colocado é problema solucionado. Iara mora em um prédio de tijolinhos que as crianças apelidaram carinhosamente de castelo e lá tinha espaço sobrando. Se chamássemos mais uma família não precisaríamos aumentar os custos mensal e poderíamos dividir o aluguel com a família da Iara. Sonho se realizando. Um espaço para chamar de nosso.

Seguimos rumo ao castelo... e há muita história para contar ainda, mas esse início de narrativa é para ajudar a visualizar, através do nosso percurso, quantas demandas surgiam que exigiam respostas e encaminhamentos que exigiam a atenção e dedicação de todos/as.

Ao longo dessas experiências fomos vivendo processos de autogestão, pois diferente do que experimentamos socialmente no modo de viver capitalista onde relações interpessoais são perpassadas por lógicas e presença de figuras de poder (GALLO, s./d.), temos o desejo de horizontalizar as decisões. Cada um é responsável pelo andamento das dinâmicas tais como: convocar uma reunião, fazer o levantamento do que precisamos, buscar colaboradores, propor um passeio ou uma experiência, organizar escala dos cuidados, por exemplo.

E ainda temos o lanche diário, que é coletivo. Cada criança tem seu dia de preparar e levar o lanche para todo o grupo. Essa dinâmica permite que as crianças se envolvam com o fazer, com o conhecer os gostos de cada uma, além de possibilitar uma troca de experimentações culinárias que vai para além dos hábitos de cada família. Vem assim, através da cozinha de cada um, um pouco da casa, da cultura e do modo de fazer privado para o nosso dia a dia mais coletivo.

A maneira como cada um/a se envolve em uma função e a energia que coloca nisso extravasa em pequenos gestos e narrativas. Folakemi, mãe de Soleil, ficou com a função de

lembrar por mensagem qual seria os educadores/as e quem levaria o lanche durante a semana. As suas mensagens diziam da energia que ela estava convocando:

Bom dia, Família!!! Tudo bem com vocês? Hoje nos cuidados temos Bruuuunoooo, o pai do Vicente e da Rosinha e esposo da linda Geisa! Eu, Folakemi, cantora que acabou de lançar um novo single, Just Once, que está disponível em todas as plataformas digitais (rsrsrs) e o lanche delicioso (quem sabe, sabe) é da Madalena, doninha do sorriso largo e riso contagioso! (mensagem por whatsapp/ 2018)

Essa energia de muitas vezes querer transpor a dureza do cotidiano junto à colocação de Silvio Gallo afirmando que *economicamente, o modelo capitalista de gerência, seja de produção, seja do sistema de distribuição de produtos – mercado – mantém o poder decisório afastado do conjunto de pessoas responsáveis diretamente pela produção e distribuição (...)* (s./d, p.151) me põe a pensar que já não fazemos evoluir essa lógica dentro da nossa dinâmica. A partir do momento que negamos uma autoridade como referência disciplinar, que nos apropriamos todos/as do modo de pensar e fazer, estamos dizendo não a esse distanciamento entre quem produz do que é produzido.

O autor nos traz um conforto quando afirma que o conceito de autogestão é carregado de sentido político, pois sua experiência de uma gestão outra, implica numa ação política que enfrenta um modelo instituído e valorizado pela sociedade (GALLO, s./d.). Ou seja, compreendo essa ideia como uma materialização de um desejo de fazer diferente do que está posto socialmente, sendo realmente possível.

Gallo apresenta uma ideia do cientista libertário Piotr Kropotkin que aponta que a ajuda mútua entre os indivíduos é fundamental para a sobrevivência e ocupa um lugar importante no processo de evolução. Ele enfatiza que *através da solidariedade da ação comum do grupo os resultados podem ser melhores do que através da exploração do trabalho de muitos* (s/d, p. 163).

Teoricamente começamos a reconhecer isso depois de algum tempo que já estávamos vivendo isso. A experiência do coletivo criou uma organização de papéis que não estão relacionados a hierarquia, mas sim com disponibilidades e habilidades pessoais. Não fazemos distinção de responsabilidades por conta de cargos ou funções. Cada adulto/a é tão responsável por pesquisar sobre infância, quanto por limpar o bebê após uma troca de fralda. Apesar de termos a presença de uma educadora fixa que compõe com um/a adulto/a a escala do dia, não há separação de funções. A educadora tanto pode propor uma dinâmica ou

acompanhar um processo desenhado pelas crianças quanto lavar a louça do lanche e o mesmo acontece com o/a adulto/a que estiver junto.

Gallo (s./d.) traz também um dado que nos ajuda a refletir sobre essa nossa prática quando fala da alienação do trabalho, que é um aspecto da concepção anarquista de autogestão. Esse aspecto é conhecido a partir das análises de Marx sobre a divisão do trabalho a partir de processos que vem:

(...) primeiro nas atividades de concepção, planejamento e confecção propriamente dita, ficando as primeiras nas mãos da burguesia e a última nas mãos da força de trabalho assalariada (proletariado), como um reflexo da já antiga divisão em trabalho intelectual e trabalho manual, (...) são basicamente alienantes, pois tiram do trabalhador o controle sobre aquilo que produz (p. 163).

Em nossa prática não há essa divisão. Não há uma educadora e sua auxiliar como na maioria das creches, gerando disputas, não reconhecimentos de fazeres e discriminação de atividades como mais ou menos importantes e por isso requerendo mais ou menos valor e reconhecimento.

Essa não divisão nos garante um lugar de vivências que tem como ponto de partida interesses comuns e que desejam um processo inteiro reconhecido e não um resultado ou produto final. Queremos estar com as crianças, viver nossas infâncias, nos despir de ideias preconcebidas e permitir que a relação aconteça. Para isso precisamos todos/as partir de nós mesmos/as e não de um objetivo fora de nós, de uma meta, de uma tarefa... para alcançar um produto ao qual será atribuído um valor.

Dentro das escolas convencionais muitas vezes observamos uma sobrecarga por parte dos professores, a ausência da família, a burocratização das direções e coordenações para dar conta de controles e avaliações externas. Essa dinâmica impede uma aproximação dos processos subjetivos que poderiam ser tecidos juntos, aproximados por uma lógica de ajuda mútua, de aprendizagem coletiva. Esse modelo burocrático da escola sempre nos assustou e pensamos na participação das famílias nesse campo maior do pensar e realizar uma prática educativa como uma ferramenta que nos ajudasse a construir uma experiência de processos educativos aprofundados.

Como fazer que as crianças valorizem todas as profissões e atribuições na sociedade de maneira equânime se já apresentamos em sua rotina diária modos de fazer que são reconhecidos e valorizados de maneiras desiguais?

Nossas práticas de autogestão cotidiana nos atravessam e chegam até as crianças. Elas já propõem reuniões para conversarem sobre algo que precisam entender, entendem que somos um grupo e que estamos juntos nos espaços externos, compreendem que junto com a educadora sua mãe ou seu pai estão compondo para que os momentos que estamos juntos seja gostoso e alegre.

O processo de autogestão é uma possibilidade para humanizar o trabalho e destituí-lo da ideia de uma atividade sem sentido e que beira a escravidão. O trabalho não deve ser um lugar que tira a energia de quem produz e que comprime a criatividade (Gallo, s./d.). Nosso processo de relação com o trabalho de fazer existir a Casa Escola é um processo que reconhece o valor de cada ação e pensamento.

O trabalho da educadora vai além das horas que ela passa com as crianças, pois dedica um tempo a nutrir o projeto realizando outras atividades, tais como: planejamento, organização e mobilização das reuniões, realização de encontros dedicados a cada família separadamente, pesquisa de materiais para as crianças, divulgação do coletivo nas redes sociais e em eventos acadêmicos, acolhimento de novas famílias e apresentação da proposta da Casa Escola etc.

Entendemos que esse trabalho exige uma dedicação e que dever ser remunerado, mas muitas vezes o que arrecadamos financeiramente cobre apenas os custos fixos mensais. Então decidimos que teríamos a participação das mães e pais na rotina alguns dias a mais para gerar horas de folga para as educadoras. Estratégias são pensadas coletivamente para responder questões que aparentemente parecem não ter alternativas.

Entendo que para além de viver processos de autogestão na nossa existência enquanto coletivo, vivemos também processos internos de revalorização e ressignificação de algumas atividades. E com isso, através de nossos mutirões, pinturas de parede, compras de livros, poda de bananeiras e construção de brinquedos vamos vivendo com as crianças nossas múltiplas possibilidades de fazer e existir.



Figura 5 – crianças no mutirão. Início de 2018



Figura 6 – Alejandra montando o trepa trepa. 2016.

Nossa organização a partir da generosidade e da ajuda mútua nos possibilita experimentar uma rede de afetos entre as crianças e suas famílias para além das tardes no coletivo. Muitas famílias não tem uma rede de apoio familiar na cidade, pois são de outros estados e até de outros países. O horário de funcionamento da Casa Escola é de 13h30 às 18h30, mas o cuidado com as crianças vai além desse período. Muitas vezes algumas crianças precisam ficar mais tempo por conta de algum imprevisto ou necessidade no trabalho das mães/pais. Nos organizamos em grupos ou pares para resolver as demandas relacionadas a isso. Cada família contribui como e quando pode. Alguns podem se dedicar a ficar com alguma criança após o horário, outros podem receber antes ou levar até a casa depois da saída... Preparar um jantar enquanto a mãe não chega, contar uma história até o pai chegar... Diferente de uma creche convencional, onde o atraso precisa ser comunicado com antecedência e a família faz uma remuneração financeira por cada hora de atraso, por exemplo.

Alejandra, mãe da Poli, em um dos seus relatos traz sua experiência em uma creche convencional:

Me senti muito bem levando a Poli na Casa Escola. Ela está super feliz indo pra lá. Quando levava a Poli para a creche privada o fazia com dor e tentava não levar. Por causa da defesa iminente da tese um dia cheguei uma hora depois para pegar a Poli. Não me senti muito bem com isso, mas aconteceu. Me lembrei que quando a Poli ia na creche, um dia não consegui chegar no tempo de saída e me enviaram no caderno um selo que falava 'atrasada em 1h40m' e eu tinha que pagar esse tempo. Nesse momento, cheguei com muita pena na creche e achei normal ter que pagar mais (não paguei, estou devendo). Mas agora me dei conta que isso que parece normal é totalmente maluco e que bom e que necessário que é ser um coletivo. (Relato em 14/02/14)

E para a mesma situação eu, enquanto educadora, em um relato diário, apresento um modo outro de viver o momento de atraso:

Alejandra se atrasou para buscar Poli e ficamos dançando o CD Arca de Noé. Ela ama a música das borboletas e do pato. Presta atenção em todas as músicas e quando cada música termina ela para de dançar e fica olhando pro som até começar a próxima. Jantou arroz integral e peixe junto com o Vicente. Descobriu o espelho próximo a mesa e ficou abrindo a boca e colocando a colher cheia de comida só pra mastigar olhando no espelho. Rimos muito com ela. (Geisa relato em fev/2014)

Esse modo de viver que foi sendo desenhado ao longo da própria vivência nos aproxima da cooperação, de modos de fazer compartilhados, de pensar coletivamente para o bem comum. Práticas autogestionárias a partir do encontro e dos afetos, da pergunta e da escuta, da urgência. Compreendo aqui a proximidade desse princípio com os *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros*, principalmente a cooperatividade proposta por Azoilda Trindade (2013), e com a ideia de escola-quilombo defendida por Renato Nogueira (2017). Ambas ideias são aprofundadas ao longo do texto com o desejo de conversar com epistemologias negras e suas contribuições para a educação.

3.1.2.2 - Envolvimento das famílias



Figura 7 - Padu e Folakemi (mães) participando da rotina. Momento do lanche. 2019. Fonte: acervo Casa Escola

Ontem foi muito intenso, a casa ficou pequena diante de toda energia que as crianças trouxeram. algumas tretas, muita euforia e momentos capturados no sentir que compartilho com vocês:

- banho no chuveiro, Rosa muito feliz com a água!

Dandara, Emilia e Rosa numa sintonia bonita de ver. depois saíram desfilando de toalha, divando;

- giz no portão, desenhos e felicidade extravasante;

- crianças na caverna, embaixo da mesa, com Luana (educadora);

- leitura na rede com Jacque (mãe), muita concentração e interesse;

- Rosa pedindo pra fazer cocô e Francisco acompanhando a jornada, curioso e pedindo aconchego no colo;
- Descobriram como ligar a tv do quarto e colocaram num canal inexistente. Chuvisco e som alto, muuuuuuuta euforia. disseram que era um filme;
- brincadeiras no armário com Jacque;
- lanche calmo, numa história criada coletivamente;
- Dandara, Emilia e Rosa como mamães de bonecas, colocando elas pra dormirem, uma ao lado da outra;
- Sol como bebê num looongo período da tarde. Dandara e Kauan se revezando na função materna e Francisco como irmão.
Bem intensa e bem bonita. Não vimos o tempo passar. A chegada da Jacque auxiliou muito, porque o grupo se dividiu naturalmente entre as brincadeiras mais corporais e as mais calmas. Luana suave, chamando as crianças para fantasia nos momentos mais altos. bom te-lxs aqui. Dandara encerrou a noite montando o tapete colorido: "todo mundo brincou aqui. (pausa) eu gostei! (sorriso)". eu também.
(Clara, mãe da Dandara, relato de quando recebeu a Casa Escola em sua casa, maio de 2019)

Escolho o verbo envolver porque acredito que ele vai além do verbo participar. Muitas vezes participamos de atividades, de aulas, de eventos, mas não estamos envolvidos, inseridos, dentro... Para estar na Casa Escola é necessário estar dentro, pensar junto, refletir... Nossa dinâmica não comporta famílias que apenas dividam os custos e ao final do mês queiram saber como seu filho está. As famílias da Casa Escola têm pessoas que buscam conciliar sua rotina de trabalho com os cuidados das crianças, desejando conhecê-las e tecer uma relação de proximidade e afetividade.

Somos professores/as, estudantes, educadores/as, arquitetos/as, engenheiros/as, antropólogos/as, atores/atriz, bailarinos/as, psicólogos/as, terapeutas, musicistas e mais o que quisermos ser, além das nossas profissões e ocupações. A singularidade de cada pessoa mais a especificidade de sua escolha profissional desenha um envolvimento ímpar com o coletivo. As abordagens sobre crianças e infâncias, a maneira de viver e olhar os acontecimentos, a experiência com determinado campo do conhecimento e inúmeras outras particularidades são perspectivas que possibilitam enriquecer a dinâmica cotidiana e as discussões que fazemos sobre determinado assunto.

Muita gente. Muitos desejos. Muitas expectativas. Não é simples conciliar os diversos entendimentos sobre a vida e o coletivo... Mas seguimos nos conhecendo e apostando na aproximação.

O interessante de sermos muitos é que conseguimos criar uma dinâmica flexível de presença dos/as adultos/as nos cuidados das crianças. O projeto inicial contava com a presença diária de uma educadora fixa e uma mãe ou pai, que entravam para compor a escala

de cuidados e atividades. Essa dinâmica da participação da família contemplava o desejo das famílias de estarem envolvidas com o processo educativo de seus filhos nessa fase inicial da vida, com o desejo de pensarmos juntos através da prática em novas possibilidades de encontros e também de diminuir os custos financeiros.

O Coletivo iniciou por um desejo de famílias e não de mulheres ou mães, sendo assim, a participação masculina ocupa um lugar importante em nossa dinâmica. Acreditamos que a educação e os cuidados de uma criança não podem ser restringidas ao universo feminino, apesar de culturalmente, em nossa sociedade, ser delegada às mulheres essa função. Os pais e as mães participam da mesma maneira na rotina diária já que não existe atividade que é feita pelo homem e outra que é feita pela mulher. Os/as adultos/as responsáveis do dia organizam os materiais, dão banho, colocam para dormir, trocam fraldas, preparam o lanche, cuidam do espaço, brincam e vivem sua infância junto com as crianças. Não há papéis masculinos nem femininos, não há diferença para desenvolver funções pedagógicas ou de limpeza, por exemplo. Um dos nossos quereres para a Casa Escola é não reproduzir padrões de gênero, raça ou classe e evitar, entre outras coisas, atitudes que gerem discriminação ou sobrecarga de trabalho em alguma pessoa.

Não há brincadeiras de meninos ou meninas, todos/as são crianças. As roupas e fantasias não são divididas por gênero e sim pela imaginação de cada um. Todos/as podem pintar as unhas, usar saias, prender o cabelo, ter capa de heróis, lanças e espadas, brincar de carrinhos e bonecas. Para as meninas não é desejado que sentem de pernas fechadas ou fale baixo. Para os meninos não é sugerido que sejam fortes e aventureiros. Nosso interesse é garantir um espaço onde a criança possa girar, pular, imaginar e viver o que ela quiser e que nós adultos/as possamos nos livrar desses papéis sociais impostos cotidianamente.

Guacira Lopes Louro faz uma discussão sobre como as marcas de nossos corpos estão relacionados a marcas de poder. Afirma que *ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos* (2004, p. 75). Apesar das diferenças de cultura e tempos históricos a maioria das sociedades trabalha com o binarismo masculino/feminino como algo natural, essencial ou de origem. Porém, a autora sinaliza a importância de estarmos atentos para não partirmos da materialidade do corpo para classificar as identidades de gênero e considerar o caráter específico e as mudanças que perpassam nosso sistema de crenças.

As crianças não trazem essa marcação de gênero dentro delas ao nascerem, ela vai sendo construída socialmente. Em seus primeiros anos observamos que elas não estão preocupadas em ser isso ou aquilo, ao contrário, querem experimentar. Com as crianças da Casa Escola vivemos algumas situações que demonstram esse desejo por experimentar. Em uma de nossas tardes de verão as crianças chegaram e começaram a tirar as roupas. Ficaram brincando nus e de repente começaram a trocar as roupas entre si. Vicente, de 3 anos, pegou um vestido cor de rosa de Antonia e vestiu. Depois desse momento de brincadeira resolvemos sair um pouco e ir à pracinha perto de casa. Saímos como estávamos e, Vicente de saia, foi chamado de menina por todas as pessoas que entraram em contato com ele na rua. Algumas, depois de ouvir ele ser chamado pelo nome masculino vieram perguntar por que ele estava de saia...

Cada família trabalha essa perspectiva dentro de si de maneira ímpar. Para alguns é tranquilo chegar e ver seu filho de saia e batom, para outros, mesmo sabendo que é uma norma de gênero imposta socialmente, essa prática gera um certo desconforto. As crianças transitando em outros ambientes, levam essa experiência, e até mesmo um discurso com elas, e muitas vezes também criam situações onde os pais/mães são questionados/as por não estarem educando dentro da lógica binarista de gênero onde homens e mulheres tem papéis sociais distintos.

Em nossas saídas pela cidade, o envolvimento com as crianças e a não divisão de papéis sociais causam estranheza por onde passamos. Como podemos transitar harmonicamente pelos espaços públicos sem estarmos em família? Como um homem e uma mulher juntos, geralmente a educadora fixa e um pai, não são um casal? As pessoas olham estranhamente e perguntam muito. As crianças presenciando e ouvindo tudo começam a entender que vivemos de uma maneira diferente, e elas mesmas, conforme sua capacidade de argumentação se expande, já respondem com muita sinceridade e graça à variedade de perguntas que recebemos.

A participação dos homens nos cuidados cotidianos é reconhecida, por alguma das pessoas que nos acompanham, como algo diferente, e muitas vezes até louvável. O homem dedicar algumas horas do seu dia a dia para estar com crianças, trocando fraldas e brincando é a exceção e por isso é visto como herói, cuidadoso, sensível... Mas da mulher não ouvimos nada nesse tom, pois a maioria acredita que faz parte das atribuições femininas.

Além do enfoque na questão de gênero, que fala da dinâmica de participação das mães e pais na rotina reverberando na maneira como as práticas sociais estão configuradas, percebemos também os reflexos dessa participação no modo como as crianças lidam com essa interação. Percebemos que a permanência no espaço da Casa Escola pelas mães e pais causavam mudanças no humor de algumas crianças e muitas vezes a tarde para ela não era um momento tranquilo, pois tinha que dividir sua família com os/as amigos/as. Quanto menor a criança mais tempo queria ficar com o pai ou a mãe. Mas, apesar de identificarmos que para algumas crianças essa presença da família trazia uma certa desestrutura, nos dois primeiros anos não conseguimos modificar essa dinâmica, pois a questão financeira nos limitava.

Durante esses anos passamos por essa experiência com a participação da família todos os dias e também com a participação apenas em dias de passeio, quando são necessários mais olhos e pernas de adultos/as para proporcionar vivências mais leves e aventureiras para as crianças. Atualmente somos dois grupos e cada um segue uma dinâmica. O que tem crianças menores, que ainda usam fraldas e precisam dormir um pouco durante a tarde, precisa de mais adultos/as para garantir que essas particularidades sejam contempladas de maneira tranquila. O grupo com as crianças maiores a família contribui menos com a presença física. Cada grupo apresenta uma realidade e juntos tentamos desenhar o que é mais interessante e possível para todos/as.

Houve momentos que a participação da família esteve atrelada às atividades que planejavamos. Cada adulto/a trazia uma vivência baseada em sua experiência profissional ou em algum desejo interior que queria concretizar com as crianças. Depois de um tempo vivendo essa dinâmica, avaliamos que era muita informação e que podia ser interessante elas experimentarem o tempo sem atividades propostas pelos/as adultos/as.

O relato de Andrés, pai de Antonia, apresenta como esse momento foi vivido por ele e quantas perguntas podem surgir quando paramos para refletir sobre determinada prática.

Depois de ler os relatos de todos fiquei pensando por que não planejei muitas atividades. Às vezes parece muito bom fazer uma minioficina com as crianças e pensar em tempos, materiais e interações, mas também acho bom deixar que a “brincadeira livre” aconteça, tentar intervir menos nas interações, deixar que elas resolvam. Pode ser preguiça? Pode ser... Pode ser também o desejo de ficar em um lugar mais confortável (talvez pela falta de experiência) e deixar que a Gê oriente a dinâmica.... Pode ser... Pode ser também uma recusa inconsciente das regras e dos enquadramentos (ou seja medo)... Pode ser... e pode ser também a vontade de deixar que o improviso apareça... Todo se junta, já sabemos, são muitas emoções, sensações que escapam da racionalidade e do planejamento, também fazemos parte do jogo... (2014)

Entendemos que a participação dos/as adultos/as na rotina com as crianças está relacionado a potência de sua presença e do estado de atenção que deve dedicar a cada momento de relação entre as crianças. Em alguns momentos o/a adulto/a pode ser o /a propositor/a de atividades, pode apresentar uma brincadeira, provocar um deslocamento, mobilizar os espaços, mas em outros ele pode ficar atento às dinâmicas estabelecidas entre as crianças e apesar de também estar disponível não necessariamente precisa estar propondo algo. Não temos uma regra, mais uma vez precisamos estamos abertos ao jogo das relações e atentos as demandas do grupo.

3.1.2.3 – Suspensão do tempo e presença do/a adulto/a



Figura 8 – Jose e Inacio semeando no mutirão em 2017. Fonte: acervo Casa Escola

Gostoso é perceber que com o tempo, intimidade tomando jeito, os abraços/confianças/carinhos vão abrindo mais e mais caminhos e possibilidades de relação.

Foi uma delícia transformar a energia de uma manhã cansativa, atarefada, difícil e partir em direção oposta pra brincadeira, leveza, prazer. Infância me cura e dá esperança, sempre.

(Padu, mãe do Rudá, relato em março de 2019).

No cotidiano fomos vivendo essa potência do encontro sentimos que o tempo para vivê-lo era outro. Queremos o mergulho na dinâmica com as crianças, sonhamos com a suspensão do tempo cronológico. Sensações diárias eram traduzidas nos relatos escritos, e as falas nas reuniões demonstrando nossa necessidade de parar, ouvir com atenção e esmiuçar as experiências. Nessa caminhada de escuta, fomos pesquisando e considerando outras perspectivas importantes que desconhecíamos e que poderiam dar corpo às nossas sensações.

O termo *skholé* é exemplo disso, pois foi em contato com ele que conhecemos outra possibilidade de viver a escola, considerando o tempo de cada um. Segundo Masschelein e Simons, escola deriva desse termo, o qual significa *tempo livre* especificamente, *tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente da época* (2013, p. 9). Tempo livre para viver a infância em um mundo de tanta pressa, imposição, necessidade de atividades que impõem um futuro em detrimento do agora.

Os autores colocam que o tempo livre é o tempo não produtivo, visto que *não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento*. O tempo por essa perspectiva nos faz viver mais o presente? Os autores apostam que sim quando afirmam que, livres dessa funcionalidade e produção, alunos e professores podem experimentar se separar do passado que muitas vezes vem carregado de definições e também do futuro que ainda não aconteceu. Logo, ficam livres para estarem presentes. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33-34).

Que beleza poder buscar a raiz das palavras e nela encontrar um sentido outro, nesse caso especialmente, um sentido que faz sentido para o que estávamos desenhando. A escola que queríamos era esse espaço com o tempo em suspensão onde cada pessoa poderia experimentá-lo sem associá-lo a uma finalidade mercadológica, por exemplo. *Skholé* é o tempo para encontrar, pensar, fazer coisas que não se fazem em casa, ouvir histórias, conhecer diferentes realidades, viver livres do sentido da obrigação da produção, do resultado final, do sucesso.

Ora, a nossa prática cotidiana vive esse significado, pois acreditamos que o espaço da escola possa estar relacionado ao tempo que se vive no presente e não à preparação para algo que está por vir. Um espaço onde é permitido ficar sem imposição de atribuições, metas ou tarefas. Segundo Masschelein e Simons, essa seria a chance da escola viver uma igualdade, pois construindo esse tempo livre *suspende ou adia o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36).

Exemplo dessa possibilidade de viver a intensidade do tempo é contado na experiência da Casa Redonda, um espaço educativo com mais de trinta anos onde sua idealizadora, a educadora Péo, afirma que:

As crianças se entregam ao brincar, convivendo com um tempo sem tempo e um espaço fora do espaço cotidiano, onde vários níveis de realidade se cruzam, inaugurando um lugar próprio, extraordinário que transcende qualquer esfera do utilitário, atuando como uma espécie de ponte de imaginação humana em sua direção espontânea à realização do ‘sim à vida’ (PEREIRA, 2013, p. 45).

Tempo livre! Uma brecha, um respiro, uma vereda. Um tempo suspenso, um tempo do acontecimento, onde cada criança tem o seu. Um tempo que não é o da sineta marcando que é a hora de mudar de atividade, de comer, de sair para o recreio, de dormir. O tempo que queríamos na Casa Escola inicialmente era o tempo da criança, um tempo que acreditávamos precisar ser preservado e garantido. Mas vivendo com as crianças nesse espaço, pensando sobre a relação adulto/a e criança e construindo essa pesquisa compreendo que não podemos marcar esse tempo apenas como o tempo da criança. O/a adulto/a para estar nesse espaço e em relação também precisa estar nesse tempo esgarçado, sem outros compromissos, concentrado no momento presente.

Entendo que falar desse tempo espichado, sem sinetas e cronômetros tem a ver com viver a infância que Skliar propõe: *a inutilidade mais importante da vida e da história, o contrário do grito, o nascimento, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons inimagináveis (...)* (2018, p. 247).

Logo, não tem tempo da criança e tempo do/a adulto/a, precisamos do tempo da infância para estar na Casa Escola. Precisamos estar atentos para não interrompermos a infância, como diz Skliar, para não a colocarmos *na fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis* (2018, p. 253). Exercício cotidiano, coletivo, reflexivo... Olhar para o que se vive, pensar e repensar. Precisamos ter atenção para não reproduzirmos o modo de viver do mundo, adulto, capitalista, na lógica das crianças. Precisamos estar abertos/as para viver a infância junto com elas.



Figura 9 – Infâncias de Marta e Izadora “grande” junto com as das crianças. Jardim do Centro Cultural Benjamin Constant – 2015. Fonte: acervo Casa Escola

Bernardina Leal nos ajuda a entender que esse processo é legítimo e possível quando afirma que podemos *buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia...* (2004, p. 25).

Mas no projeto inicial não tínhamos ainda essa reflexão porque ainda não tínhamos a experiência. Não pensávamos o tempo relacionado a infância, não sabíamos o que era poder viver a relação com a criança sem um modelo a ser seguido. Por isso inicialmente o nosso foco era o tempo da criança e depois foi se ampliando para o tempo de todos/as os/as envolvidos/as, o tempo das infâncias.

Nosso projeto inicialmente, marca essa questão com palavras de que hoje não gostamos tanto, mas que sinalizavam nosso sonho de *construir e habitar um espaçotempo educativo e de cuidado* para crianças, mães, pais e educadores/as que *privilegiasse o envolvimento corporal, cognitivo e espiritual* de cada um, respeitando, assim, os ritmos individuais, a singularidade e estimulando a convivência com o coletivo e com a natureza (CASA ESCOLA, 2014). Nada simples. No início, parecia que não daria certo, que teríamos o caos reinando e como inimigo, mas as crianças foram mostrando que não. Elas nos deixaram acompanhá-las nos seus processos de realizar o *sim à vida*.

As crianças seguraram nossas mãos e acalmaram nossa ansiedade. Elas, já na primeira semana, sinalizaram como seria a rotina. Chegavam e gostavam de ficar um pouco na água, afinal era fevereiro e o calor no Rio de Janeiro é desolador nesse período. Ficavam na área externa entre piscininha, baldes e mangueiras, conversando entre elas e brincando. Depois de estarem enrugadas de tanta água, desejavam entrar e explorar os livros ou os instrumentos musicais. Começava então o estômago a roncar e uma e outra perguntavam ou afirmavam:

- *Tá na hora do lanche?*

- *Tô com fome!*

Essa é a nossa sineta que marca o tempo do lanche. Montamos tudo, comemos, rimos, conversamos e, aos poucos, a mesa vai ficando vazia daqueles corpinhos todos coloridos de frutas e sucos. Limpamos tudo juntos/as, porque aquele espaço do lanche é o mesmo espaço da brincadeira e da leitura, e voltamos às pesquisas e curiosidades.

Depois do lanche, geralmente é o ápice da energia, e elas querem pular e dançar. Escolhem a música, colocam saias, pulam do sofá, gritam para repetir a música umas oito vezes. E não é que repetimos? Sim, não precisamos terminar o dia com um número x de atividades desenvolvidas, não precisamos estar limpos e cheirosos quando as mães e pais chegam para buscar. Podemos ouvir a mesma música oito vezes. Mil vezes se quiserem. Algumas vezes vão cansando, se batem, implicam, choram, reclamam. Querem colo, querem histórias, querem ninhos. E aos poucos o ritmo de uma finalização vai nos tomando. Outras vezes entram em um ritmo frenético coletivo, em uma descoberta profunda com as tintas nos seus corpos, ou em um desejo de correr sem cessar. Nesses dias, quando nos damos conta, já chegou alguma mãe ou pai para buscá-las e nem sentimos a tarde chegar ao fim.

Não tem roteiro pré-definido. Nesse percurso, há aquelas que chegam dormindo ou que precisam dormir em algum momento. E nos organizamos para atender a demanda de cada um, seja fechando o quarto e ninando, seja indo dar uma volta de *sling* (um aparato de tecido onde as crianças ficam envolvidas e são carregadas por um/a adulto/a). É preciso estar atento para reconhecer o que as pequenas vozes e corpos sinalizam ao longo da tarde. É preciso aceitar que o tempo delas não é o mesmo que o do/a adulto/a e não precisamos impor relógios, calendários e fracionamentos do dia que não fazem sentido para os corpinhos e desejos delas.

Estamos sempre buscando um tempo outro, diferente do cronológico. E para viver esse tempo o/a adulto/a precisa estar atento/a, disponível, desejoso/a de mergulhos, profundidades que reverberem na formação desse/a adulto/a e educador/a, sugerindo continuidade e

aprofundamento. Um tempo que garanta os processos, as perguntas, o cotidiano, o imprevisto e a experiência.

Entendemos a necessidade de preservarmos as crianças da correria do mundo, dos super estímulos das telas de TV, celular e computadores e dos jogos emocionais, como chantagem, ameaça e castigo, por exemplo. Essa tarefa não está circunscrita a um âmbito racional exclusivamente. Ela diz respeito as relações que vão sendo tecidas, às emoções. Para preservarmos as crianças do que consideramos nocivo ao seu crescimento e relações, precisamos também nos preservarmos.

Precisamos deixar nosso trabalho, nossos compromissos e preocupação do lado de fora. Precisamos nos limpar dos vícios de relações que carregamos, das manipulações, dos estereótipos e julgamentos. E isso é possível? Conseguimos nos despir dessas couraças que nos endurecem?

Na rua eu estava tão azedo, tão pesado, tão cansado já do dia que mal tinha começado, que eu até fiquei na dúvida se seria uma boa companhia pras crianças; mas foi chegar e meu clima mudou. Talvez a culpa seja do Vicente, que me recebeu como a um bom amigo, carinhoso e simpático. (Gustavo, pai de Iara, relato de 2014)



Figura 10 – Gustavo (pai) e as crianças brincando no primeiro espaço da Casa Escola em 2014. Fonte: acervo Casa Escola

Precisamos acreditar que é possível, a partir do encontro com as crianças, construir uma lógica, onde o/a adulto/a possa estar junto com criança e não ocupando um posto

hierárquico que tenha como objetivo observar, ensinar ou disciplinar. Nosso desejo é que o/a adulto/a possa ser companheiro de jornada e experimentações.

Para desconstruir esse modelo adultocêntrico no qual fomos educados e onde educamos, apostamos na presença do/a adulto/a com a disponibilidade de estar atento e viver o momento presente. Mas já não fazemos isso? Não estamos todos/as no momento presente? Parece que sim, mas não... Estar presente no presente requer um estado de atenção, um desprendimento de expectativas e respostas. Essa reflexão é ampliada por Masscheilein e Simon quando reconhecem esse estado de atenção como:

(...) em certo sentido estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e, ao mesmo tempo, estar (lá) de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou educar-me, e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a atenção que permite a experiência (2014, p. 46).

Os autores enriquecem de significações a expressão *estado de atenção* quando trazem o *estar ausente* como seu oposto e colocam outras denominações para o *não estar*, tais como: *estar preso ao horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, opiniões, imagens e sonhos que nos pertencem, que compõem a nossa intenção, e que nos constituem como sujeitos perante nossos objetos (objetivos)* (p. 46). Essa colocação nos permite compreender que precisamos estar livres de intenções e expectativas quando estamos nos relacionando com as crianças, pois assim teremos mais chances de estarmos atentos/as.

Logo, o estar presente é bem mais complexo do que parece, pois tem a ver com o desapego de nossas teorias, ideias, julgamentos, certezas e modos de fazer tão incorporados em nosso cotidiano. A presença nos traz várias perguntas: Como deixar essas pseudo verdades para fora de nós nos momentos que estamos vivendo com as crianças a experiência de uma educação outra? As pessoas envolvidas estão disponíveis para o encontro sem expectativas? Esse estado de presença se dá de um momento para o outro ou precisamos de uma preparação? Perguntas que podem nos ampliar visto que trazem nelas a demonstração da realidade complexa que vivemos.

Essas ideias nos ajudam a perceber que a presença do/a adulto/a nas tardes com as crianças não tem nada de missionária, mas necessita de uma entrega, de uma disponibilidade para o encontro, de uma aposta na atenção. Cada pessoa entende e vive essa presença de

maneira distinta, mas seguimos no esforço de minimamente deixar marcado a importância de sermos uma referência positiva e uma possibilidade de acolhimento para as crianças.

Com Masschelein e Simons (2014, p. 46) entendemos que a *atenção é a ausência de intenção*, que precisamos respirar, olhar o caminho e esperar. Ter paciência para ver o que surge, o que é possível brotar quando retiramos nossa ansiedade e necessidade de conduzir.

Uma parte que em geral não relatamos é nossa manhã, nosso "antes" do encontro com as crianças. Tenho tentado cuidar disso, porque são muitas demandas de trabalho e para mim é difícil desconectar, na verdade nem posso me desconectar totalmente, porque se tiver alguma demanda tenho de responder; então é um exercício bem desafiador me manter na presença, preservando aquele espaço tempo para estar inteira com as crianças. Tenho procurado fazer algum preparo, mesmo que por pouco tempo, antes de ficar nos cuidados. Hoje dediquei alguns minutos para ler o texto que Geisa compartilhou conosco após a reunião, onde ela apresenta os princípios da Casa Escola. O texto é delicioso, gostoso de ler, profundo e amoroso (...) ler esse texto, mesmo que só uma parte, fez toda a diferença para ajustar meu olhar, o que me possibilitou reconhecer esse momento (de empatia) de Francisco e Matias. (Jacqueline, mãe do Matias, março de 2019)

Esse princípio de suspensão e presença necessários ao encontro entre adultos/as e crianças conversa com as ideias que Ana Thomaz (2013) traz quando fala que na maioria das vezes as argumentações dos/as adultos/as estão construídas na ameaça e na chantagem. Muitas vezes queremos resolver os conflitos entre as crianças e não conseguimos nem respirar no incômodo. Já queremos soluções. Nem sempre conseguimos sustentar o desconforto e investigar, junto com as crianças o que aconteceu, como foi determinada situação para cada uma, o que provocou a briga ou desencadeou o choro.

Os/as adultos/as muitas vezes apelam para o jogo, para a chantagem até. Oferecemos um brinde para a criança se ela fizer o que desejamos, damos recompensas quando ela é agradável e faz algo interessante, ou impomos sanções quando elas fazem algo que consideramos errado ou inoportuno. Na ameaça e no constrangimento vamos mostrando para a criança que é muito melhor ela seguir as regras dos/as adultos/as...

Na Casa Escola a partir do entendimento de que a criança está em relação com o ambiente e com os/as adultos/as tentamos não repetir esses padrões de opressão e controle. É difícil porque ainda estamos construindo repertórios, fortalecendo possibilidades outras de educar, mas é necessário reconhecer a criança como um ser pequeno, digno de atenção e compreensão como qualquer outro.

Quando uma criança fala precisamos escutá-la. Quando uma criança chora precisamos acolhê-la. Quando as crianças vivem alguma briga ou alguma alegria tentamos compreender

que elas precisam de um corpo adulto disponível para reconhecer o seu processo e acolher sua demanda.

Hoje fiz um espelhamento com duas crianças tentando resolver um conflito. É muito difícil mas foi legal. Os dois mudaram algo da primeira versão contada e terminaram o espelhamento dizendo a mesma coisa. Uau! Tenho percebido muito que os adultos (do mundo, não só daqui) escutam uma reclamação e lidam com o problema a partir desse único ponto de vista, não se atentam em ouvir o outro lado da história. Principalmente por estarmos em um ambiente onde intermediamos o tempo todo as relações com nossos filhos. Acho sinceramente que essa imparcialidade é impraticável nessa nossa experiência... Acho que tem pessoas que digiram melhor outras nem tanto, mas acho naturalmente impossível agirmos da mesma forma com duas crianças sendo uma nosso filho e outra não... Acho esse um ponto muito importante para prestarmos atenção, estarmos atentos em buscar sempre ouvir as duas crianças envolvidas no conflito. Muitos questionamentos, muitas dúvidas sempre, mas muita certeza e muita gratidão por ter vocês todos caminhando junto.
(Maria Rocha, mãe de Manu e Zazá e educadora, relatório de 2015)

Parece simples, mas não é. Ver duas crianças brigando ou se batendo e se aproximar sem tomar partido ou sem julgar quem está certo ou errado é difícil. Sustentar um momento de conflito sem querer resolver logo ou tirar uma das crianças da cena requer muita paciência e olhar atento. Não castigar, não punir, não fazer piada com uma dor, não desconsiderar seu sofrimento... Nada disso é simples. Mas é a partir disso que construímos uma relação respeitosa e de igualdade entre todos/as, especialmente entre crianças e adultos/as.

Mas será que conseguimos viver isso? Será possível, nós educados em ambientes opressores e onde o/a adulto/a é quem manda, desenhar outro tipo de relação com as crianças? Será que nossas infâncias nos habitam e podem povoar nossos encontros de agora?

Hoje pra mim foi como ir a primeira vez para algum curso, aula ou coisa parecida. Tinha um misto de desconhecer com querer apreender o que acontece. Fiquei menos propositivo do que geralmente sou, observando e conhecendo a turminha. Fiquei encantado em ver como se relacionam, sem me identificar diretamente com nada. O que pra mim é novidade, já que sou sempre o que já me envolvo, teço uma opinião, saio falando, propondo, enfim. Foi uma delícia esse passo de me descobrir neles
(João Pedro, pai de Rudá, relato em março de 2019).

Quando o/a adulto/a traz uma dinâmica, atividade, brincadeira ou que quer que seja para ser vivido com a criança, não basta trazer uma maleta de acessórios e adereços, tem que trazer também a alegria na alma e a coragem no corpo. Se quiser fazer pintura, brincar com a terra, pintar com carvão, molhar as plantas, desenhar o corpo ou qualquer outra atividade, vai precisar vir com a roupa velha e com a pele nova.

O corpo do/a adulto/a é mais um instrumento para a criança. *O corpo presente em ação*, como diz Azoilda Trindade (2015, p. 78), possibilita o diálogo e a interação para além

das palavras. Sugere a comunicação, o reconhecimento do outro e o contato a partir de um lugar que valoriza a dimensão corporal, não ficando preso a racionalidade. A criança não quer um instrutor ou um facilitador, ela quer um companheiro de peripécias, disponível para se sujar e se refestelar nas suas experimentações.



Figura 11– Andrés (pai) e as crianças na Praia Vermelha. 2015. Fonte: acervo Casa Escola

Essa companhia de um adulto-criança nada mais é do que permitir viver a infância que nos habita. Renato Noguera em um artigo sobre o desenho animado Kiriku²⁰ e suas possibilidades de viver a infância como experiência, traz uma significação para infância a partir da perspectiva wolof²¹ :

Se a palavra em sua gênese latina quer dizer “ausência de fala”, em wolof, a palavra consagra uma singularidade presente nos verbos correr e levar. À medida que a palavra “daw” significa “corrida”, ao se acrescentar a letra “n”, transforma-se em infância. O sentido de corrida dentro do contexto cultural aproxima-se de devir. (...) A infância é a experiência de percorrer caminhos. (...) Infância é movimento, é estar em movimento (2018, p. 8).

Compreendo, a partir dessa colocação, que a movimentação nos caminhos, o encontro das infâncias, é possível a partir do encontro dos corpos, da interação. Adultos/as e crianças vivendo seus movimentos, se encantando juntos, olhando para o mundo com o olhar de curiosidade...

20 Longa metragem de animação franco-belga de 1998 dirigido por Michel Ocelot, que passou parte da infância na Guiné, onde conheceu a lenda de Kiriku, um recém-nascido superdotado que sabe falar, andar e correr muito rápido se incumbe de salvar a sua aldeia de Karabá, uma feiticeira terrível. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Kirikou_et_la_Sorci%C3%A8re. Acesso em maio de 2019.

21 O **wolof**, uolofe, uólofe, jalofo ou língua jalofa (na própria língua, **wolof**) é uma língua falada na África Ocidental, principalmente no Senegal, mas também em Gâmbia, Mauritânia, Guiné-Bissau e Mali. É a língua nativa do [grupo étnico wolof](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_wolof). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_wolof . Acesso em abril 2019.

Esse princípio fala da presença do/a adulto/a e suas infâncias e por isso exige uma constante atualização por parte dos envolvidos, pois a cada situação se concretiza o jogo da relação e muitas vezes operamos no impulso, na lógica que fomos educados. Cada um/a precisa se envolver e entender a importância do seu corpo e dos seus sentidos estar com as crianças.

A dinâmica que esse princípio sugere, exige além da necessidade de conversa e reflexão constante, também uma necessidade de juntos estarmos estudando e pesquisando alguns temas que podem nos inspirar e nos ajudar a viver mais intensamente e conscientemente o que estamos propondo. Quando pensamos sobre nosso processo de formação esse princípio está inteiro lá e nos desafia a construir, coletivamente e de maneira mais horizontal possível, um espaço de aprendizagem constante, viva e que se transforme com a intensidade das relações. Nada fixo, nem passível de transmissão vertical. Um desafio que vamos descortinando aos poucos.

Acredito que para vivermos a presença do/a adulto/a em nossa prática educativa, precisamos viver nossas infâncias, compreendendo, assim como Bernardina Leal convoca, que a infância não pode continuar a ser *vinculada histórica e socialmente à ideia de carência, falta, incompletude* (2004, p. 20), pois isso sugere que o/a adulto/a tenha a função de completá-la, de direcioná-la e até mesmo de controlá-la. As crianças e infâncias também são frutos de um processo histórico, inseridas em um contexto social e político que se transforma e *ao longo da história o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação* (2004, p. 20).

A presença do/a adulto/a e o tempo livre para a inutilidade não quer contemplar a lógica adultocêntrica que opera em outros espaços sociais, ao contrário, quer criar uma porosidade entre adultos/as e crianças, uma aproximação concreta, e se for pra alguém direcionar alguém que seja as crianças nos ajudando a viver nossas infâncias.

Corsaro (2005, p. 451), em sua pesquisa com crianças, construiu o conceito de *adulto atípico ou criança grande*, como aquele que tem contato com as crianças como se fosse uma delas. As crianças não reconhecem nesse adulto uma autoridade, alguém que esteja com elas para direcionar, tutelar ou controlar seus comportamentos. Observam sua presença, aos

poucos sentem confiança e vão permitindo que esse adulto se aproxime, participe das brincadeiras e faça parte de suas aventuras e descobertas.

Esse conceito é usado para pensar como os pesquisadores/as podem se aproximar das crianças sem se assemelharem ao status de professor/a ou outro profissional da escola, por exemplo. As crianças precisam confiar naquele/a adulto/a para que ele/a consiga acessar algumas percepções e informações de maneira natural. O adulto está ali interessado em conhecer a criança, seus hábitos, suas relações. O/a pesquisador/a se considera um adulto atípico quando a sua presença não atrapalha as atividades e brincadeiras das crianças.

Esse conceito pode nos ajudar a pensar em como a presença desse/a adulto/a é vista pelas crianças. Acredito que na Casa Escola, como a maioria das crianças não tem referências de professoras/es, essa relação de confiança e reconhecimento de parceria em vez de hierarquia não é uma questão. Mas reconheço que para alguns adultos/as isso não é algo dado só por estar em contato com a criança, mas uma postura a ser construída. Não estamos todos/as afinados no que diz respeito a essa presença e as dinâmicas de nossa prática educativa, mas recebemos pistas de que nossos princípios, e especialmente esse que convoca a infância dos/as adultos/as, fazem sentido, quando Ciça, uma menina de 3 anos, em conversa com sua mãe Gabriela, diz:

- Mãe, eu não quero crescer. Quero ser criança para sempre.
- Ah, é, filha? E como faz para ser criança pra sempre?
- É indo para Casa Escola todo dia. Na Casa Escola todo mundo é criança para sempre.

3.1.2.4 – Narrar e pensar o vivido



Figura 12 – Encontro de avaliação/imersão no sítio de uma das famílias. 2015. Fonte: acervo Casa Escola

Geralmente quando surge alguma brincadeira eu boto lenha, e naturalmente meu empenho é maior quando eles sugerem jogos corporais ou brincadeiras dançadas.

Imagino mais cada representante atento às demandas que surgem por parte das crianças (sobre sua especialidade ou sobre qualquer coisa que o toque e desperte interesse em dialogar) e em resposta a essa curiosidade, alguma ação surge.

Não entendo que temos que nos sentir impelidos a pensar atividades sobre nada, nem que temos algum prazo para cumprirmos qualquer coisa...

Acho que temos algum interesse já ativado em nós e quando eles fazem algo que faz este nosso interesse despertar nós estamos ali prontos para interagir.

Por isso é tão importante termos um ambiente preparado, para que tenhamos o material necessário (se necessário for) para enriquecer essa interação.

Não sei se fui clara, mas era sobre isso que falava na nossa última reunião...

(Maria Rocha, Educadora, mãe de Manu e Zazá. Relato de 2015)

Vamos vivendo, olhando para o vivido, pensando sobre nossas escolhas e refletindo sobre o que flui ou não. A prática faz com que busquemos teorias e olhemos novamente para a prática. Uma ferramenta importante que nos ajudou a entender nossos processos foram os relatos diários. Os relatos são um canal de comunicação onde cada adulto/a e educadora escreve sobre suas impressões cotidianas, atravessamentos e emoções vividas com as crianças, outros/as adultos/as e o ambiente e compartilha com todos/as.

O relato traz uma potente descrição de subjetividades e percepções individuais, mas também possibilita o registro das atividades, a organização e ocupação do espaço, quais interesses as crianças sinalizam etc. O interessante dos registros é a possibilidade de descrição de rotinas e interações entre pessoas (adultos/as e crianças), materiais e espaços (físicos e simbólicos) através de uma narrativa pessoal e única. A observação é experimentada com a atenção nas crianças e nas relações que elas vivem e não em um modelo de competências ou habilidades para ser alcançado.

A leitura dos relatos escritos e as discussões nas reuniões nos permitem sentir o que é vivido e pensar sobre ele. Os relatos falam muito do estado de ânimo de cada adulto/a quando está na presença das crianças, dos desejos e frustrações que alguns encontros suscitam e da necessidade de estarmos presentes.

Esse material circula entre nós através dos e-mails, grupos das redes sociais e reuniões. Lendo e reconhecendo nos outros registros nossos próprios atravessamentos e emoções, fomos construindo uma conversa com base na experimentação distinta permitida pela diversidade de pessoas e vidas que constituem o coletivo. Inicialmente os conteúdos dos relatos davam uma base para nossas conversas nas reuniões e contribuía para a construção,

pelo olhar da educadora fixa, de um relatório mensal. Mas o tempo foi tecendo outras maneiras de contar o vivido e outros registros seguem sendo inventados ao longo desses seis anos.

Clandinin e Connelly (2015, p. 133) trazem uma nomeação de textos de campo que eu considero pertinente para descrever os tipos de registros que nos constituem. Os autores afirmam os tipos de registros podem ser vários e são por eles denominados textos de campos *porque são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo.*

Os relatos são diários de campo, são pessoais, são instrumentos que nos permitem ver o todo a partir da perspectiva de uma pessoa. A partir dos diferentes formatos vamos conhecendo também como cada um/a expõe sua experiência, quais palavras utiliza para expressar o que sentiu, quais ações e atividades o/a tocou mais, quais suas expectativas e frustrações em estar ali tão próximo/a do processo educativo do/a próprio/a filho/a, intermediado por outras crianças. Cada relato é um mundo. E nos estudos e aprofundamentos desses relatos vamos percebendo a maneira como cada pessoa entende esse processo e como é atravessado pela convivência com as crianças nesse espaço. Os relatos não cumprem uma função burocrática de registro, mas amplia a capacidade de cada adulto/a poder olhar para o que viveu e nomear seus sentimentos e observações.

Esse processo de registro diário inicial não foi simples, visto que somos um grupo grande e cada pessoa tem uma relação particular com a escrita e, especificamente, com uma escrita que se propõe autoral e que explicita sensações pessoais para um grupo. Alguns pais não conseguiam fazer, outros faziam de maneira descritiva relacionando cada momento do dia e depois ficavam insatisfeitos com sua escrita linear que não condizia com o experienciado no dia. Mas, de alguma maneira, seja através de áudios, fotografias ou conversas nas reuniões mensais, as impressões de cada um ficavam explicitadas e registradas.

Clandinin e Connelly (2015, p. 134) ajudam a compreender que essa visão pessoal dá o tom do registro e, que mesmo inconscientemente, acontece uma seleção do que vai ou não expor. Os autores colocam *que não só a seletividade ocorre, mas que a valorização de um ou outro aspecto pode tornar outros aspectos menos visíveis ou até invisíveis. Os textos de campo, de forma bem relevante, também dizem muito sobre o que não é dito e nem notado.*

Essa argumentação nos ajuda a pensar em como os registros também fazem com que direcionemos a discussão para alguns temas e outros não sejam mencionados. Isso influencia

nas decisões e nos aprofundamentos de algumas questões. Ou seja, é um processo pessoal, que apesar de estar inserido em um todo maior, leva a sua marca e muitas vezes pode preferir determinada situação, mesmo inconscientemente, em detrimento de outra.

Mas, em nosso caso, acredito que as inúmeras possibilidades de contar a experiência ajudem a minimizar essa questão, pois a nossa narrativa do vivido ultrapassa a linguagem escrita e ganha vigor também nos encontros e reuniões. A possibilidade de olhar no olho e compartilhar uma situação vivida com a criança, um testemunho de uma conversa entre elas, um incômodo por não saber o que fazer em algum momento vão nos fortalecendo enquanto grupo. Quais palavras podem representar o que queremos dizer? Como criticar alguma situação ou ideia sem soar como julgamento do/a outro/a? O que precisamos compartilhar e o que é pessoal? Perguntas que nos habitam ao longo das reuniões ou conversas informais e que tentamos fazer com que nos movimentem.

No início da reunião várias pessoas comentaram o acontecido nas primeiras semanas: a adaptação dos pequenos, dos adultos, os conflitos, as mordidas, as diferenças de idade, os medos e as coisas lindas que acontecem a cada dia entre as crianças e confirmam que tudo vale a pena.

Teve especial atenção o gerenciamento dos conflitos, a auto regulação das próprias crianças e a presença dos adultos.

(Relato da reunião de março de 2016)

As falas nas reuniões menos objetivas e mais focadas nas relações vividas, são sempre falas emocionadas, que trazem uma reflexão mais profunda e até mesmo relatos pessoais que demonstram o quanto essa vivência segue mexendo intimamente. Clandinin e Connelly (2015) apresentam a conversa como texto de campo também! Afirmam que *uma conversa é mais frequentemente uma maneira de compor um texto de campo em encontros face a face entre pares ou entre grupos de indivíduos* (p. 151). Os autores afirmam que *conversas implicam o ouvir* (p. 152) e que apesar de poder existir algum tipo de sondagem nessa escuta ela (...) *é feita em uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita pelo outro* (p. 153).

Esses textos de campos construídos na confiança e na empatia da conversa, na aparente solidão da escrita pessoal ou no olhar artístico de uma fotografia, nos compõem enquanto pesquisadores/as de nossa própria prática. Temos recursos materiais e emocionais que nos permitem olhar para o vivido, entender o que sentimos e pensar nisso para transformarmos o que quisermos. Dito isso, percebo que nossos relatos, registros e narrativas não são simples e exigem de nós sensibilidade para adentrá-los e investigá-los.

Entendemos que essas práticas de registros, assim como Luciana Haddad Ferreira (2004) coloca, saem da esfera particular e individual e tornam-se experiências compartilhadas. Quem escreve relata uma situação com outras pessoas, e o texto pode ser um ponto para a conversa e elaboração de reflexões sobre o que foi vivido e o que se quer viver, por exemplo. Cada envolvido/a, trazendo a sua perspectiva e também sua vivência como educador/a, compõe um repertório que vai se ampliando e aprofundando, construindo um material palpável para dialogar com a prática cotidiana.

Querendo agilizar a comunicação tentamos fazer ao final do dia um momento de “partilha”, onde a educadora e as mães e pais que estiveram no dia pudessem se reunir rapidamente e colocar suas questões, incômodos, dúvidas ou algo que tivesse acontecido durante a tarde que pudesse gerar uma reflexão. Infelizmente essa conversa estava atrelada à disponibilidade de outras pessoas chegarem mais cedo para que quem estivesse com as crianças durante o dia se retirasse para algum outro espaço e pudesse conversar. Conseguimos realizar poucas vezes. Essa dinâmica foi desejada por possibilitar uma conversa franca no tempo próximo do acontecimento e ser um espaço de escuta para que as situações fossem explicitadas e compreendidas pelas diferentes perspectivas dos/as adultos/as envolvidos sem esperar uma reunião ou encontro um mês depois.

Essa dinâmica da partilha diária foi vivida em um curto espaço de tempo no início de nossa prática, mas no último ano, sem ser nomeada ou convocada para estar presente em nossa dinâmica, ela surge de maneira espontânea e sincera gerando uma proximidade e amizade entre as famílias. Isso confirma que muitas vezes não adianta termos um modelo, um esquema ou uma planilha que nos guie para determinado fim. O instrumento por si só não garante o resultado desejado. As relações desse grupo específico, que iniciou em 2018, constituído por pessoas com muitos pensamentos em comum e a cumplicidade no enfrentamento da discriminação racial, criaram um desejo de falar imediatamente, de buscar conforto, de desabafar um incômodo e pensar junto. Sem anunciarmos o instrumento, ele se fez presente e nos fortaleceu.

Mas de maneira mais ampla tivemos alguns momentos que ficaram descobertos, com dificuldade na comunicação ou indisponibilidades para o debate, fomos postergando algumas decisões, negando algumas situações. Outras situações que não sabíamos como lidar não puderam ser olhadas com a fluidez necessária e por isso algumas questões perduraram longos períodos sem reflexão e/ou mudança de posicionamentos fazendo com que cada adulto/a

resolvesse da sua maneira. Isso gerou disparidades entre as pessoas por terem diferentes concepções para uma mesma situação e onde o pouco tempo para alargar a discussão acabou expondo as crianças a situações que poderiam ser vividas de maneira diferente, onde a infância e o seu tempo fossem melhor compreendidos e acolhidos.

3.1.2.5 - Ocupar a cidade: *a nossa escola é onde a gente está*



Figura 13 - Passeio na pista Claudio Coutinho, Praia Vermelha, 2015. Fonte: acervo Casa Escola



Figura 14 – Visita a Biblioteca de Cordel em Santa Teresa, 2015. Fonte: acervo Casa Escola

A Fiocruz é um reino, incrível, vale fazermos outro passeio lá.
Sempre temos que fazer as negociações com os adultos do espaço,
por vezes mais fluidas, por vezes mais tensas,
acredito que quanto mais tranquilos nós estivermos em relação a essa oscilação,
menos vulneráveis ficamos diante da posição do outro.
Abre-se o jogo da relação.
Achei os educadores ótimos.
Engraçado é que eles sempre achavam que a gente ia esquecer uma criança, ou uma bolsa...
(Relato Maria Souto, mãe de Inacio, 2017)

Lembro que já no primeiro encontro conseguimos desenhar o que achávamos imprescindível para concretizar nosso desejo: um espaço acolhedor para as crianças onde elas tivessem um cantinho de histórias, um espaço atelier com materiais para pintura e desenho, contato com água, espaço para correr, subir, pular, rolar, crescer! Também queríamos que esse

espaço não fosse fechado em si mesmo, que possibilitasse a socialização das crianças com outros grupos, com os espaços urbanos e com a natureza e, ao mesmo tempo, desse a segurança e aconchego que uma casa pode dar.

Questionamos se precisa existir essa fronteira entre a casa e a escola, principalmente na primeira infância. Será que as práticas de uma não perpassam o acolhimento da outra? Sonhávamos com um *espaçotempo* que esses dois ambientes pudessem coexistir sem preterimento algum. Uma casa é uma escola. Uma escola é uma casa.

A educadora Maria Amélia Pinho, carinhosamente conhecida como Peo, nos fala, a partir da explicação de um especialista, que apoiava as formações em seu espaço de educação infantil, a *Casa Redonda*, sobre a importância e a presença da concavidade em nossas vidas. Iniciamos como um feto que cresce dentro de uma casinha morna, um útero vascularizado e côncavo que o protege. Ficamos ali crescendo naquele espaço que acolhe. Quando saímos vamos para a mão, para o colo e para o seio. Depois vem o berço, a cama, a rede, o outro, o mundo (PEREIRA, 2013). E seguimos construindo contornos, continentes, segurança.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização onde as crianças ficam um período do dia. Elas também procuram acolhimento e referências ali. Procuram caixas para se esconder, cantinhos para descansar, mesas para ficar embaixo, casinhas do tamanho delas, tecidos para criar proteção. Criam, com o que o espaço oferece, seu contorno ainda necessário. Nosso desejo era de que a Casa Escola ocupasse esse lugar de acolhida com muito carinho, fazendo uma transição, sem fronteiras muito marcadas, no mundo da casa da criança para o mundo da escola. Uma passagem que fosse prazerosa, ritmada, respeitosa e não uma adaptação a um mundo novo, a tarefas e imposições. Dentro desse querer começamos a buscar nomes, termos, referências que nos representassem.

Inicialmente adotamos o termo “escola” por suas conotações pedagógicas e epistemológicas (espaço de educação ativa e de horizontalidade entre seres que se encontram) em oposição da palavra “creche”, vocábulo de origem francesa que significa: “Asilo diurno para crianças pobres” (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 1968). (Projeto Casa Escola, 2014)

E a nossa escola era a casa que tinha uma sala onde aumentávamos o volume do som e ouvíamos a música do “Pato” incessante, insistente e incansavelmente. Corpos pequenos e pulantes saltitavam no sofá e no chão, saíam correndo da sala para a cozinha, onde passavam voando e chegavam até a área que voltava para a sala de novo. Como? Uma arquitetura

circularmente simples e necessária. Ali, eles rodopiavam de um espaço para o outro, brincavam de pegar, se perdiam no caminho, sendo atraídos por outros desejos; iam para o lado contrário buscando o amigo que tinha saído em sua frente, andavam de bicicleta, ficavam tontos de tanto correr e rir! O espaço ganhava uma identidade nessas cinco horas. Virava uma casa que ficava cheia, grávida, potente. Ficava bagunçada, molhada, suja. Virava uma escola. A escola que estávamos construindo...

Mas não havia árvores, nem mar, nem peças de arte, nem trepa-trepa, nem o desejo de dar conta de tudo em um único espaço. Então, ocupamos a cidade! Jardins, museus, praias, pracinhas, outras casas, cinema, *playgrounds*, festivais de dança, calçadas e bibliotecas. Com isso, cada passeio se ampliava em um mundo de possibilidades. Qualquer coisa poderia acontecer. Proximidade com o incomum, realidades distintas, enfrentamentos de regras inflexíveis, ocupação de espaços pensados apenas para adultos/as, amizades com guardas, bibliotecários/as e qualquer um/a que tivesse um pouco de tempo disponível para vários pares de olhos incansáveis para o apreender o mundo de fora e expandir o mundo de dentro.

Dedicamos uma atenção à relação que surge entre as crianças, os ambientes e pessoas por acreditarmos na potência do encontro como experiência e conhecimento. A brincadeira rompe fronteiras, subverte regras, traz graça à dureza, ajuda a nomear as emoções e constrói relações. Acreditamos que a brincadeira é coisa séria e por isso quanto mais possibilidades e novos ambientes para ela surgir melhor.

Entendemos que a educação não se dá apenas em ambientes institucionalizados, fechados, em salas de aula, quadras de esportes ou bibliotecas. Temos como princípio aprender onde estamos, como diz Paulo Freire (2011), mediados pelo mundo, e em relação sempre com o outro seja ele uma pessoa ou uma árvore. Sendo assim a cidade é o nosso jardim, nosso quintal, nosso mundo.

Não tememos atravessar as ruas, andar de metrô, ônibus, táxi ou a pé. Tampouco temos medo de subir em árvores, pedras, grades e paredes, de tomar caixotes no mar, brincar com morador em situação de rua, dividir o lanche com quem não conhecemos, cantar uma canção que aprendemos naquele instante. Não temos medo de brigar pelo direito de sentar na grama, de correr, de mergulhar pelado no mar. As crianças não temem a cidade; elas recebem a cidade, se apropriam de seus espaços e relações. Nós fazemos o possível para deixá-las abertas, mas também protegidas, para as diferentes possibilidades de encontros que são sugeridos a cada saída.

Acreditamos que a casa, a rua e a cidade são extensões de nossos corpos. As crianças experimentam isso a cada passeio. Seus corpos não são limitadores para seus desejos. Andam, pulam e correm com um corpo consistente, aberto para o encontro e forte. Brincam investigando cada possibilidade que o espaço oferece e, assim, ampliam seu repertório individual e somam no grupo. O que uma nunca fez, a outra ajuda a inaugurar. O que amedronta uma é estímulo para a outra segurar sua mão e ir junto. A que não sabe falar é traduzida por quem está do lado. Andam juntas, em bando, cooperando.



Figura 15 - Carol, Helena (educadoras), Rodrigo (pai) e as crianças saindo do Parque da Chacrinha em Copacabana. 2017. Fonte: acervo Casa Escola

Em nossas andanças nos relacionamos com a diversidade da cidade e seus ocupantes. Recebemos muitos limites inexplicáveis, só para justificar regras impostas. Expressões de incredulidade, diante das crianças se movimentando sem medo, e julgamentos opressores são constantes. Vamos aprendendo, junto com as crianças, a nos relacionar com esses contatos. As crianças demonstram com seus corpos e vozes que sabem onde estão e o que estão fazendo. Vivemos inúmeras situações onde as crianças protagonizam histórias de apresentação do Coletivo, onde verbalizam seu entendimento sobre a rotina e o que entendem dos nossos princípios. Muito do que teorizamos e almejamos elas conseguem, em dois minutos, resumir e explicar a quem se interessar.

Tatau, de 3 anos, na saída do parquinho do Museu da República é parado por uma senhorinha que sorridente pergunta:

Que menino bonito! Tá vindo do parquinho, né? E a escola? Você já vai à escola?

Ele responde: *Sim.*

Ela continua: *Ah... Onde é a sua escola?*

Ele afirma abrindo os braços: *Minha escolinha é aqui.*

Ela retruca: *Não. Aqui é o parquinho. Mas onde é sua escolinha? Sua creche?*

Ele olha para ela e volta o olhar para o caminho que o trouxe do parquinho repetindo:

- *Minha escolinha é aqui.*

A senhora não aguenta e insiste mais na pergunta, falando que ele também não está de uniforme e por isso não pode estar na escola. Ele sustenta a mesma resposta várias vezes até que cansado de não ser entendido, suspira, olha para mim e fala:

- *Diz pá ela que aqui é minha escolinha.*

O que a fala dessa criança nos põe a pensar? Acredito que nos permite questionar o lugar da escola como pré-fixado, limitado a um espaço físico. Essa fala nos dá pistas que não aprendemos exclusivamente dentro da escola ou com os/as adultos/as. Abre questões que geram a necessidade de mexermos nossos corpos e pensamentos para pensar quais espaços físicos e emocionais que a escola pode ocupar. A criança também convoca o/a adulto/a para falar por ela, pois percebe que sua voz não é reconhecida e o que diz não soa como verdadeiro.

Esse encontro com outras pessoas em nossas saídas nos coloca em contato com um processo de não reconhecimento da infância como uma *condição de experiência humana que nos permite inventar o mundo*, como coloca Renato Nogueira (2017). Os/as adultos/as, por sua vez, estão investidos/as no processo de *adulescimento*, que segundo o autor, *é a desqualificação e esquecimento da infância*, ou seja, existe muitas vezes, uma distância no modo adulescido que as pessoas olham para as crianças e suas infâncias quando estamos na rua (2018, p. 6). Algumas vezes geram ruídos na comunicação e distanciamento concreto, outras vezes surgem diálogos interessantes, perguntas incríveis e apresentações fora do padrão convencional. Imprevisível.

As saídas com as crianças nos instigam a entender a escola como uma invenção produzida nas relações, nos encontros. O vivido com a cidade e seus distintos habitantes e modos de existir, potencializa a possibilidade de aprender a todo momento, de conhecer o outro de borrar os limites dos espaços e tempos institucionais. A escola se dá na prática, com os temas sendo costurados pelas crianças e suas singularidades, pela resposta que elas dão às indagações externas, ao estranhamento.

Uma tarde na Biblioteca Parque um grupo de estudantes estava conversando e algumas crianças se aproximaram para conversar com elas. De longe ouço trechos da conversa: Poli e Iara, 4 e 3 anos, falam:

- Mas essa é a minha escola... Ela fica em um castelo, mas também é aqui.

E diante da curiosidade das estudantes elas iam respondendo perguntas sobre a dinâmica do nosso dia a dia. Depois desse encontro, uma das pessoas entrou em nossa página nas redes sociais, pesquisou e foi ao nosso encontro em uma roda de conversa na UNIRIO, contando a história de como tinha ido parar naquele evento: as crianças da Casa Escola se apresentaram e a deixaram curiosa para conhecer mais sobre a iniciativa.

As crianças experimentam a narrativa em primeira pessoa para contar o que vivem, para falar de si mesmas e suas experiências. Os/as adultos/as que acompanham não sentem a necessidade de serem tutores/as, ou explicar as falas que surgem. Observamos a dinâmica, apoiamos com o olhar, provocamos com alguma pergunta e aprendemos com elas.

Vicente, 4 anos, descia comigo para encontrar os/as amigos/as e pegar o ônibus para o CCBB²². De repente, começa a falar da sua escolinha e faz várias perguntas:

- Mamãe, a minha escola é no Benjamin Constant, né?

Respondo afirmativamente e ele continua:

- Mas também é no Parque das Ruínas...

Pensativo completa:

- E quando estamos na Biblioteca Parque é lá também... Na praia... No castelo....

Segue falando vários lugares onde passeamos e interrogando se lá também é sua escola. Eu sigo acompanhando seus questionamentos e afirmando que sim, até que ele olha pra mim sorrindo e diz:

- A nossa escola é onde a gente tá junto, né, mãe?

Essa frase agora revisitada nos coloca a pensar que a nomeação que muitas vezes procuramos, a teoria que pesquisamos ou o reconhecimento que buscamos para nossa prática, está no encantamento cotidiano da criança, no seu entendimento. Para Vicente não é necessário adjetivar a Casa Escola, colocar nomes que a complementem. Casa Escola é relação, é o que vivemos juntos, é onde nosso pé pisa e nossa cabeça sonha.

Acreditando nessa capacidade de transitar e juntos espichar nossos modos de ver e de sentir, investimos para que as crianças vivam no ambiente externo, passeando pela cidade e vivendo a vida do bairro de Santa Teresa, onde estamos localizados, construindo assim relações afetivas com pessoas além das educadoras e do núcleo familiar. Nessa dinâmica, elas ficam amigas da vizinhança, dos/as funcionários/as dos parques e dos/as transeuntes.

Juntas conversam sobre suas descobertas, apresentam os novos amigos ou as visitas, contam das brincadeiras em que estão envolvidas. Transitando, em nossa pequena área comum do prédio, com muita desenvoltura e habilidade se relacionam com outros corpos e vozes. Ao ouvirem a buzina do padeiro, que passa vendendo pão em sua bicicleta, elas correm até o portão e gritam:

- *Moço pão! Padeiro!*

- *Oi, padeiro!*

Era um sinal extra para a vizinha sair e comprar o pão, que antes garantia seu lanche da tarde, mas que atualmente era cobiçado pelas pequenas bocas. Em meio ao alvoroço, ela foi sendo colocada diante da necessidade de aumentar sua compra e dividir, ali mesmo no portão, no meio de uma euforia inusitada, seu lanche do final do dia.

Essa relação foi se constituindo a cada encontro, em cada aproximação do padeiro, em cada mordida naquele pão tão desejado. Não tínhamos isso planejado. Não sabíamos como seria a recepção da vizinhança frente ao estardalhaço diário feito pelas crianças, mas intuíamos que, se as deixássemos livres no espaço e podendo se relacionar espontaneamente com o entorno, elas iriam escrever seus próprios percursos.

A Casa Escola transborda os limites do espaço físico e amplia a escola ao tamanho do mundo quando aposta na abertura de viver a cidade, de experimentar o espaço e inventar os passos. Fruto dessa experiência, as relações que se tecem, dão pistas de que anunciamos uma possibilidade outra de viver e nos relacionar com a ordem capitalista imposta que valoriza o binômio individualismo e competição. Contrariando essa ordem acreditamos na solidariedade e cooperação como possibilidade de experiência da alteridade. Vivemos outras lógicas e partilhas. Somos atravessados por presenças potentes e alegres que também estão no movimento de rever o modo de vida contemporâneo e suas práticas individualistas.

Acreditamos, respaldados por Trindade, que *o território é o espaço de existência* (2010, p. 46) e reexistência. A cidade e o bairro que vivemos é o local onde podemos exercitar nossa potência de vida, encontrar pessoas, interagir com outros modos de viver, renovar nosso

repertório de gestos e brincadeiras e inventar modos outros de ocupar os espaços. Os passeios ao ar livre nos parques e praias, as idas aos museus e centros culturais é uma aposta que fazemos na possibilidade de circular nossos saberes e desejos também. Queremos corpos que se restauram vivendo a ludicidade em encontro com o imprevisto, com o inusitado. Queremos viver relações comunitárias e cooperativas que extrapolem nossa rede pessoal.

Trindade (2010) quando elenca a territorialidade como um *valor civilizatório*, marca a necessidade de ocuparmos os espaços para além do desenhado, do institucionalizado, mas ocupar o espaço entendendo que existe uma relação entre nós e ele e que precisamos estar atentos a isto. Um valor que o povo negro vive em suas práticas religiosas, culturais e comunitárias. Precisamos aprofundar essa vivência enfrentando os riscos reais e também fictícios que colocam sobre nós, moradores de grandes centros urbanos, e ir para a rua.



Figura 16 – Passeio no Jardim do Museu da Chácara do Céu em Santa Teresa. 2019. Fonte: acervo Casa Escola

A jornada de ocupar a cidade gera inúmeras sensações... Cada vez mais nos sentimos limitados e cerceados, visto que nos últimos anos vivemos explícitas situações de opressão dos corpos infantis com falas legitimadas pela onda fascista e reguladora que estamos vivendo atualmente. Ficamos limitados fisicamente, quando observamos que o espaço que nos cerca não é seguro para as crianças, e também emocionalmente, quando somos atravessados por angústias e medos de outras pessoas que não toleram a ocupação das crianças em espaços que não são originalmente pensados para elas.

Questões como risco, liberdade, exposição, cuidado e outras são sempre levantadas quando refletimos sobre nossas saídas, mas apesar de toda a reflexão necessária e enfrentamentos externos não abrimos mão dessa vivência na cidade. É um dos princípios que nos acompanha desde as primeiras semanas do projeto e que abre muitas possibilidades de aprendizado. Cercamos as crianças de afeto e segurança e seguimos abrindo os caminhos e olhando as encruzilhadas.



Figura 17 – Passeio no Jardim Botânico – 2014



Figura 18 – Museu Histórico Nacional - 2016



Figura 19 – Quinta da Boa Vista, 2016



Figura 20 – Museu da Vida – Fiocruz - 2017



Figura 21- Andanças pelo Centro – Lateral do Theatro Municipal – 2017



Figura 22- Parque de Madureira. 2018

3.1.2.6 – Construir uma prática educativa antirracista



Figura 23 – Tarde de muita alegria e pintura no terraço. 2019. Fonte: acervo Casa Escola

Uma felicidade:

*minha filha estar num ambiente de trocas e aprendizados em que não tem tias
(não ter tias já seria suficiente para ser feliz, mas leia até o fim)
querendo prender ou abaixar seus cabelos crespos, maravilhosos.*

(Clara Martins, mãe de Dandara, uma criança negra, facebook, novembro de 2018)

Assim, como os demais princípios, o desejo de viver uma prática educativa cotidiana antirracista surgiu a partir de uma situação vivida. Após uma situação de discriminação vivida entre as crianças, percebemos que precisávamos nos afinar em relação ao tema das questões raciais. Enquanto grupo era necessário uma virada de olhar, e a proximidade teórica e afetiva com Azoilda Trindade e Renato Nogueira nos deram corpo e mandinga para entender que além de práticas educativas que promovessem um tempo alargado e um envolvimento potente precisávamos trazer a perspectiva do povo negro e apostar na construção coletiva de uma prática educativa antirracista.

Eu, mulher negra e educadora do coletivo, fico muito mobilizada por essa questão. Identifico essa discussão como a que mais me movimenta atualmente, mas reconheço que apesar de estarmos de acordo que é um tema urgente, o interesse e a dedicação pela sua implementação não é mesmo para todos/as. Sim, não gera o mesmo interesse assim como outros temas e questões também não envolvem a todos/as da mesma maneira. Somos pessoas diferentes, interesses distintos e contextos variados reverberando fazeres e viveres ímpares. Mas em relação ao racismo gostaria que fosse diferente... Será possível trazer esse tema como eixo condutor de um projeto onde a maioria das famílias são brancas? Será que a dor do racismo mesmo quando não sentida na pele pode nos atravessar e nos mexer afetivamente para transformarmos a realidade que vivemos?

Angela Davis, filósofa, afirma que *em uma sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista*²³. Isso porque o racismo é estrutural, ou seja, vivemos em uma sociedade onde as estruturas, o que nos coloca de pé, está envolvido no racismo. Isso diz que, se não estivermos fazendo efetivamente alguma coisa para barrar o racismo, já estamos sendo racistas. Será que mesmo com esse diagnóstico temos corpo para dar conta de construir uma prática educativa antirracista? Não sei, mas tenho uma aposta que sim, porque estou envolvida nessa prática, assim como algumas pessoas, mas não posso afirmar que estamos na mesma querência. Acredito que o caminhar dessa pesquisa e o amadurecimento dessa experiência descortina essa pergunta e traz outras.

Mesmo sem essa resposta temos o entendimento que não podemos nos afirmar como uma experiência antirracista, no sentido de já estarmos prontos ou de termos esgotado essa discussão. Afirmamos uma busca cotidiana e processual para práticas que precisam ser incorporadas em nossa dinâmica diária e coletiva, e precisamos estar atentos às questões

23 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sejamos-antirracistas/> acessado em março de 2019.

étnico-raciais e suas reverberações no universo infantil. Precisamos fortalecer uma prática de escuta e reconhecimento de irmãs negras e irmãos negros que estão ao nosso entorno sinalizando possíveis desvios ou equívocos em nossa caminhada.

Eliane Cavalleiro, em sua experiência de pesquisas com relações étnico-raciais nas escolas, nos convida para uma discussão interessante, que se aproxima da maneira que trabalhamos. A autora confia no diálogo como espaço de reflexão coletiva para juntos pensarmos mais sobre *o reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar* (2001, p. 142) e entendermos a educação antirracista como um recurso para melhorar a convivência e qualidade de vida de todos/as os/as envolvidos/as.

Segundo a autora a prática antirracista visa à *erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados* (2001, p. 150) e para isso é necessário um esforço coletivo para observar todos os materiais pedagógicos, currículo e projetos e fazer uma crítica, e até mesmo extinguir quando necessário, se houver neles alguma ideia que seja atravessada por preconceitos, estereótipos e discriminações. Cavalleiro afirma que a prática antirracista *é um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações* (2001, p. 150).

Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos do espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Refletindo sobre isso entendo que, atualmente, um novo desenho do projeto está se configurando através da busca de uma prática na qual queremos empretecer nossas ideias, escurecer nossos conhecimentos e encrespar nossas práticas. Praticamente, isso se dá pela busca e reconhecimento do referencial dos saberes e fazeres do povo negro para estar na Casa Escola. Existe o desejo de conhecer, discutir e viver os valores da comunidade negra com o objetivo de conhecermos a história a partir de outro referencial. Esse desejo nos mobiliza cotidianamente e nos convida a dar continuidade à conversa com outros pares e a construir um espaço educativo que é atravessado de fato pelo seus integrantes e suas histórias.

Esse princípio está se constituindo e detalho seu percurso no item sobre nosso processo de formação em relações étnico-raciais e o processo de enegrecer a Casa Escola. Dando continuidade a presença de Azoilda Trindade em nosso tornar-se negro anuncio os

valores que nos inspiram e nos ajudam a pensar e viver uma prática educativa que reverbera relações equânimes, onde não haja discriminações ou desvalorizações de pessoas ou saberes.

A pedagoga cria uma apresentação dinâmica para o seu saber, onde nos presenteia com uma imagem colorida trazendo seus temas interligados, sugerindo fluidez e movimento, nos ajudando a compreender os *valores civilizatórios afro brasileiros* como algo vivo e em relação, conforme os fluxos do cotidiano, a afetação do outro, o contexto. Não é linear e por isso seus pontos se penetram, atravessam, reverberam, inspiram, logo, não há uma ordem a ser seguida, um começo ou um fim. Ao contrário, sugere com essa estética uma aposta no contato, na proximidade e na integração, e com isso uma afirmação que as transformações na prática educativa se dão a partir de suas relações, atravessamentos e continuidades

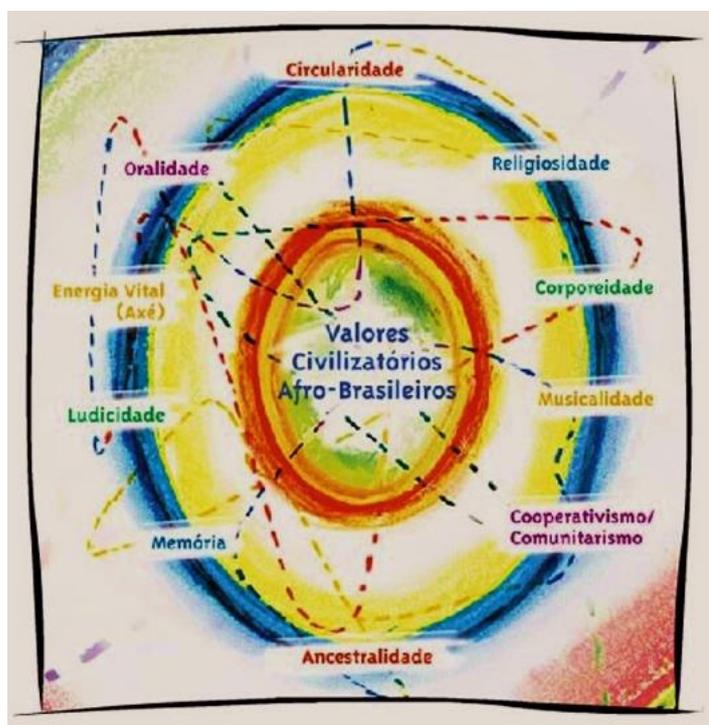


Figura 24– Mapa com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.
Fonte: Projeto A cor da cultura <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

Não é a toa a escolha por um mapa circular que sugere movimentação. Poderia ser uma lista, um esquema, uma planilha... Mas é um mapa circular... Pensemos sobre isso, pois nos ajuda a ver o seu desenho para além do papel, mas nas dinâmicas das relações, dos encontros e dos conceitos. A partir de cada valor podemos sentir princípios da complexidade,

do entendimento de infâncias, nomeações de distintos tempos, reconhecimento da afetividade e inúmeros conceitos que a autora propõe.

Apresentado essa riqueza e inspiração fico a pensar... Primeiramente ousou dizer que sinto a presença de Azoilda Trindade ao meu lado, mesmo sem conhecê-la pessoalmente, sinto seu pensamento conversar com o meu. Sua leveza de conceitos me leva a refletir como esses valores perpassam nossa construção social, cultural e intelectual, mesmo sem ser amplamente visibilizados. Percebo que estão celebrados nos princípios da Casa Escola, pois são vividos pelo grupo, mesmo que inconscientemente, e sua nomeação e reconhecimento de sua importância pode nos deslocar.

Acredito que esses valores conversam com nossos princípios porque reconhecemos que nossas práticas e experiências com as crianças estão representadas em muitos deles, mesmo antes de conhecê-los. Valorizamos o tempo das crianças, sua inventividade, seus corpos... Vivemos a musicalidade, a ludicidade e a corporeidade todas as tardes, quando tocamos instrumentos, pintamos nossos corpos, dançamos com saias a girar... Fazemos nossas reuniões, conversas e contações de histórias em rodas, olhando nos olhos, de mãos dadas... Trazemos nossa história de vida para o centro da conversa, buscando entender que nossas escolhas e possibilidades tem a ver com o ponto de onde partimos, com quem somos... Celebramos as estações do ano, a natureza e a potência dos seres em cada passeio pela cidade e pelo mato... Acreditamos nos encontros, na potência do grupo, na cooperação para reexistir em tempos sombrios e é hora de assumirmos a vivência dos *valores civilizatórios* com sua força.



Figura 25 – Maria Souto (mãe e musicista) em uma roda musical com as crianças. 2019. Fonte: acervo Casa Escola 107

Aprofundo então, a partir do próximo capítulo, a apresentação dos *Valores Civilizatórios*²⁴ relacionando com a prática educativa, nossa constituição enquanto coletivo e também em nossas estratégias para viver as relações étnico-raciais. Azoilda Trindade, pesquisadora e militante, traz uma conceituação a partir de sua experiência nas escolas, pois esse é o chão que ela pisou durante muito tempo. Sendo assim as definições que ela construiu, estão vinculadas com o processo reflexivo que cada valor reverbera e também com propostas de implementação metodológica que sugerem.

Essa opção de nos aproximarmos dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* é um (re)começo, uma direção que se desenha para que tenhamos coragem de seguir adiante apostando em outras epistemologias. Mas a sustentação desses valores não está garantida como algo dado e pronto a ser consumido, ao contrário, exige investimento e dedicação para que alguns valores tenham sua nomeação realmente visibilizada e legitimada.

Considero necessário ressaltar que o processo que vivemos no micro tem suas inspirações na luta dos movimentos sociais que, por exemplo, pautam a urgência em implementar a Lei 10639/13 e 11645/2008²⁵, no campo da educação, para além das ações pontuais sobre a história da África e dos povos indígenas. Essa tarefa não é simples, visto que fomos educados/as acreditando no mito da democracia racial que propõe a *mestiçagem* como *modelo para extinção dos conflitos étnico-raciais*, ou seja, que é a partir do *sincretismo cultural e da miscigenação racial que poderemos eliminar as disputas* e viver em harmonia (NOGUERA, 2017, p. 407).

Algumas vezes parece que falar sobre reconhecimento de identidades e valorização de culturas específicas é enfraquecer a luta coletiva, mas precisamos aprofundar o debate e reconhecermos que em nome dessa suposta democracia racial a educação brasileira investiu em colocar no centro das discussões e referências uma história branca, eurocêntrica e não considerou a *história dos povos indígenas, africanos e da população afro-brasileira* (NOGUERA, 2017, p. 406). Ou seja, estamos no momento de reconhecermos essas outras histórias de luta, cultura e modos de viver. Ainda estamos no processo de visibilizar esses

24 Essa apresentação é uma compilação de trechos de distintos materiais do Projeto A Cor da Cultura e de textos que escreveu para o CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas) e Programa Salto para o Futuro da TV Escola.

25 Leis que alteram o Art.26-A da Lei 9394/96, a LDB, estabelecendo o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena como obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação (NOGUERA, 2014, p.17)

saberes e vivê-los em nosso cotidiano, reconhecê-los na educação e valorizá-los historicamente.

Falar de uma prática educativa antirracista é ter conhecimento que existe uma única história sendo contada ao longo dos séculos e que é preciso trazer outras narrativas e perspectivas para compor com essa história. Afirmar identidades, trazer o negro para um lugar de referência é uma tentativa de ampliar a história, de sair do uníssono. No campo da educação podemos viver outros significados de infâncias, de cooperatividade, de conhecimento... Noguera coloca *que a africanização e indigenização do currículo escolar podem funcionar como táticas de manutenção da infância e retomada de experiências, contato com lógicas múltiplas, descolonização, quiçá, relações sociais cooperativas* (2017, p. 416). E como o filósofo, nós também apostamos nessa virada de olhar e sentir, e seguimos investigamos referências e modos de viver que ampliem a história.

Seguimos na garra de criar estratégias para conferir visibilidade à história do povo negro e suas influências e assim construir um referencial de memória e conhecimento, que ainda não está dado e precisa ser conquistado. Um processo.

IV- CASA ESCOLA: Tempo de tecer

Vendo a foto do João (pai do Inácio) sentado no sofá com a criançada toda em cima dele, Cora diz: agora eu tenho muitos amigos adultos também, mamãe.
(Candi, mãe de Cora, 2017, whatsapp)

Durante esses seis anos de prática, e pensamento sobre essa prática, precisamos nos reconhecer, entender nossos desejos e organizar nossa dinâmica de maneira coerente com o que nosso coração sonha. Nesse encontro seguimos tecendo uma rede que é plural, de apoio, de atenção mútua, de cuidados compartilhados... Enquanto tecemos olhamos para o vivido e pensamos nos movimentos.

O processo de entrada e saída das famílias vai constituindo uma movimentação nessa rede, colocando questões, ampliando sentidos, trazendo conceitos... Nossa história vai se tecendo a cada dia e a cada envolvimento das famílias. Reconheço nessa tessitura possibilidades de pesquisar e compreender modos outros de viver educação. A história de cada um/a compõe com a história do coletivo, reverbera ações várias.

Quando apresento os nossos princípios faço a escolha de relacionar cada tema com o percurso que fomos percorrendo, pois foi nosso caminhar que sinalizava as prioridades e os sentidos para o cotidiano. A prática foi construindo modos de fazer e viver dos quais não abrimos mão e que aos poucos se transformaram em nosso modo de existir. Nessa mesma lógica entendo que o envolvimento das famílias traz saberes que precisam de uma corporificação em nossas práticas e para isso precisamos nos debruçar diante de algumas situações, aprofundar seus sentidos e vivê-los como processos de aprendizagens que nos constituem.

Entendo que para falar a partir da experiência estamos considerando o detalhe, a particularidade, que para serem reconhecidos contam com os afetos, com a proximidade. Trindade (2008) afirma que a possibilidade de afetar e ser afetado pelo mundo - as pessoas, suas emoções e o ambiente que acontecem as relações - é imprescindível nos processos educativos que considerem as distintas configurações do humano.

A relação entre as pessoas se dá cotidianamente e está em transformação devido ao próprio movimento das pessoas e suas vivências, logo, não reconhecer essa dinâmica relacional e os afetos que as envolve como constituintes do processo educativo é seguir um

caminho de negligenciar o corpo e as emoções. A autora aposta na afetividade também como possibilidade de comunicação, pois afirma que (...) *nem a ciência, nem a racionalidade são os únicos, verdadeiros e mais importantes caminhos de compreensão e apresentação/explicação do mundo* (TRINDADE, 2008, p. 9).

Dialogando com essa ideia de trazer as afetividade e formas outras de compreensão, sinto que a experiência do grupo me convida a pensar em um processo de investigação educativa cotidiana como proposto por Masschelein e Simons:

(...) que nos faz abrir nossos olhos e nos separa de nós mesmos, abrindo-nos um espaço possível de transformação (...) Não requer uma metodologia rica, mas implica uma pedagogia pobre que possa nos ajudar a estar atentos e nos proporcione a prática de um ethos ou atitude, em vez das normas de uma profissão, os padrões de códigos de uma instituição, as leis de um reino (...) (2014, p. 47).

Os autores trazem essa ideia de pedagogia pobre entendendo que não há um modelo a se alcançar, um caminho traçado previamente e tão pouco confortável. Mas apontam como um convite a viver o mundo se expondo e ao mesmo tempo atentos, pois essa pedagogia

(...) oferece meios para a experiência (em vez de explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) e (...) suprimem ou desabilitam (mesmo que temporariamente) a nossa vontade de nos submeter a um regime de verdade ou procurar uma vantagem ou benefício (p. 48).

As famílias que se aproximam da Casa Escola vivem o processo educativo diário e aceitam o convite para caminhar deixando o conforto para trás. Segundo os autores essas são atitudes consideradas importantes, visto que uma pedagogia pobre traz a *vontade de se mover e esgotar a energia da projeção e da apropriação* (p.48), além do desapego por posições.

Afirmo assim que apostamos nessa pedagogia pobre, pois nossa jornada também se dá pela caminhada. Concretizo essa ideia retomando a nossa história de prática educativa, que em 2014, finalizou com uma mudança de espaço físico e com a necessidade de mais uma família para compor, principalmente por conta do financeiro. Iniciamos 2015 nos organizando para mudar e recebendo a família de Aimê Ewá²⁶.

26 Nome de uma divindade na religião dos orixás no Brasil. Em iorubá sua grafia é *Yèwá* e significa orixá das fontes; dona dos cemitérios (PRANDI, 2001, P. 565)

Uma criança com nome de orixá faz o quê? Dança, canta, grita e gira durante muito tempo nas tardes. A menina da pele preta vem descolonizar a Casa Escola e traz na sua dança a força da sua mãe e toda ancestralidade que faz a saia rodar. Sua presença além de alegria trouxe desassossego. Sua pele preta foi estranhada e a diferença foi associada a algo que a fazia ser excluída de algumas brincadeiras. Por ser a exceção evocou falas discriminatórias nas crianças, e os/as adultos/as se depararam com a concretude de não saber o que fazer. Esse não saber o que fazer, rapidamente foi substituído por uma disposição para buscar respostas juntos. O grupo mudou com a entrada dessa família. Tivemos que colocar em prática reflexões e estudos e olhar de perto onde guardamos o nosso racismo. Muitos desdobramentos potentes e transformadores surgiram a partir dessa relação. Mas essa é uma história que vou contar daqui a pouco...

Voltemos as mudanças de ambiente....

Em maio de 2015 éramos vinte e um corações e em cada um uma emoção! Uma esperança de juntos conseguirmos habitar o castelo e fazer dele nosso espaço dinâmico, nossa casa de muitos sotaques. Não foi tão simples assim. Essa demanda veio junto com Isadora, irmã da Manu, que estava no grupo desde o início. Isadora com seus dez meses fez sua mãe, Maria, se inquietar novamente e querer um cantinho para ela também nesse sonho, afinal, foi a sua mãe que começou com ele, lá atrás quando perguntou por que não construíamos a nossa escola...

Mas Isadora com dez meses, engatinhando, junto de crianças com três anos, subindo em trepa-trepa e pintando o corpo? Desejos diferentes de investigar o mundo. Então...vamos constituir um espaço que caiba mais Isadoras! Entendemos que seria necessário mobilizar um novo grupo com bebês da mesma faixa etária que pudesse compor com o grupo já existente nesse espaço novo. Maria assumiu essa mobilização e seguiu como educadora desse grupo. Assim surge a Casa Escola bebês, ou como chamamos carinhosamente de “grupo dos pequenos”.

Os desafios foram inúmeros nesse período. Nossa comunicação não estava dando conta das demandas individuais e durante alguns momentos ruídos e conflitos contornaram nossa dinâmica desgastando as relações e dando mais trabalho do que comumente tínhamos. Agregar novas famílias em um movimento que tinha nascido espontaneamente demonstrou ser mais complexo do que pensávamos. Precisávamos apresentar nossas propostas e

dinâmicas, administrar a parte financeira e possibilitar que cada família nova se integrasse respeitando seus modos e tempos.

Maria e Leo, como pais que tinham uma filha em cada grupo, ficaram nesse meio de caminho tendo que fazer a ponte entre os dois grupos e se exaurindo ao tentar contemplar tantas demandas distintas. Eu e Bruno ficamos administrando a mudança física e, juntos com os/as demais adultos/as do grupo inicial, também vivemos a mudança subjetiva para os sete corações pequenos que faziam esse trânsito da casa do Vicente para o castelo. Muitas nuances, curvas, deslizes e atropelamentos no caminho.

Em maio de 2015 nos mudamos. O “grupo dos maiores”, como começamos a chamar as crianças que estavam desde o início, e o “grupo dos bebês”, que estavam iniciando, passaram a habitar o mesmo espaço. O grupo dos bebês iniciou com uma educadora fixa e dois adultos/as para compor o rodízio de pais e revezava, antes do espaço do castelo estar pronto, as casas das famílias envolvidas para passar as tardes. Essa necessidade gerou diversos acontecimentos que por sua vez geraram reflexões e reorganização da prática com os bebês.

Para ocupar esse castelo e seu terraço, viver a dinâmica de dois grupos com crianças em idades diferentes, organizar a parte prática e seguir refletindo sobre a prática educativa precisamos colocar as mãos na massa. Segundo ano de experiência, mas a sensação corporal e afetiva é que já estávamos na vigésima edição!

Uma porta de vidro dividiu o castelo em dois. A parte da frente tem uma varanda, onde penduramos tecidos e cordas, uma sala onde temos uma vitrola e uma arara com fantasias e um quarto enorme com colchonetes e muitas almofadas. Em cima temos um terraço multifacetado onde há um plano de cimento e também platôs de terra. Um espaço ideal para colocarmos as ideias das trinta e sete cabeças que éramos em 2015!



Figura 26 – Uma das primeiras tardes no terraço. 2015.



Figura 27 – Terraço em 2018

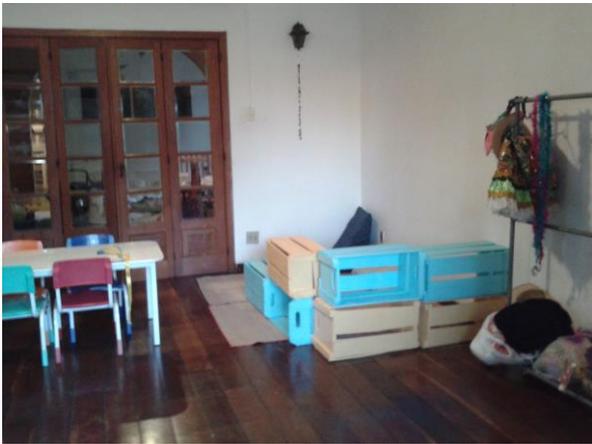


Figura 28 – Parte interna do castelo. 2015



Figura 29 – Varanda/ateliê/circo do castelo. 2019.



Figura 30 – Piscina sendo explorada em 2015



Figura 31– Piscina em 2017

Seguimos planejando, faxinando, campinando, remodelando, pintando e organizando nosso novo cantinho que agora era maior, com escadas, varanda, terraço, piscina vazia, bananeiras, abacateiro, mato, vento e novos/as vizinhos/as. Muitos sonhos queriam ser vividos ali. Esse espaço se constitui em nosso território como na nomeação dos valores que Azoilda (2010) coloca. Nessa perspectiva a territorialidade é uma marca importante para a negritude, pois é o *espaço vital, do terreiro como marca do campo de existência, do local de expansão e renovação da energia vital* (p. 22). Um pedaço de chão que permite que plantemos nossos desejos e que valorizamos, assim como o povo negro.

Nova rotina, novas inserções, novos espaços. De um lado corpos outros, choros, fraldas, engatinhar, sono, saudade das mães e pais, choro pelo peito que não chega com leite e amor... Do outro, os bebês que começaram a história, já estavam maiores, já corriam pelo espaço, já queriam ouvir histórias, montar quebra-cabeça, inventar histórias usando as fantasias e chapéus, dançar rodando a saia. Como habitar o mesmo espaço com processos distintos que requerem atenção diferente do/a adulto/a? Como respeitar os diferentes momentos garantindo a necessidade de cada um/a? O tempo foi nosso aliado. Respiramos fundo e fomos observando o que era possível tomando cuidado para não atropelar os percursos.

Iniciamos essa convivência fazendo passeios em dias alternados e ficando juntos apenas alguns dias no castelo. Quando estávamos juntos tentávamos separar os grupos, ficando um no castelo e outro no terraço. Mas alguns dias dividíamos o mesmo espaço e o que acontecia

de maneira orgânica era que pequenos grupos se formavam ao longo da tarde, seja por afinidades de brincadeira, desejo de estar próximo ou curiosidade pelo/a outro/a. Em outros momentos a diferença se marcava e “os grandes” não queriam mais estar com “os pequenos”, pois eles bagunçavam suas brincadeiras ou choravam muito, segundo a perspectiva dos grandes.

No final do ano as demandas dos grupos já se aproximavam. As crianças já falavam e caminhavam, algumas já corriam e conversavam. Já não era tão diferente assim a rotina e demanda diária. Mais uma vez Maria trazia sua observação e colocou a possibilidade de ocuparmos os espaços juntos, sem divisão por grupos. Reuniões, conversas, leituras, choros, respiros, comunicação truncada, esclarecimentos, pesquisas, experimentações, entendimentos. Muitas sensações no fechamento desse ano.

Nossos espaços de conversa e troca se aproximam da ideia de *cooperatividade, cooperativismo e comunitarismos* trazida por Azoilda Trindade. Essas denominações falam de um valor civilizatório que reconhece a cultura negra, afro-brasileira como a cultura do plural, do coletivo, da cooperação. A sobrevivência e a (re)existência vem também dessa capacidade de *estar junto, de dividir, de se importar e investir o tempo com e no outro*. (2013, p. 35). Reconheço nessa afirmação a importância do grupo de considerar a escuta como fio condutor de aproximação, de reconhecimento do outro para fortalecimento do grupo. Mais uma vez a inspiração dos valores negros reverberando no modo do coletivo se constituir.

Reconhecendo a escuta como processo de fortalecer o coletivo, investigamos nossas limitações, olhamos para os desafios e compreendemos uma questão que dificultou a participação de algumas famílias que se afastaram no final de 2015. A dinâmica de presença nos cuidados diários sobrecarregava as mulheres que não tinham o companheiro envolvido nessa jornada. Para participar do rodízio do grupo dos bebês cada família tinha que estar presente mais de uma vez por semana, pois era necessário mais adultos/as para a rotina. Quando a família se resumia à mulher, a conta não fechava e a sobrecarga fazia vir à tona fragilidades e esforço. Além disso observamos que para alguns, os bebês ainda precisavam de um tempo maior separado “dos grandes” e a nossa proposta de unificar os espaços assustou um pouco.

Diante disso, fechamos 2015 com três famílias do “grupo dos bebês” se desligando da prática educativa do coletivo e iniciamos 2016 com os grupos juntos, mas seguíamos necessitando de mais famílias, pois mais uma vez a parte financeira precisava fechar.

Esse processo foi uma aprendizagem contínua para nós adultos/as no que referia a nossa cooperatividade. Para além da parte financeira, precisávamos de pessoas que acreditassem nessa proposta e que estivessem lado a lado para dividir o trabalho braçal, educativo e de auto formação. No final do ano, com a saída de algumas famílias, percebemos que acordos que não foram marcados anteriormente ficaram difíceis de negociar. Perdemos dinheiro e nos desgastamos ao ver que nossa dinâmica não facilitava a nossa vida prática e financeira. Para evitar mal-entendidos, fizemos uma chamada para novas famílias explicando detalhadamente nossa dinâmica e deixando evidente o trabalho e investimento, tanto financeiro quanto afetivo, que seria necessário.

Construímos um termo de compromisso com o objetivo de colocarmos as questões importantes logo no início do contato, mas percebemos que as pessoas se assustaram. Achavam tudo lindo, mas não queriam se comprometer. Ficamos sem chão durante um período. Por estarmos vivendo uma outra lógica, diferente das escolas convencionais, ficamos sem referências. Não temos carnê de mensalidade, taxa de matrícula e nem multa por atraso, mas precisamos de envolvimento real, físico e afetivo, precisamos de participação na rotina das crianças, precisamos da presença dos homens, precisamos da preparação do lanche coletivo... e mil outros detalhes que não temos garantia, pois não assinamos contratos.

Como divulgar nosso trabalho coletivo sem sermos associados a um grupo de pessoas que não precisa de compromisso? Como colocar explicitamente nossos custos sem pesar muito a parte financeira? Como fazer com que pessoas que se aproximem e experimentem um tempo do projeto, mas compreendam que precisam contribuir de alguma maneira, pois temos um investimento diário, afetivo e financeiro, que precisa de muitas mãos e corações? Como abrir nosso espaço para que o/a outro/a experimente sem nos sentirmos usados ou explorados/a? Muitas perguntas surgiram e queríamos nos resguardar de futuras rasteiras, mas não sabíamos como, pois, nosso projeto é constituído pelas relações que se formam e para se relacionar precisamos estar próximos e com tempo.

2016 iniciou assim, com famílias entrando e outras saindo, divulgação do coletivo e nossas práticas, adaptações, crises e muita vontade de estar junto. Conseguimos viver tudo isso com nosso corpo coletivo e as relações fortalecidas. As dinâmicas das vidas foram atravessando o projeto e mais uma vez precisávamos nos repensar.

E com a ideia de termos um respiro financeiro iniciamos um movimento de realizar eventos abertos como festas, feijoadas, rodas de conversa, pois também queríamos extrapolar

nosso espaço físico e ampliar a comunicação com outros grupos. Para comunicar a prática educativa da Casa Escola e agregar novas famílias investimos na proximidade. Acreditamos no *Valor Civilizatório* da *ludicidade* como *alegria, gosto pelo riso e celebração da vida*, trazido por Azoilda Trindade (2013, p. 34). A pesquisadora afirma que o povo negro coloca a afirmação da vida diariamente, e o desejo de querer viver é o que sustenta a própria vida.

Temos em nossa prática também a presença das crianças em nossas reuniões, nos mutirões, na realização dos eventos... e acreditamos que elas vivendo com os/as adultos/as esses processos vão entendendo na prática o que é coletivo, cooperação, autogestão e diversos outros princípios que acreditamos. Quando elas estão envolvidas nas festas, nas produções dos eventos, elas promovem, junto com os/as adultos/as, a brincadeira, a dança, o movimento e dão corpo ao afetivo e lúdico tão importante para o dia a dia na educação, como coloca Azoilda Trindade (2013).

Mas apesar dessa movimentação com os eventos, algumas questões não conseguiam ser resolvidas pelo coletivo e algumas famílias precisaram se afastar. A família de Raul estava passando por uma crise financeira e decidiu mudar de cidade no segundo semestre. Antonia, filha de casal colombiano, e uma das famílias propositoras do projeto, ia receber irmãos gêmeos e sua família decidiu voltar para Colômbia onde tinha mais chances de emprego. Eu engravidei e passei para o mestrado e não sabia como conciliar essas duas missões na rotina de educadora da Casa Escola. Três demandas distintas, mas que sinalizavam um afastamento...

Esse ano se encerrou com muitas alegrias e também muitas lágrimas...partidas... saudade... As despedidas também trouxeram muitas reflexões sobre o modo de vida que vivemos e as encruzilhadas que nos deparamos. Cada novidade colocada era pensada coletivamente e juntos tentamos digerir cada acontecimento, acolher os desdobramentos e pensar em modos de seguirmos juntos e próximos, mesmo que distantes fisicamente.

Ao mesmo tempo que alguns processos se encerravam vivíamos sinais de que outros se inaugurariam. Afinal, eu e Ale, mães da primeira turma da Casa Escola, estávamos grávidas novamente e sentíamos que daríamos continuidade com os “seres pequenos”²⁷, como diz a Antropóloga Guarani, Sandra Benitez, que nos habitavam.

27 Fala da antropóloga Sandra Benitez na Roda de Conversa sobre infância e aldeia na Casa Escola em 19 de maio de 2018.

Neste ano, também tivemos o entendimento que o coletivo precisava proporcionar a vivência das crianças com a negritude em um espectro mais profundo. Não queríamos ser um grupo seletivo onde a criança negra era a exceção, nem transitar em espaços onde apenas a branquitude ditava os modos de ser. Para minimizar essa dinâmica convencional, abrimos uma chamada para famílias negras e iniciamos 2017 com uma série de estratégias para tentar desconstruir o racismo que nos habita. Nesse processo construímos um caminho de formação individual e coletivo forte e potente que trouxe muitos desdobramentos para nossa prática e que aprofundarei mais adiante.

Em meio a tudo isso minha barriga crescia e com ela meus pensamentos sobre como ser mãe, educadora e mestrandia ao mesmo tempo. Junto com o grupo resolvi que seria melhor me afastar fisicamente durante o ano de 2017, assim poderia me dedicar a nova cria, aos estudos e permitiria que as crianças ficassem integralmente com outra educadora. Esse afastamento criou a possibilidade de termos duas educadoras que não fossem mães de crianças do coletivo, que já eram próximas de nossa caminhada e que compuseram o grupo a partir de outro lugar. Helena Maria e Carol Chamusca educadoras do movimento e da alegria trouxeram mais novidades e aprendizagens possibilitando que outras configurações pedagógicas surgissem a partir desse acontecimento.

Antes desse novo desenho tivemos, durante os três anos iniciais, a colaboração da educadora e amiga Izadora Schettert, apelidada pelas crianças de Izadora grande, que do alto de seus mais de um metro e oitenta, alegrava nossas tardes com suas contações de histórias, cantorias, surpresas e brincadeiras. Essa parceria foi possível graças ao desejo de Izadora de estar perto de uma experiência educativa para além das institucionalizadas. Aproximou-se com carinho e durante um bom período tivemos essa presença que não estava vinculada familiarmente a nenhuma criança, mas por conta da nossa dificuldade financeira não conseguíamos garantir sua presença além de uma vez por semana. Apesar de sua participação ter trazido contribuições, essa experiência de termos educadoras não mães, modificando nossas práticas, só foi possível com a entrada de Helena e Carol.

Iniciamos 2017 inaugurando a participação dessas educadoras e recebendo três novas famílias de Matias, Benício, Marina e Cora. Mais sotaque argentino, paulista e italiano para compor. Mais cor preta na pele de Benício e sua mãe Beatriz.

Como nossa dinâmica sempre possibilitou aproximações de pessoas que nos “namoram”, que desejam conviver um pouco com nossas crianças ou que querem estar em

nossos passeios desbravando a cidade, algumas crianças se aproximaram e começaram a viver algumas tardes conosco. Assim contribuía com a presença de mais adultos/as e, quando possível, financeiramente.

Penso em como 2017 foi um ano que marca um amadurecimento do coletivo enquanto grupo que pensa e discute seu lugar de privilégio para viver a educação de uma maneira diferente da hegemônica. Conseguimos ampliar nossas vozes e escuta. Realizamos encontros externos e convidamos pessoas que consideramos referências em educação e infância para pensar junto conosco. Abrimos as portas para viver o mundo.

E nas chamadas para compor o novo ano tivemos a aproximação das famílias de Ciça (a menina pequena que sai do subúrbio de Bento Ribeiro para viver em um lugar que ela acredita que todos/as podem ser criança para sempre) Luna, Flor, Theo e Tiê (o menino passarinho que já tinha voado conosco um pouco em 2016).

Com o nascimento de Rosa, minha filha e Emília, irmã de Poli - uma das crianças fundadoras da Casa Escola -, ficou marcado a necessidade de se pensar um novo ciclo. As pequenas também precisam viver esse tempo alargado e conviver com adultos/as presentes e atentos/as ao seu crescimento. Diante disso iniciamos uma discussão no grupo para entender como desenharíamos esse novo momento. O grupo que está acontecendo tem crianças de diversas idades, mas não bebês... Precisamos iniciar um grupo novo de novo...

Esse iniciar de novo e de novo conversa com o Valor Civilizatório da *Circularidade*, onde Azoilda Loretto aponta para a roda e o movimento. A autora traz que a circularidade está relacionada com renovação, processos e coletividade, exemplificados nas

(...) roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se... (2006, p. 97).

Em nosso grupo estamos o tempo inteiro nos refazendo, vivendo o cotidiano e girando e começam as perguntas a fervilhar mais uma vez. Quem serão as educadoras desse novo grupo? Como dividir o espaço com mais um grupo e continuar garantindo um *espaçotempo* acolhedor para todos/as? Como fazer a chamada para novas famílias? Quem queremos alcançar?

Vimos o que estamos precisando internamente, abrimos o olhar para buscar fora o que pode fortalecer esse desejo e ganhar um novo corpo e seguimos construindo. A partir de uma demanda interna olhamos para fora e vimos o que nos convoca. O processo o tempo inteiro se dá a partir desse movimento.

Eu seguia com o desejo de estar presente como educadora e de realizar o sonho de ser educadora de crianças negras com famílias que tenham a negritude como pauta cotidiana. E isso se fez possível devido à construção de uma prática antirracista e a busca de famílias negras para compor essa iniciativa.

Esse novo grupo de bebês se encontra inicialmente por conta da necessidade de um espaço acolhedor para a criança e se afina já nos primeiros meses como um grupo de famílias negras, mulheres fortes, militantes, educadoras, artistas e pais e mães de crianças negras que querem viver a educação antirracista. Esse grupo é um tesouro, é resultado de uma escavação prática, epistemológica e afetiva. Fortalece a cada mês, amplia o repertório, encara o racismo entre os pares e se emociona com a possibilidade da transgredir pelo simples fato de estarem juntas pensando a educação. Ocupamos assim, com o coração cheio de emoções e a cabeça ocupada com mudanças, o espaço do castelo, alternando o uso com o grupo dos maiores, que já foram o grupo dos bebês há pouco tempo. Aprendizagens outras novamente.

Esse encontro nos faz olhar para nossas relações e apostar em uma escola-quilombo, que Renato Nogueira anuncia como:

(...) uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano (...), ou seja, no encontro com o outro onde (...) só é possível sonhar com lugares e caminhos novos, se abandonarmos as teses desenvolvimentistas e ficarmos envolvidos com as coisas (2017, p. 1)

E nos envolvendo iniciamos 2018 com sete crianças na rotina diária e uma que nos acompanha em alguns passeios. Famílias negras estão presentes nesse grupo sem ocupar o lugar da exceção ou do diferente, com o desejo de viver essa *escola-quilombo, que educa para/a partir da comunidade, recusando que o aprender seja feito somente para benefício individual* (2017, p. 1).

Cabeças pequenas com cabelos crespos, peles escuras e lábios grossos são reconhecidos em diversos corpos. Esse encontro traz para a prática o que pensamos e idealizamos. Viver a negritude nesse grupo está literalmente na pele e não na teorização. Não há questão entre as

crianças relacionadas ao cabelo, a pele ou aos traços físicos. Elas se reconhecem e nós, adultos/as, não precisamos viver ocupados/as de pensar o racismo. Ele simplesmente não existe quando estamos no castelo brincando.



Figura 32 – Crianças na bacia. Terraço, 2019. Fonte: acervo Casa Escola

Uma experiência ímpar que eu nunca havia experimentado, nem mesmo enquanto criança, na minha casa. Meu cabelo sempre foi uma questão para quem estava ao meu redor. Não passei um dia sem ouvir que ele era ruim... Mas agora não. Agora só nos ocupamos em brincar. E quando estamos reunidos só os/as adultos/as, aí sim nos ocupamos em pensar estratégias para que essa vivência seja de fato experimentada para além desse grupo e desse espaço físico. Seguimos na luta, mas agora com mais energia.

Nosso *Axé*, a *Energia Vital*, colocado como um importante Valor Civilizatório, por Azoilda Trindade, é tudo que é vivo e que existe. Acreditando que *tudo é sagrado e está em interação* a autora afirma ainda, que podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo forem carregados da certeza de que elas são *sagradas, divinas, cheias de vida* (2013, p.33).

Quando Azoilda afirma que uma prática educativa com o valor do axé incorporado em sua dinâmica potencializa o cotidiano e as relações entre as pessoas, ela aponta para a complexidade da vida, já que o axé é o viver que aposta na criação, no risco e na capacidade de inventar e amar para afirmar existências. E também compreendo que a energia vital está

relacionada com a vontade de viver, realizar e aprender, a meu ver, características inerentes a infância. (2015, p. 75)

Como o ciclo nunca fecha, ao contrário, se expande e vai agregando novos sonhos, demandas e experiências, seguimos apegados ao princípio do Axé construindo a prática de uma educação antirracista. O que vivemos penosamente no início do processo atualmente é mais gostoso de ser vivido. A aprendizagem é contínua e a cada instante porque consideramos as crianças e suas infâncias cheias de vida.

E como fazemos para dar conta de tudo isso que nos atravessa e exige estudo, reflexão, conversa e mudança? Vamos vivendo e reinventando essa prática. Isso me faz pensar que nosso processo de tecer nossa prática está ligado ao nosso processo de poder estudá-la e repensá-la. Nossa formação vai se constituindo ao mesmo tempo que vamos nos conhecendo e vivendo juntos/as nossas infâncias, nossos inícios, nossas inaugurações.

4.1 – Formação: (re)pensar a prática e a nós mesmos para transbordar e expandir



Figura 33 – Encontro com os dois grupos para planejar 2018. Fonte:acervo Casa Escola

Eu estava em um dia mais de dentro, mas percebo que as relações se dão como fluxos de água, tem momentos de calma, tem momentos de turbilhão, e um monte de outros entre esses.

E nos atravessamentos, quando os fluxos se desafiam, nosso lugar (de adultos) seria o de ajudar a perceber, de ajudar a olhar para o que acontece, de propiciar que a criança ganhe campo naquela relação, consigo, com o outro.

Às vezes congelamos no lugar de nomear, explicar, entender, adjetivar, ou mesmo simplificar e resolver. Por que do nosso olhar pode parecer simples, então vamos facilitar e resolver logo isso pra eles. Mas cada encontro é um infinito e eles estão ganhando repertório, a cada respiração.

Se a gente chega respondendo (ou às vezes, mesmo sem querer, julgando), perde o caminho.

Como naquela cena em que a criança tá tentando encaixar algo e vem o adulto, ansioso num misto de amor e impaciência, encaixa e diz: é assim.

(Maria Souto, mãe de Inácio. Relato 2017)

Narrar o percurso das entradas das famílias no coletivo nos permite visualizar o fluxo de pessoas e suas histórias compondo o grupo. Agregar as famílias e reconhecer o envolvimento de cada um/a como parte do processo educativo de todos/as, exige uma atenção cotidiana, pois temos princípios e práticas que nos inspiram e que precisam ser incorporados por quem está vivendo esse processo.

As crianças em relação com os/as adultos/as, com o ambiente e com elas mesmas, precisam estar preservadas de contradições ou interpretações distintas de teorias ou inspirações. Os/as adultos/as precisam se apropriar de algumas referências, estudar e fazer uma auto-análise em relação ao seu envolvimento nessa empreitada. A presença de vários/as adultos/as como educadores/as precisa minimamente ter pontos em comum, olhares para o mesmo horizonte, mesmo que os caminhos percorridos para se chegar a esse horizonte se façam de distintas maneiras.

Ao longo desses seis anos observamos que a formação do/a educador/a que está na Casa Escola é cotidiana. É anunciada pelos afetos diários, pelas dúvidas, pelos desejos de fazer diferente do que fizeram conosco. Assim, quando pensamos em nossa formação estamos trazendo o cotidiano e seus atravessamentos.

Trago a formação não com o significado de colocar em forma, de achar uma modelo que nos caiba ou que nos limite. Como buscamos a formação como possibilidade de expandirmos, de transbordarmos, derramarmos... O que vivemos e aprendemos em relação é que permite isso. Saímos dos nossos contextos menores, das ideias conhecidas e do conhecimento individual e específico de nossa profissão para experimentar outros pensamentos, modos de ver e sentir o mundo e conhecimentos de outras áreas.

A complexidade da realidade com seus processos cotidianos de encontros, dúvidas, crescimento, aprendizagem, aproximações e enfrentamentos nos leva a buscar uma maneira outra de estudar e olhar de perto nossas fragilidades e inseguranças. Apostamos em nos despir de hierarquias e padrões que nos distanciam, valorizando o encontro e as brincadeiras como processo de aprendizagem e, por isso, precisamos o tempo inteiro estarmos atentos ao nosso repertório, estratégias e práticas.

Nossa formação não está dada e nem garantida. Todos os dias aprendemos e ensinamos. Todos os dias estamos na vida. E para pensar uma formação que seja um solo negro e fértil permitindo que novos brotos nasçam e se multipliquem, temos que fazê-la todos os dias. A formação é constituída nos desafios que são colocados cotidianamente e trazem a possibilidade de transformação.

A nossa (trans)formação não está apenas circunscrita à pedagogia ou temas educacionais para termos ferramentas para melhor lidarmos com o universo infantil. Também é isso, mas é muito mais, pois estamos todos/as em processo de envolvimento com essa prática. Sampaio (2014) traz para a reflexão que o que acontece nos espaços escolares a partir da experiência, ou seja, de algo que nos mobiliza, requer cuidado e escuta, proximidade e interesse para perceber os acontecimentos e se implicar. Poder olhar para o vivido, estranhar, questionar e dar atenção. A atenção abre a possibilidade de encontrarmos muitas coisas, inclusive o que ainda não sabemos.



Figura 34 – Encontro para nomearmos nossos princípios e construir nosso percurso de formação de 2019.

Entendo que o processo de olhar para a própria prática com desejo de investigar, depurar significados e perceber o caminho como processo de conhecimento potente nos aponta um movimento formativo, amplo e aberto, profundo e inacabado. Essa formação que se anuncia como percurso e não como fim nos coloca atento aos pequenos detalhes, as falas das crianças, as angústias dos/as adultos/as, as teorias que se apresentam na contemporaneidade, aos inúmeros movimentos educativos ao redor do mundo. A formação não é o mapa de um tesouro que vamos encontrar ao final do trajeto, mas pode ser o que nos acompanha e movimenta durante o caminho que nos leva aos outros/as, as infâncias e a relação.

Os estudos com os cotidianos apresentam a possibilidade de olharmos para o presente, para o que está sendo feito, para os encontros. Investigar a relação. Isso nos interessa pois entendemos o processo de construção de conhecimento da Casa Escola como encarnado por diversos corpos e saberes. Em nosso dia a dia, com observação e conversas, vamos tecendo um campo de conhecimento. Nossas reuniões sejam elas de financeiro, pedagógica ou para organização de encontros (que variam desde festas até vivências de formação como rodas de conversa, por exemplo), nos coloca atentos e provocativos.

Geralmente são encontros onde falamos muitos, trazemos referências, choramos e rimos ao contar sobre uma experiência com as crianças ou com algo pessoal que nos desacomodou e gerou uma prática não planejada. Os encontros nos provocam, trazem ideias e

desabafamos nossos medos e desejos. Sampaio aponta encontros como esses como espaço que abre possibilidades *para experimentarmos outras formas de conhecer, de dizer e de formar(nos)* (SAMPAIO, 2014, p. 4).

As reuniões, os relatos diários, os relatórios das educadoras, as conversas nas redes sociais, a convivência cotidiana e seus atravessamentos sempre foram nossos pontos de partida para uma discussão profunda sobre nossos saberes e fazeres. Desde o início do projeto pensamos e planejamos, no sentido de termos um caminho, um sul a seguir.

Reconheço que nossos encontros são potentes espaços de formação já que neles e com eles vivemos e discutimos nossa prática. Temas tensos nos acompanharam nesse percurso e só quando paramos para olhar para eles é que tiveram a chance de serem dissolvidos ou apontar outros trajetos para respirarem. A conversa apontava para as necessidades: uma formação específica, uma leitura coletiva, uma vivência em outros espaços educativos, uma consultoria de algum profissional de educação, uma construção de estratégias para aprofundar algum tema. A partir do olhar coletivo para alguma questão surgiam as possibilidades de caminhos.

Refletindo sobre esse nosso processo encontro *a conversa como uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo, do vivido* (SAMPAIO, 2014, p. 5). E essa conversa traz vozes várias e não um uníssono. Essa conversa é complexa como nosso cotidiano e por ser uma tessitura de diversos pontos de vista é bastante desafiadora. Não temos um coordenador, um diretor ou um responsável para defender interesses de alguém. Somos um grupo que se desafia a viver relações de horizontalidade, onde as colocações partem de subjetividades diversas e não de uma hierarquia. Reconhecemos alguns papéis diferenciados porque as pessoas ocupam lugares diferentes em nossa dinâmica, mas isso não significa maior ou melhor, apenas diferente, e por isso considerado da mesma maneira.

O fato de sermos um grupo que está sempre em movimento recebendo novas famílias e atento às dinâmicas cotidianas entre as pessoas, muitas vezes gera a sensação, particularmente para as educadoras, que estamos sempre recomeçando. Recomeçando no sentido de precisar criar instrumentos, espaços e conversas que ajudem a visibilizar alguns princípios que ainda não estão compreendidos por todos/as, mas que precisam ser reconhecidos com urgência para não gerar ruídos na prática com as crianças.

A partir dos encontros, das reuniões e das reflexões, abrimos nossas referências e sonhos. Entramos em relação com nossas fragilidades e complexidades. Construimos uma narrativa a partir da prática que nos permite tecer uma formação que represente o grupo.

Alguns fatos acontecem e exigem reflexão e transformação mudando algumas vezes o rumo da história.

Alguns temas tensos, como o racismo e a maneira como os/as adultos/as lidam com os conflitos entre as crianças, por exemplo, nos ajudaram a amadurecer, a ganhar um corpo mais integrado para agirmos mais organicamente. Penso nesses temas como nosso campo de formação e investigação, teoria e prática interligadas ao longo de nossos dias. Como estamos juntos vivendo essa prática há seis anos, já temos um campo largo de experimentações e estudos com sentidos para os envolvidos.

Penso na prática educativa do Coletivo Casa Escola entendida como um espaço que privilegia o tempo da infância, as relações entre as crianças e os/as adultos/as e discute as problematizações que ocorrem em seu percurso, contribuindo com novos processos de formação, problematização e recriação de uma prática pedagógica e envolvimento infantil.

Apesar do entendimento que nosso processo de formação permeia nosso itinerário, nem sempre conseguimos responder algumas questões em um tempo que consideramos ideal. Nosso trabalho leva em consideração a diversidade sociocultural das crianças e suas famílias e, com isso, temos uma amplitude de situações que nos fazem viver a diferença e o imprevisível. Isso requer atenção, pois não queremos trabalhar na lógica da homogeneização, ao contrário, queremos enxergar cada diferença como possibilidade de cores, de ritmos e tempos que componham um ambiente maior.

Nesse caminhar, para muitos temas e fatos ocorridos com as crianças, nós, educadoras, precisávamos pesquisar, buscar referências, nos envolver com grupos de estudos e buscar caminhos que ajudassem a aprofundar e responder com qualidade às demandas surgidas. Precisamos de tempo e profundidade...

Essa relação com o tempo de estudar, pesquisar e se (re)inventar nos faz reconhecer que o tempo de formação e de trabalho muitas vezes não estão separados e que, tampouco, são lineares e cumulativos. Como sinaliza Larrosa (2010), os processos são movimentos circulares, intercambiantes e não apenas caminhos de ida e volta. Mas isso requer um tempo diferente do cronológico para darmos conta de tamanha complexidade. A formação das educadoras tem esse tempo? A formação das educadoras que queremos ser, permite pensarmos sobre a prática e aprender também a partir dela?

Refletindo sobre a *formaçãoinvestigação* e seus tempos possíveis sinto ser necessário pensar em um processo de formação de professores/educadores/cuidadores/mães/pais que

aconteça junto com a prática. Revigorante perceber que podemos concretizar um dos pensamentos de Paulo Freire (1996) que fala de aprender fazendo e não separar o *mundo da escola* do *mundo da vida*. Penso também em como é possível apresentar novas perspectivas para educadores/as que foram formados ao longo da vida em espaços que priorizam a dicotomia, o dissociado e a prescrição, mas que mesmo assim, desejam construir ambientes fora da orientação da hierarquia e da lógica produtivista.

A possibilidade de viver a formação também a partir da prática aponta que não é a lógica de um saber considerado maior, longe dos espaços educativos, que deve ditar seus percursos e conferir legitimidade. Podemos conferir legitimidade a esse processo que reconhece e valoriza o que os/as educadores/as pensam e praticam. (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2013)

Segundo os autores estudados, a formação docente precisa garantir tempos e espaços para a interlocução, para o compartilhar, para a reflexão e discussão (*idem*, 2013). Essa formação se dá no encontro, já que reconhece a necessidade de se investir na conversa e nas relações horizontais como recursos importantes e, na minha percepção, pouco estimulados nos espaços educativos formais. Essa discussão ampara meu desejo de olhar para o processo de formação dos/as educadores/as da Casa Escola a partir da perspectiva de quem está dentro, envolvida.

Alguns temas sinalizaram sua complexidade logo no início, quando optamos por ter os pais e mães participando da rotina como educadores/as e por termos duas educadoras fixas que também têm os/as filhos/as no coletivo. Percebemos que para algumas crianças não era tranquilo ter que “dividir” sua mãe ou seu pai, com os/as amigos/as, durante a tarde. Elas ficavam implicantes, carentes, arredias, deixando claro com seu comportamento o incômodo que a atravessava. Em nossos encontros, conversas e relatos essa questão surgia sempre, como narra Johanna, uma das mães:

Foi um dia bom, com muitas reflexões, fiquei um pouco triste pela reação da Antonia, a maioria do tempo estive chorando, deve ser muito difícil compartilhar os pais e eu acho que tenho que ter mais paciência e estar mais aberta. Entendi que o conflito é fundamental para eles entrarem no mundo social porque estão aprendendo a ser e estar entre iguais, eles chegam à escola ainda no cascarão, tem que quebrá-lo para entrar em contato com o outro, com o espaço, com as coisas ... hum... eu achei que ia gostar menos, nunca tinha tido experiências com crianças tão pequenas e as poucas experiências que tive com crianças não foram boas. Mas fiquei muito mais empolgada que quando era só projeto. Na verdade, amei, agora me sinto mais segura sobre a nossa escolha escola. (fev/14)

A inquietação das crianças reverberava nos/as adultos/as e conseqüentemente nas outras crianças. O dia podia ter um rumo totalmente diferente dependendo de como o/a adulto/a do dia lidava com esse atravessamento. Junto a isso tínhamos a participação de algumas famílias que acontecia quinzenalmente e percebemos que essa presença esporádica trazia um distanciamento e uma falta de conhecimento das crianças. Isso refletia na resposta do/a adulto/a em relação aos acontecimentos do dia ou até mesmo em uma falta de repertório emocional para lidar com algumas questões.

Muitas perguntas apareceram: O que cada um/a entendia por educação? Como cada adulto/a respondia às distintas personalidades que nos constituíam? Como lidar com os conflitos entre as crianças e entre nós adultos/as? Como permitir que as experimentações individuais não invadissem o espaço do/a outro/a quando não desejado? Como tratar de questões que só conhecíamos em tese? Como lidar com as expectativas e frustrações dos/as adultos/as diante das crianças? Esses “como” são inúmeros e não vêm desejosos de ter uma receita como resposta, mas sim de poder abrir uma escuta sensível para possibilidades outras que não fossem a repressão, a chantagem e a ameaça como formas de comunicação e controle.

Reuniões, relatos, conversas e encontros de imersão aconteceram com o desejo de aproximar esse mundo adulto/a do mundo da criança, acredito hoje que na necessidade de aproximar as infâncias. Tínhamos a necessidade de construir um entendimento coletivo de que o tempo da criança não é o mesmo do/a adulto/a e muitas vezes quando demorávamos a entender uma situação ou agir de maneira diferente, interferíamos em seus processos internos em um tempo que significava a metade de sua vida, por exemplo. Se não sabemos lidar com uma criança que é impositiva, que responde através do corpo em relação a outras crianças com mordidas e empurrões e que exige atenção durante os encontros, como vamos esperar um ano para avaliar e pensar em estratégias coletivas. Um ano é metade da vida de uma criança de dois anos. Vamos trazer nossos jeitos de lidar com a agressividade? Vamos experimentar práticas pedagógicas convencionais de repressão? Cada adulto/a vai lidar com a questão a partir da sua experiência de educação com o próprio filho?

A partir dos momentos de crise entendemos que não podemos expor as crianças às inseguranças dos/as adultos/as e deixando que o tempo da criança fosse desconsiderado. As educadoras necessitavam de maior autonomia para olhar para os processos individuais das crianças e a partir deles apresentar possibilidades para os/as adultos/as trabalharem determinadas situações. Também experimentamos algumas vivências com outras pedagogias e

fomos praticando. As que não nos contemplavam fomos abandonando e sobre outras fomos aprofundando os estudos.

Pesquisamos os percursos infantis a partir dos Itinerários Pedagógicos de Candu Marques e Lu Mendes (2012) e participamos de um grupo de estudos sobre Winnicott (1984) onde discutimos o conceito de indivíduo saudável e a criança na fase pré-escolar. Através de estudos sobre a infância podemos compreender que não há um desenvolvimento linear e sim um caminho em espiral onde a criança avança e volta muitas vezes e, por isso, o adulto/a-educador/a que a acompanha não pode ficar preso a modelos de desenvolvimento e ignorar o processo individual constituído pela singularidade.



Figura 35 – Encontro de formação com Lu Mendes. 2018. Fonte: acervo Casa Escola

Uma reflexão necessária é pensar que não podemos educar a criança na lógica moralizante ou dicotômica que nos cerca, como associar o que a criança faz, como uma mordida ou empurrão a algo feio ou mau, por exemplo. Essa atitude demonstra um conhecimento superficial sobre as relações entre as crianças estagnando-as com julgamentos e rotulações.

Em algumas famílias temos adultos ausentes ou pouco envolvidos e que eventualmente participam e também temos colaboradores/as queridos/as que estão próximos convivendo com as crianças, mas que não participam de nossas reuniões mensais, grupos de estudos ou reflexões coletivas. Tivemos a participação de Agustin Kammerath, professor de

música, durante os dois primeiros anos. Contamos com o trabalho de Edna Pinheiro na manutenção e limpeza do castelo uma vez por semana, onde também dedica um pouco de seu tempo convivendo com as crianças. E no último ano tivemos a presença de Amanda Monteiro, cuidadora de uma das crianças, que passou algumas tardes conosco.

Pessoas que estiveram e estão próximas por necessidades outras e não por pensar a educação especificamente, mas que trazem em sua maneira de lidar com as crianças sua maneira de entender o mundo. Além disso, nessa convivência observamos que algumas situações precisavam ser debatidas para que nossos referenciais ficassem evidentes, e nesse contato, às vezes pequeno mas intenso, não gerasse dúvida para as crianças ou modos contraditórios de lidar com alguma situação.

Como falar de infâncias, autonomia da criança, horizontalidade nas relações, tempo livre, presença e atenção do/a adulto/a e outros temas caros à nossa dinâmica com pessoas que não têm essa experiência ou até mesmo pensam sobre outras possibilidades de estar com as crianças além da de cuidador, responsável... Desafiador e causador de muitas conversas na busca de construir estratégias de aproximação que não neguem o saber do outro, mas que também garanta um mínimo de coerência em nossas práticas.

Para estar com as crianças e vivendo nossas infâncias precisamos investigar como entendemos o que é infância, educação, tempo, crescimento, percursos, conflitos... Será que todos/as topam esse mergulho? Essa escavação para pesquisar nossas faltas e compartilhar nossos excessos?

Desde 2014 vivemos observando nossa prática e com ela foi surgindo uma formação contínua, tanto no sentido de estudo e pesquisa, quanto no sentido de construção de repertório para estar na prática educativa. A presença das famílias na prática cotidiana, as mães que são educadoras fixas dos/as próprios/as filhos, as situações de racismo, o tempo da infância precisando ser garantido, o pouco envolvimento de alguns homens, a dificuldade de lidar com o conflito e alguns tantos temas foram se desenhando ao longo da nossa caminhada. Vivemos muito processos que possibilitam nosso amadurecimento pedagógico, mas escolho para focar e aprofundar nessa pesquisa, a questão racial e nosso processo de enegrecer, pois reconheço que é um ponto que seguimos estudando e vivendo com a intenção de trazer outros referenciais.

Ao longo da escrita dessa pesquisa fui observando que nossa formação foi constituindo o caminho para uma educação antirracista e vice-versa. Os *valores civilizatórios*

afro-brasileiros, o nosso entendimento de infâncias, nossa relação de proximidade criando um espírito de comunidade e a busca por viver uma prática educativa fora da lógica utilitarista estão nos levando ao caminho de uma educação mais negra, fértil, resistente, questionadora. Nosso percurso vai exigindo uma formação outra e nossa formação vão mobilizando novos percursos.

O desejo de construir uma prática educativa antirracista chegou anunciando uma urgência, foi crescendo e com ele estamos modificando nosso projeto inicial, nossa maneira de olhar... E aos poucos, se conseguirmos enquanto grupo, abrir mão de inúmeros privilégios garantidos pela branquitude, caminhamos para um processo de enegrecer a Casa Escola e consequentemente a nós mesmos.

V – CASA ESCOLA: Tempo de denegrir

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori.

É um vir a ser.

Ser negro é tornar-se negro.

(Neusa Santos em seu livro Tornar-se negro)

Renato Nogueira, em seu texto *Denegrindo a Educação*, nos apresenta o conceito de *denegrir* a partir da mitologia egípcia com o significado de tornar-se negro, enegrecer. O autor coloca que *negro, negra, preta, preto e escuridão são sinônimos de lugar que revitaliza, fertilizante, fértil, de criação e renovação* (2012, p. 67). Denegrir, uma palavra potente que ainda é utilizada no sentido pejorativo afirmando que ser negro está relacionado a algo ruim, vem para a roda e olhamos para ela. Queremos entender a palavra denegrir e vivê-la em sua potência, não em suas utilizações equivocadas.

Nosso desejo é viver na Casa Escola esse tornar-se negro, no sentido de revitalizar nossa existência, de ser fértil, de renovar nossas práticas, de criar novos referenciais (NOGUERA, 2012). Afirmo isso não de um lugar já ocupado e consolidado, mas como um movimento que nos convoca a mudanças de paradigmas, a mudanças de centralidades e localização das falas.

Pensando em nosso projeto inicial, na participação das famílias, nas redes que tecemos e nas reverberações das práticas cotidianas com as crianças, compreendo que nosso processo foi encorpando, foi ganhando tónus, ocupando espaços antes ocupado por lógicas hegemônicas que não sabíamos como transpor.

A presença de Ewá, com sua pele preta, e sua família nos convocando a nos posicionarmos fez com que buscássemos estratégias para descolonizar nossos pensamentos e conhecimentos. Debates internos e externos e a militância de alguns, nos fez reconhecer a necessidade de trazer outros referenciais para transformar nosso projeto inicial em um projeto outro, mais enegrecido diria.

E para enegrecer precisamos viver práticas educativas antirracistas. Eliane Cavalleiro nos inspira quando coloca um elenco de ações que precisam ser realizadas cotidianamente para dar corpo a uma prática educativa antirracista. Cavalleiro afirma que além da escuta, do olhar atento, de bons materiais pedagógicos que contemple a diversidade do grupo, discussões

entre pares, estratégias institucionais e diversas redes de apoios, é necessário (...) *transformar o cotidiano escolar, fazendo impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade* (2001, p. 155).

Além de um conhecimento teórico, de atualizações cotidianas, de uma pesquisa por perspectivas e epistemologias outras é imprescindível entender dentro de cada pessoa como é viver essa questão, aprofundar esse debate. Passa pela afetividade e desejo de fazer algo que realmente transforme o que está dado. Apenas conhecimento teórico não dá conta. Os espaços educativos são compostos por pessoas, as relações entre elas fazem emergir questões que precisam ser tratadas, logo não é apenas pelo viés da teoria que daremos conta de assuntos tão complexos e subjetivos. Além de construir vivências de promoção de igualdade precisamos entender como isso é experimentado corporalmente e afetivamente pelos/as envolvidos/as.

Os/as adultos/as da Casa Escola vivem em contextos distintos e trazem sua história pessoal e conhecimentos para compor esse ambiente. Nem todos/as tem o mesmo envolvimento com a prática educativa e o que reverbera dela, nem todos/as se aprofundam nos debates e participam das formações, mas existe um grupo que está presente e comprometido com esse processo de olhar para a questão racial e buscar mudanças. Entendemos que somos um grupo potente que está em busca de uma prática educativa antirracista e quer isso é um processo a ser vivido e não um objetivo a ser finalizado.

Sinto que essa pesquisa, para além de ajudar a compreender e aprofundar alguns conceitos, me motiva a pensar em como elaboramos algumas estratégias e me ajuda a olhar para suas reverberações. Além disso organiza nosso processo e dá pistas para entender em que lugar estamos nesse caminho de prática antirracista.

Cavalleiro (2001) coloca oito características que considera importante para uma educação antirracista. Reverencio essa colocação como um eixo referencial onde possamos olhar e situar as práticas educativas da Casa Escola. Não no sentido de avaliar e medir para ver se alcançamos todos os itens e com isso nos nomearmos antirracistas, mas com o desejo de reconhecer que há um processo que precisa ser vivido e refletido e que se estivermos nesse caminho é porque estamos atentos e nos dedicando para que isso aconteça.

A autora principia sua colocação apontando para a necessidade primeira de reconhecer que vivemos em uma sociedade onde existe racismo e que após essa constatação precisamos realizar uma reflexão cotidiana nos espaços educativos. Para além da reflexão é necessário repudiar qualquer atitude discriminatória em qualquer lugar, mas principalmente na escola,

buscando garantir relações alteritárias entre as pessoas. Aponta também que a diversidade deve ser compreendida como um recurso para promover a igualdade e que a história da nossa sociedade se for apresentada de maneira crítica ajuda a compreender os distintos grupos que a compõe. Trazendo o foco para o currículo, Cavalleiro coloca que precisamos utilizar materiais que potencializem narrativas outras, além das eurocêntricas, pois a diversidade racial deve estar contemplada em todos os campos do conhecimento. Finalmente traz o desafio de pensarmos caminhos, conteúdos e formas para educarmos para a positivação da diversidade racial e elaborarmos ações que fortaleçam os grupos discriminados (2001, p.158).

Esses apontamentos nos dão a mão, nos mostram possibilidades, nos ajudam a pensar em nosso espaço específico, mas ao mesmo tempo amplo por reverberar questões de algo maior, a sociedade onde estamos inseridos/as, por exemplo. A autora reconhece que não é fácil, pois temos que ir contra saberes legitimados que estão na história oficial do nosso país, contra a mídia e a educação familiar e religiosa. Em nosso caso, fica um pouco mais fácil porque nosso grupo tem o reconhecimento que essa questão é algo para além do nosso espaço e que o trabalho que realizamos na Casa Escola tem continuidade nas casas e nos ambientes que as crianças transitam, mesmo que muitas vezes ocupemos um lugar de dissonância. É um compromisso social, ético e político.

E por que esse compromisso emergiu?

5.1 – Ewá: (trans)formação para o enegrecer



Figura 36 – Aimê Ewá em passeio no Jardim Botânico. A menina e o homem. Fonte: acervo Casa Escola 136

“Qual nosso projeto para uma educação antirracista?” Essa pergunta iniciou um dos primeiros debates externos que fizemos na Casa Escola. Uma pergunta que surgiu de dentro, dos incômodos gerados por identificarmos que o racismo nos atravessava e que precisávamos olhar para ele. Desloco essa pergunta para cá não com a pretensão de respondê-la, e sim para que ela sirva como um lembrete de um compromisso que precisa ser firmado cotidianamente. O projeto de uma educação antirracista é processual e atualizado a cada situação vivida, visto que está em construção e não é da ordem do acabável, da finalização, pois se dá na relação entre as pessoas.

Mas como que o projeto de uma educação antirracista conversa com o nosso processo de formação? O que isso tem a ver com nosso contexto? Como dito anteriormente, a entrada de cada família vai desenhando novos rumos, apontando novas querências... E diante de chegada de Aimê Ewá, a menina que dança, grita e gira, com sua pele preta não foi diferente. Arrisco até a afirmar que sua chegada trouxe muito vento, mudanças de eixos, olhares despertados. Sua presença veio mudar nossos rumos, aprofundar os questionamentos, propor o enegrecer a Casa Escola. Com sua chegada, em 2015, veio à tona nossa fragilidade para lidar com as falas discriminatórias entre as crianças e também a heterogeneidade de entendimentos sobre o racismo que havia no grupo.

As crianças, pontualmente em algumas situações, começaram a expressar verbalmente que a presença de Aimê em algumas brincadeiras não era desejada por conta da cor de sua pele. Essa situação colocou as educadoras/pais/mães diante de uma realidade ainda não experimentada e até então considerada como impossível de estar entre nós: o racismo.

Mas sabemos que o racismo não é exclusividade nossa, ele está no mundo, nos espaços que convivemos. Maria Aparecida Silva (2001) nos ajuda a lembrar que o racismo é fruto de interpretações equivocadas e abusivas de teorias evolucionistas que foram erguidas no século XIX. Essas teorias hierarquizaram *as diferenças de ordem física que se constatam entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/mas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano)* (p.76).

Essas ideias chegaram até o Brasil e a partir de um contexto que privilegiava o branco e preteria o negro fomos afirmando essa ideia de diferença legitimando a desigualdade. Silva

nos recorda ainda que em nosso caminho vivemos a escravização do povo negro sequestrado da África e o desejo de branqueamento da nação, pós abolição da escravatura, com a chegada dos imigrantes europeus (2001). Não bastasse essa combinação ainda temos a influência da obra de Gilberto Freyre onde, segundo uma leitura de Maria Aparecida Bento (2002) *a distância social entre dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial que apaga as contradições e harmoniza as diferenças levando a diluição de conflitos* (p. 21). Essa lógica sustenta o mito da Democracia Racial Brasileira que ao longo de nossa história favorece e legitima a discriminação racial.

Dito assim, parece que essa ideias já estão superadas e que suas consequências estão longe de nós, mas Silva (2001) afirma que na atualidade o racismo se apresenta bem evidente, quando observamos a negação da humanidade das pessoas negras, o genocídio dos/as jovens negros/as, a pouca participação das pessoas negras em locais de poder e um protagonismo positivo em todas as áreas do conhecimento, por exemplo.

Nós da Casa Escola, não temos o discurso de que negro é inferior, mas as crianças estão nesse mundo que é estruturalmente racista, andam pela cidade e veem os/as negros/as em posição de subalternidade, não conhecem personagens infantis com a melanina acentuada e muitas vezes vivem cotidianamente em um ambiente familiar exclusivamente branco. Esses fatores demonstram que a falta de representatividade positiva negra pode determinar as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais (SILVA, 2001) e as crianças não estão livres disso.

Essa contextualização é para ajudar a compreender a complexidade da questão que a maioria das pessoas envolvidas não tinha ideia de como abordá-la. Essa situação específica entre as crianças nos fez entender que apesar de alguns temas como diversidade, diferença e racismo estarem pautados em nossas pesquisas, foi observado que, na maioria das vezes em que eles foram materializados nas relações infantis, não soubemos como lidar com os mesmos. E a inabilidade para lidar com essa questão em relação às crianças veio desmascarar a inabilidade do/a adulto/a em lidar com isso no mundo.

Diante dessa constatação decidimos olhar, ver e transver. Precisávamos nomear sentimentos, situações, dores... Nos reunimos para diagnosticar nossa insuficiência e arriscar modos outros de estarmos juntos lidando com isso. A nossa formação como grupo era urgente, pois sentíamos que, ou mergulhávamos nesse incômodo para trabalhar nossas sombras, ou estaríamos contribuindo com a construção de um ambiente omissivo e perpetuador do racismo.

Eliane Cavalleiro (2001) coloca que essa necessidade de trabalhar para não disseminarmos o preconceito é uma possibilidade de nos implicarmos com a realidade e entendermos que não existe neutralidade. Além disso a autora afirma que a superação do racismo precisa ser desejada por todos/as e não apenas pela comunidade negra. Dito isso, anuncio que nosso trabalho se inicia com o compromisso de todos/as olharmos para uma questão específica e de juntos/as repensarmos nossa prática educativa.

Somos um coletivo heterogêneo e tivemos que entender que o racismo, por exemplo, atravessa a cada um/a de maneira distinta, mas como lidamos com educação não poderíamos seguir com conceituações individuais e achismos. Reafirmo aqui o entendimento de que um grupo majoritariamente branco, situado em um país onde o racismo é estrutural não escapa de reproduzir o racismo nas relações cotidianas.

Maria Aparecida Bento (2002), nos instiga a pensar a partir de uma perspectiva outra quando traz a ideia de branquitude para o debate. Ela coloca a branquitude como *traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento* (p. 1), ou seja, a invenção de um grupo como padrão e que deve ser a referência para todos os outros. A autora enfatiza que o branqueamento é um problema historicamente colocado como do negro, como se seu desejo de parecer com o branco não estivesse embebido da necessidade de ser humanizado, já que na lógica do branco, tudo que não é seu similar está desprovido de humanidade.

A supremacia do grupo branco, considerado mais humano, modelo e referência para toda uma espécie vai no processo de afirmação constante e ininterrupto investindo na *construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais* (BENTO, 2002 p. 2).

Bento nos faz pensar porque sempre o negro é colocado como a questão que deve ser pesquisada e problematizada na temática das desigualdades raciais, por exemplo. A ideia que se transmite com isso é de que o papel do branco nas desigualdades raciais não existe (2002).

Não trazer a responsabilidade do branco para a discussão é encaminhar o debate para a culpabilização do negro e não discutir os privilégios da branquitude que fundam as diferenças raciais no Brasil. O privilégio de ter a pele branca impossibilita a pessoa de viver situações de discriminações e o distanciamento dessas experiências, muitas vezes, faz com que o branco acredite que a discriminação não existe, e se acontece deve ser tratada com paciência. Nosso

grupo, majoritariamente branco, traz a marca desse privilégio, dentre tantos outros e algumas pessoas consideravam que precisávamos ser mais pacientes com o opressor ou não reconhecia em falas discriminatórias o racismo implícito que as sustentavam.

Bento explicita alguns sintomas da branquitude que nos convidam a pensar em como podem servir de suporte para o racismo no cotidiano. Um dos primeiros sintomas é reconhecer as desigualdades raciais, mas não associá-las com a discriminação (2002). Reconhecem o local desprivilegiado do negro na sociedade e remetem isso a um legado da escravidão, como se o branco também não carregasse um legado de privilégios que precisa ser considerado.

Acredito que algumas famílias brancas envolvidas na Casa Escola buscam reconhecer seus privilégios e não pautar suas experiências como sendo as de referência. Afirmo que essa colocação não foi constatada a priori, ao contrário, está sendo trabalhada durante todo nosso processo de reconhecimento e enfrentamento do racismo em nossas relações cotidianas.

A ideia de branquitude nos propõe um deslocamento quando aponta que o branco é responsável pelas desigualdades, discriminação e *guardiã silenciosa de privilégios*, como nomeia Bento (p. 15). Colocar o foco na responsabilidade do branco e não na sua referência possibilita entender a história a partir de outra perspectiva e se torna inadmissível a justificativa da discriminação racial por conta de uma inferioridade negra.

Essa discussão nos ajuda a viver um pensamento e práticas educativas que reconhecem o negro como potência e também nos faz ver que o privilégio da brancura nos habita e que é necessário se despir dele para enxergar as desigualdades raciais que vivemos e transformá-las.

Nosso objetivo ao trazer a valorização da negritude e suas referências para o centro do debate foi de mergulhar em um mundo onde a perspectiva não fosse eurocêntrica, visibilizar saberes e fazeres do povo negro que estão entre nós e que muitas vezes não são nomeados e vividos a partir dessa referência. Percebemos que era hora de colocar os incômodos na roda, ver como eles afetavam as famílias e a partir daí buscar construir um percurso formativo para a vida sobre esse tema, já que a formação e a prática da maioria não traziam a questão racial para o centro do debate.

A questão não se limita a pele preta que habita a Casa Escola no lugar de exceção, mas também se espelha com os espaços que transitamos pela cidade onde o branco ocupa a maioria dos lugares de poder e privilégios e o negro ocupa lugares de subalternidade ou exclusão.

Vivemos uma reflexão importante sobre as relações étnico-raciais e como não é um tema fácil, principalmente quando trabalhamos na educação infantil, buscamos ferramentas que nos auxiliem nesse diálogo e mais que isso, que nos ajude a criar um repertório para as mudanças em nossas práticas. Diante disso, iniciamos um processo de formação, (trans)formação, reinvenção... Fizemos reuniões para entender como o incômodo era para cada um/a de nós. Algumas pessoas acreditavam ser reflexo do que as crianças vêm na vida, da pouca relação com pessoas negras, o que as faziam colocar a diferença como algo negativo para desqualificar. Outras pessoas afirmaram que as crianças não fazem essa distinção e que deviam estar reproduzindo a fala de alguém sem saber o que isso representava.

Como somos um grupo de mães e pais envolvidos/as com as práticas educativas, todos/as precisavam estar imbuídos de um desejo de olhar diferente para essa antiga questão e não ser apenas um problema para a educadora ou para a mãe da criança discriminada. Estamos atentos ao contexto, ao que nos cerca, a nossa responsabilidade.

Eliane Cavalleiro (2015) em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* apresenta resultados de sua pesquisa realizada em uma pré-escola municipal de São Paulo onde observa a convivência entre as crianças negras, brancas e suas professoras. A pesquisadora afirma que a ausência de atitude da educadora quando presencia uma cena racista entre as crianças passa uma mensagem significativa para o desenvolvimento de cada uma. A criança discriminada entende o silêncio ou a banalização do racismo como um sinal de falta de apoio e um não reconhecimento do seu sofrimento. A criança que discrimina, quando não é estimulada a pensar sobre isso, entende que pode repetir sua ação e que ela é legítima. Seguindo essa lógica cria-se um ambiente de reprodução de discriminação e preconceito perpetuando o racismo cotidiano como algo comum e sem responsável.

Sendo assim, entendemos já inicialmente que não poderíamos fingir que nada acontecia e, que mesmo sem saber o que fazer imediatamente, precisávamos deixar nítido para as crianças que estávamos presentes e atentos/as. Nossa atenção se desdobrou em ações para contemplar a abordagem étnico-racial nas dinâmicas coletivas e dentro de cada um/a de nós, adultos/as e crianças. Pesquisamos e estudamos novos/as autores/as, perspectivas e práticas educativas; mapeamos perto de nós o que tínhamos de recursos, que iam desde as inspirações até os encontros com pares; fizemos contatos com pessoas que poderiam contribuir de maneira mais contundente e nos aproximamos da militância de algumas pessoas do grupo; reconhecemos pautas individuais como coletivas e fomos nos aprofundando nas

questões que surgiam para dar conta das perguntas do grupo e para fertilizar o solo que pisamos diariamente.

Diante dessas reverberações teóricas e da proximidade entre pessoas e suas subjetividades na prática, compreendemos, apoiados por Paulo Freire (1996) que a pesquisa e o mergulho em nossa prática possibilitam encarar nossa realidade e seguir construindo uma vivência outra. Essa movimentação coletiva provocou nossas incompletudes e possibilitou uma caminhada em direção a construção de uma rede de apoio e afeto para a criança que estava sendo discriminada. As estratégias foram pensadas e realizadas colaborativamente tendo como maior desejo construir uma prática educativa antirracista, discutindo cotidianamente os estereótipos e a falta de representatividade do povo negro, sua cultura e valores dentro dos espaços que transitamos.

Entendemos que não existe o momento em que não sabemos nada para passarmos para o momento que sabemos de tudo. Estamos em processo, e fazemos para aprender assim como aprendemos para fazer. Um caminho de desconstrução e reconstrução. Um caminho que fomos abrindo juntos e percebendo ao longo que não era simples.

bell hooks (2013) nos ajuda a entender a potência desse caminho quando aponta que existe percursos entre o saber e o fazer que precisam ser vividos. Apesar de estarmos em contato, teoricamente, com alguns temas, muitas vezes não sabemos o que fazer diante de uma situação que nos constrange ou nos coloca em lugar de impotência. A autora também nos coloca a pensar na importância de reconhecermos em nós mesmos os recursos para nossa formação e mudança. Afirma que é necessário *valorizar a presença de cada um e reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica* (p. 18).

Então, para escutar as distintas vozes do grupo, iniciamos um processo de aproximação com as questões étnico-raciais através de conversas, debates e proporcionando momentos que nos trouxessem mais poesia e beleza para o cotidiano com as crianças. Nesse processo fomos desenhando a necessidade urgente de ver o povo negro, sua cultura e história representados no universo infantil.

Compreendendo a maneira como as crianças são diariamente apresentadas, para não dizer bombardeadas, por livros, filmes e histórias eurocentradas com personagens brancos e as eternas narrativas monotemáticas (como histórias de princesas e seus finais felizes ao lado de um homem, por exemplo), reconhecemos ser necessário ampliar esse vocabulário e trazer vozes outras para povoar a imaginação das crianças.

Diante dessa demanda procuramos fazer um investimento em livros com histórias positivas de personagens negros, apresentação de culturas africanas e sobre a mitologia dos Orixás. Em relação a esse último vale ressaltar que o objetivo não é apresentar um viés religioso, mas sim uma maneira outra de conhecer a concepção do mundo com suas forças e divindades para além das tidas como referências nesses materiais.

Desejando amplificar sons outros realizamos uma conversa com as famílias e o Grupo Vozes da África²⁸, em um encontro no jardim do MAM com a contação de história da Princesa Alafiá - uma heroína negra que de escravizada passa a rainha de quilombo. Essa história permite que vivamos a potência do Valor Civilizatório da *Memória*, que Azoilda Trindade coloca como a *importância da vivência e da experiência impressa nos corpos, no mundo, em nós como um legado a ser preservado* (2010, p. 22). Ouvimos a história de uma mulher negra abordando suas experiências a partir do lugar de luta e não de submissão.



Figura 37 – Grupo Cultural Vozes da África nos jardins do MAM. 2017. Fonte: acervo Casa Escola

Trindade coloca a questão da memória como algo a ser cultuado e trazido para a vida prática, mas reforça que isso ainda precisa ser construído, pois o povo negro tem sua memória submersa e escondida pelo racismo cotidianamente. Assim faz-se necessário fortalecer a

28 Grupo que desenvolve Criação e Produção em Arte e Cultura Negra. Para saber mais: https://www.facebook.com/pg/GrupoCulturalVozesDaAfrica/about/?ref=page_internal

cultura, a história e a vida do povo negro para garantir seu espaço de visibilidade e referência (2015, p. 52).

Com essa iniciativa experimentamos ouvir uma história de princesa fora dos padrões considerados hegemônicos e após a apresentação do grupo vivemos uma roda de conversa onde discutimos temas diversos relacionados à negritude e sua negação no mundo branco, classe média, zona sul que estamos inseridos. Nesse encontro percebi que a questão racial e a discriminação negativa do povo negro não era compreendida por todos/as da mesma maneira, visto por exemplo, que um pai afirmou que considerava a estratégia das cotas universitárias para negros/as um equívoco.

Essa atividade desencadeou um aprofundamento na discussão dessa questão nas reuniões mensais, mas infelizmente nem todas as pessoas participavam com a mesma regularidade e com isso alguns pontos não foram aprofundados por todos/as ou até mesmo compreendido de maneira mais coletiva.

Seguindo na crença do encontro e na troca entre as pessoas como instrumentos potentes para o aprendizado, apostamos na realização de rodas de conversa abertas ao público com o objetivo de ampliar nosso horizonte de referências e conhecer experiências outras. Dentro desse desejo realizamos a roda de conversa *Reflexões Étnico-raciais: sobre infâncias e vivências em coletivo*, onde além de mim e da Aline Valentim, artista e militante negra, ambas mães de crianças do coletivo, tivemos as presenças negras de Lua Fonseca, integrante do Coletivo Nuvem Negra (PUC-RJ) e Shirley Oliveira, professora do ensino fundamental da rede pública do município do RJ.



Figura 38– Roda de conversa sobre Reflexões Étnico-raciais. 2017. Fonte: acervo Casa Escola

Início esse encontro trazendo nomes de mulheres negras importantes na construção de conceitos, ideias, corporeidades e lutas em nosso país. Nomes de ancestrais, nomes de mulheres que vieram antes de nós e deixaram um legado para que sigamos aprofundando. A ideia foi visibilizar epistemologias outras a partir do *valor civilizatório da ancestralidade*. Azoilda Trindade acredita que a partir desse referencial *o passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente* (2006, p. 100).

Acredito, assim como a autora, que reconhecer e valorizar a ancestralidade está relacionado com a possibilidade de conhecer a história e ter memória e que essa dimensão *carrega o mistério da vida, da transcendência* (2006, p. 100). A partir daí iniciamos um debate muito potente que colocou na roda os distintos saberes que nos constituem, saberes em sua maioria eurocentrados.

Dando continuidade, Aline Valentim iniciou com uma pergunta “faca no peito”: *Qual a sua contribuição para a prática de uma educação antirracista?! Pergunta reta e direta que deixou um silêncio no ar, mas que exigia um posicionamento ético, político e prático. A partir dessa indagação e de um texto da poderosa escritora nigeriana, Chimamanda Adichie²⁹, ela nos convidou a pensar nos privilégios do povo branco e na sua insistência em falar em primeira pessoa mesmo quando o assunto não é a sua experiência. Insistiu na ideia de abirmos a escuta para o que o negro tem a dizer. Um exercício pouco feito nos distintos espaços que transitamos.*

Uma outra pergunta, dessa vez colocada por mim, indaga *Por que falar de relações étnico raciais?* Essa pergunta já tem resposta, já tem endereço. Precisamos porque reconhecemos que há uma discriminação racial, uma discriminação que legitima a diferença como algo negativo. Precisamos porque a representatividade do povo negro não é equânime em todos os setores da nossa sociedade. Porque temos nossos corpos, nossos conhecimentos e nossos pensamentos colonizados.

Entendendo que existe uma desvalorização, desumanização e desqualificação, ou o não-reconhecimento simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo afrodescendente nós da Casa Escola não queremos ajudar a manter esse cenário. Reconhecemos que construímos

29 Trechos do livro Americanah.

um projeto que vai contra a hegemonia da educação tradicional e não queremos reproduzir essa discriminação e as suas consequências em nossas práticas educativas cotidianas.

Para dar concretude a nossa conversa trouxemos dados da pesquisa de Eliane Cavalleiro (2015) que além de constatar a vulnerabilidade da criança que sofre discriminação e os efeitos em seu processo de crescimento, também coloca a necessidade de transformarmos os ambientes educativos a partir de um processo de formação de todos/as os/as envolvidos.

A autora aponta alguns caminhos para inspirar e apoiar as mudanças, dentre eles: a urgência em sensibilizar as pessoas envolvidas quanto ao seu papel de promotores/as da qualidade de vida afetiva das crianças negras; o olhar atento para os limites e possibilidades da literatura infantil em relação a esse tema; dar visibilidade as vivências de preconceitos no espaço da primeira infância; estimular a experiência com a cultura e estética africana através da afetividade e da brincadeira; valorizar a presença dos/as africanos/as na História do Brasil para além da escravidão e celebrar os saberes corporais de cada criança e grupo (CAVALLEIRO, 2015).

Diante dessa orientação, a pesquisadora acredita que podemos entender e viver a potência desse legado através dos nossos corpos e nossos sentimentos e experimentar uma maneira outra de aprendermos e estarmos juntos/as que envolve realmente as pessoas de maneira integral.

Eliane Cavalleiro (2001) coloca que no ambiente escolar precisamos contar com a união da experiência de toda a comunidade escolar para conseguirmos ver aspectos da vida cotidiana escolar que sozinhos/as não conseguimos. Ou seja, a participação da família, a conversa sobre a realidade das crianças em outros espaços, as experiências que elas vivem fora do ambiente escolar precisam ser unidos à experiência dos profissionais de educação para juntos acompanharem os percursos das crianças. A tarefa de trazer, discutir e aprofundar as questões raciais no espaço educativo não é exclusiva de quem sofre o racismo ou de quem se afeta com essas questões diretamente. É um exercício cotidiano que precisa ser abraçados por todos/as os/as envolvidos/as. Conhecer as histórias de vida, os contextos sociais e afetivos, se aproximar das demandas colocadas... Exercício de escuta e de atenção.

Para as crianças discriminadas, o silêncio tem um significado avassalador. Ele diz muito. Fala de um menosprezo pelo sofrimento sentido pela criança, que na maioria das vezes não consegue ainda nem nomeá-lo, mas de alguma forma o externaliza.

Esses caminhos assim colocados nos encheram de esperança e possibilidades, pois percebíamos que algumas ações já faziam parte da nossa dinâmica e outras precisaríamos pesquisar e aprofundar. Nesse encontro apresentei brevemente os *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* de Azoilda Trindade (2013) e juntos entendemos que eram uma possibilidade de corporificar a uma prática educativa antirracista.

Embebidos da simplicidade e afetividade que cada valor inspira e potencializa em nossos corpos, nos comprometemos e nos dispomos a rever e atualizar nosso projeto inicial, conforme apresentado no início dessa narrativa. Um passo importante, firmado em grupo e que sinalizava que essa era uma pauta já em andamento e que necessitaria de muito trabalho e atenção.

A experiência dessa roda de conversa concretizou para nós que a relação com o conhecimento se dá na vida, se tece também em roda, na relação de troca e não de hierarquias e poderes. Em rede, diálogo, sensações, sentimentos, emoções, conversa, aproximação, empatia. No que consideramos importante para o nosso fortalecimento. Não há detrimento de um saber em relação ao outro, não há uma hierarquia de valores, pois estão lado a lado.

Quando Azoilda Trindade afirma que a *oralidade* não ocupa um lugar de negar a escrita ou ser melhor ou pior, ela traz a aposta de que é outra possibilidade de afirmar um independência, uma autonomia relacional. Essa possibilidade *nos conecta com nosso corpo, através da voz e seus sons que reverberam em nossa carne ampliando nosso repertório de expressões* (2015, p. 62).

A conversa teve vários momentos e tons, compartilhamos desde histórias pessoais até dados estatísticos. Externamos nossos desejos e medos e nos comprometemos em transformar nosso projeto pedagógico em um documento vivo que se expande conforme a nossa perspectiva se amplia. Essa roda nos desacomodou, nos apresentou novos rostos, nos trouxe perspectivas outras, questionou o lugar de classe e de cor que estamos inseridos e junto com ele nossos privilégios.

Viver essa transformação exigia olhar para outros campos, tirar o lugar de centro das referências eurocêntricas e buscar outras inspirações. Continuamos na busca de parcerias nesse pensamento e conversas intensas, e assim nos aproximamos do filósofo Renato Nogueira e realizamos mais um encontro aberto com uma aposta de ventilar o pensamento, romper amarras epistemológicas e respirar conceitos outros.



Figura 39 – Roda de Conversa com Renato Nogueira em 2017. Fonte: acervo Casa Escola

O espaço, que cotidianamente é ocupado pelas crianças e suas brincadeiras, tomou nova cor para celebrar esse encontro nos possibilitando olhar para o passado e desejar um outro futuro. Panos africanos, almofadas coloridas, uma poltrona especial e flores davam as boas-vindas para o professor, contador de histórias e de sonhos. Ele trouxe para o debate seu conhecimento sobre afroperspectividade, infância, realidades de culturas africanas e com muita sabedoria construiu uma reflexão sobre a ideia de violência abordada no desenho de *Kirikou e a Feiticeira*. Além disso nos presenteou com o conceito de *Skholé* que nos colocou em um lugar de respiro em conforto por reconhecer nesse significado do tempo livre o tempo que reconhecemos como importante para nossas práticas e relações com as crianças. Ficamos desacomodados, instigados, inspirados... Nada mais será como antes. Sua fala nos atravessou.

Renato trouxe histórias, contos, experiências, lembranças de práticas educativas de diferentes territórios e contextos culturais. A infância, a brincadeira, o papel do/a educador/a têm diferentes significados dependendo do lugar que estamos. Entendendo isso, percebemos que nós pautamos todo nosso conhecimento em uma mesma lógica e contextualização: a eurocentricidade.

Para falar sobre o tempo, o filósofo traz um ditado iorubá que diz: *Exú matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje*. Muito generosamente conversa sobre o tempo alargado e com intensidades e nos permitiu experimentá-lo com sua fala sem pressa. Um encontro que nos encharcou de referências outras, que nos ampliou a bibliografia e escureceu nossos saberes. Em quase quatro horas de conversa suave, com exemplos de outros povos e de sua própria vida, ele nos tocou, nos apontou caminhos e descortinou novas perguntas. Sem

pressa, sem prescrição, sem julgamento e sem arrogância acadêmica, esse mestre nos guiou por um caminho diferente.

Vale ressaltar que as experiências de nossas rodas de conversa acontecem com as crianças por perto, brincando, desenhando, conversando, contribuindo com suas fala e corpos. Nesse dia ficamos então com os mil referências teóricos e afetivos que o mestre compartilhou. Tudo rodando em nossas cabeças e corpos. De mãos dadas fizemos uma grande roda, cantamos e dançamos Jongo, assim como nossos mais velhos. Momento de olhar no olho, sorrir, vibrar e desejar vida longa as nossas crianças, para que nesse espírito de comunidade constituam suas existências. Oportunidade de viver em um mesmo encontro os diversos valores que Azoilda Trindade deixou para nós.

Tive um sonho muito intenso essa noite. Com bebês mortos .. eu ia mexendo neles e encontrava um vivo... aí fiquei aqui reverberando o recuperar a infância que Renato (Nogueira) nos trouxe. Acordei chorando. Muito mexida. Venho aqui e leio tudo isso. Ontem quando cheguei ao terraço encontrei uma Maria cansada e pedindo ajuda. Fui pertinho compreender como poderia compor com o que precisava ser feito. E dali foi surgindo um novo terraço. Redesenhada para receber uma energia de cura e transformação. Foi assim que me senti ontem à tarde. Num templo. Construindo uma egrégora nova de consciência. Levo comigo o 13 de maio verdadeiro. Da resistência e da luta de um povo. Assim como nas aulas de afro sinto minha alma se redesenhando com seu olhar, sua fala, sua presença no nosso grupo. (Conversa de Helena – Educadora, com Aline, mãe de Aimê, agosto de 2017)

Diante dessa ventania e de movimentações internas e subjetivas importantes sentimos que nossa prática buscando uma orientação antirracista, não seria concreta se não ampliássemos o número de crianças negras no coletivo. Aimê Ewá não poderia ocupar esse lugar de exceção, pois manter esse lugar seria incoerente com tudo que estávamos propondo mudar. Sendo assim realizamos uma chamada específica nas redes sociais para famílias negras participarem do Coletivo. Esse processo iniciou em 2017 e segue até os dias atuais.

Seguimos com estudo, troca de informações e materiais com dados sobre a situação social do povo negro na atualidade e buscamos conciliar com as teorias atitudes que nos deslocassem desse lugar de privilégio. Contamos durante um período com a presença de uma colaborada, a querida Izadora Schetter, que nos brindava com sua presença, histórias e músicas algumas tardes por mês. Essa colaboração nos rendeu a aproximação com o Casarão do Prazeres³⁰, onde Izadora trabalhava com o projeto Ocupa Escola³¹ e passamos algumas

30 Como é conhecido o CDEI Amália Fernandez Conde. Espaço de educação, artes cultura e esporte da SME/ Prefeitura do RJ.

tardes com as crianças do projeto e moradoras do morro dos Prazeres. Esses encontros nos aproximaram de outra arquitetura, cor de peles, cabelos, sons, risos... Brincamos com muitas crianças, participamos de aula de ballet e apresentação de teatro. Experimentamos um local do bairro que a maioria ainda não conhecia.

O projeto Dança Afro em Família³², idealizado pela mãe e professora de dança Afro, Aline Valetim, também se consolidou ao longo desse processo de discussão sobre os saberes da comunidade negra. Esse projeto surgiu a partir da necessidade de criarmos um evento que trouxesse um rendimento para contribuir com os custos mensais da Casa Escola, pois algumas famílias não estavam conseguindo pagar o valor integral. Aline então propôs conduzir encontros entre crianças e adultos/as com o objetivo de vivermos espaços de valorização da cultura negra onde todos/as vissem o povo negro, com sua cultura e conhecimento, sendo representado positivamente. O objetivo é aproximar todas as famílias e o público em geral, a partir da vivência de oficinas de dança e histórias, da cultura afrobrasileira e suas contribuições para a nossa vida.



Figura 40 – Oficina de Dança Afro com Aline Valetim na Fundação Progresso. 2017. Fonte: acervo Casa Escola

31 O projeto Ocupa Escola é uma parceria da Secretaria Municipal de Educação do RJ com a ONG Arte Educar. Tem como objetivo capacitar escolas da rede municipal para atuarem como equipamento público de cultura com programação quinzenal, residência artística de grupo local, protagonismo dos alunos e construção participativa (envolvendo escola e comunidade).

32 Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/1977601272468474/>>. Acesso em março de 2019.

Aline coloca que a oficina é um *espaço de convívio atencioso e acolhedor onde o corpo negro brilha, se vê, ocupa, protagoniza e é feliz*³³. As oficinas são realizadas por profissionais negros de dança, música e contação de histórias, entre outros, que trazem com a linguagem corporal e de forma lúdica danças e músicas populares brasileiras onde o negro é o protagonista. Através do maracatu, da dança afro, do jongo, da capoeira e das histórias trabalhamos os *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros*, ampliando as narrativas e trazendo as distintas manifestações culturais devidamente valorizadas e exaltadas.

Esse projeto revela em sua prática diversos *valores civilizatórios*, mas gostaria de destacar alguns deles que além de estarem no projeto também estão nas atividades cotidianas com as crianças. A *musicalidade*, geralmente proposta pelos instrumentos de percussão e voz, traz a *marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança que constitui o povo brasileiro* (TRINDADE, 2013, p. 34). A autora chama a atenção que precisamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos e envolvam as crianças, mas para inserir essa dinâmica na prática pedagógica, como em qualquer esfera da vida, precisamos conhecer.

Na Dança Afro em Família conhecemos as manifestações culturais negras vivendo com nossa *corporeidade* esse momento e não com teorizações. A *corporeidade* é outro valor experimentado no projeto, pois segundo Azoilda Trindade (2013) o corpo é muito importante, especialmente para o povo negro que foi arrancado do seu território e trazido para o Brasil, fazendo dele um patrimônio. A corporeidade está para além do físico, pois além de sugerir o contato e respeito ao corpo, pensa nesse corpo em ação, diálogo e interação com outros e com o ambiente. *O jogo relacional está aberto e não há como colocar a dimensão racional como soberana, em detrimento da corporal* (2015, p. 78).

Nesses encontros de dança valorizamos nossos corpos como possibilidade de trocas, encontros, construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Na prática educativa seguimos a orientação da pedagoga ancestral quando diz que precisamos *cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo (...)* (2013, p. 34), mas sabemos que de maneira geral esse é um grande desafio.

Durante as oficinas, mexemos nossos corpos, cantamos para os orixás, saudamos a natureza e as forças divinas. Essa prática está relacionada com o valor da *religiosidade*, que para o povo negro é a possibilidade de estar em contato com os elementos da natureza e todos

33 Fala de Aline Valentim em conversa sobre elaboração do Projeto Dança Afro em Família (2017)

os seres sagrados e divinos (2006, p. 99). A religiosidade para o povo negro, sequestrado da África, é uma estratégia de sobrevivência, resistência e sofisticação de processos, de recriação de realidades. Conhecer alguns desses processos de recriação de padrões é conhecer a história dos/as africanos/as e afrodescendentes, respeitando a vida e o outro e o interessante é poder trabalhar eles como experiências educacionais e não desperdiçá-los ou invisibilizá-los pelas lógicas hegemônicas (2015, p. 59).

As oficinas são momentos de riqueza e alegria e segundo essa mulher-negra-artista-mãe-pesquisadora, que organiza essa vivência articulando fatos atuais com o imaginário das pessoas sobre a cultura negra,

A Oficina Dança Afro em família constitui-se então como um espaço-tempo de vivências lúdicas a partir de princípios, conteúdos e valores afrocentrados, sendo também uma atividade que se enquadra na lei 10.639, que implementa a necessidade do ensino de História africana e cultura afro brasileira nas escolas. Ajuda a desfazer a ordem vigente, fomentando identidades mais plurais pautadas na matriz afro-brasileira de forma a empoderar crianças negras e desconstruir preconceitos em crianças brancas (2017).³⁴

Essa estratégia reverberou trimestralmente em nossos corpos e a partir dela vivemos um ambiente que fortalece a criança negra, além de fortalecermos e criarmos respostas contra o silenciamento do negro e reprodução do racismo nos espaços pelos quais transitamos.

Com a música, o olho no olho, as mãos de crianças unidas às mãos dos/as adultos/as, vivemos um encontro geracional onde a alegria e o prazer estimulam o movimento corporal e o conhecimento ancestral. A brincadeira e a troca são valorizadas, o círculo e a oralidade são vividos. Essa oficina é uma possibilidade de concretizar ações de nossa prática antirracista.

As relações cotidianas trazem inquietações, que nos levam a mudanças... Mas isso só acontece porque entendemos que precisamos olhar para nossos desconhecimentos, nossas crises, nossas sombras. Precisamos estar juntos/as, visibilizar distintos saberes e perspectivas para ampliar nossa lente e vivermos algo que nos alimente de sonho e vontade de viver.

E continuando nesse caminho convidamos Sandra Benites, Ara Reté em Guarani, para falar sobre sua pesquisa e seu caminho com um pé na aldeia e o outro na academia. Narrando sua vida foi tecendo reflexões sobre culturas, infâncias, nascimentos, escola, a importância da figura feminina na cosmologia guarani, diálogos entre saberes ligados a terra e aos livros...

34 Página do evento no Facebook, onde divulgamos a oficina com seus objetivos e encaminhamentos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/1977601272468474/>>. Acessado em novembro 2018.

Uma experiência que ampliou nosso debate e nos aproximou literalmente, pois nesse dia choveu e faltou luz e precisamos fazer uma roda bem próxima para nos ouvirmos. Seu jeito manso foi contando histórias e trazendo para perto de nós um jeito outro de lidar com a natureza, autonomia das crianças, educação, saúde e identidade étnica e de gênero. Uma voz tranquila, carregada de sabedoria que trouxe uma contribuição importante para compor com essas distintas vozes que precisamos reconhecer e ouvir.



Figura 41 – Divulgação do encontro com Sanda Benites. 2018. Fonte: Facebook Casa Escola.

bell hooks mais uma vez nos põe a pensar que esse reconhecimento das contribuições de cada um como recursos para a nossa prática, nos fortalece e nos une. A autora coloca que promover a constituição de comunidade é reconhecer o que cada voz individual traz e soma ao todo (hooks, 2013).

Reconhecer cada presença é diferente da lógica hegemônica de universalizar o conhecimento e, com isso, desconsiderar os diferentes contextos e experiências que o compõe. Segundo bell hooks (2013), transgredir, no contexto educativo, é a possibilidade de colocar em prática aprendizagens que sejam diferentes das universalizantes, que reconheçam a pluralidade dos envolvidos e os saberes produzidos em outros espaços além do escolar. Inspirada nessa ideia, considero que as estratégias de autoformação que criamos para assegurar a presença de cada criança e sua história é uma prática transgressora, já que nos permite colocar em prática aprendizagens outras, pulsantes do cotidiano que vivemos com as crianças, plurais, pois vêm de relações entre pessoas e ambiente e não apenas de livros e espaços escolares.

As falas das crianças contestando que Ewá não poderia brincar com elas por conta da sua melanina acentuada, as dúvidas dos/as adultos/as em relação a como lidar com essas atitudes e o olhar triste, e às vezes raivoso de Ewá, respondendo a segregação infantil, nos mobilizou. Mais que isso, mostrou a responsabilidade, que nós enquanto mães/pais/educadores/pessoas nesse mundo, temos em não silenciar o conflito, em não mascarar o incômodo, em não esconder o que não está bom...

O planejamento e vivência dessas estratégias aprofundou relações, fortaleceu encontros, proporcionou uma reflexão sobre nosso lugar de privilégio, e nos fez entender que trazer perspectivas para além da europeia para dentro do nosso ambiente educativo é um posicionamento ético e político do qual não abrimos mão. As inquietações nos mobilizaram e entendemos que podemos ter autoria do nosso próprio processo de formação.

E esse caminho trouxe pessoas que buscavam um espaço para que seus filhos pudessem viver sua negritude plenamente. Um lugar onde não haveria educadoras preocupadas em controlar seu cabelo crespo ou silenciar alguma situação de discriminação. 2018 iniciou ressoando o processo da ano anterior onde conversamos e aprofundamos temas como: infâncias, Filosofia Ubuntu, afroperspectividade, temporalidade, racismo, pluriversalidade, enegrecer, epistemologias, colonialidade e muitos outros.

As famílias que se aproximaram queriam compor o coletivo conferindo visibilidade, dentro do nosso contexto, aos autores/as e práticas que apresentam conceitos e experiências relacionados a um modo de viver e pensar negro. Assim como na filosofia Ubuntu que propõe *uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica* (NOGUERA, 2011, p. 147), acreditamos e vivemos a coletividade, o estar junto... Essa inspiração nos perpassa para que sigamos descansando em outras veredas.

Assumir nossa escolha pedagógica, política e ética de enegrecer o projeto da Casa Escola trouxe famílias que também estavam ávidas por um espaço que agregasse essa discussão. Atualmente temos um grupo com famílias negras e inter-raciais em número expressivo e não mais ocupando o lugar de exceção. Não é por acaso. É resultado de reflexão e trabalho.

Falamos de ancestralidade, de raízes, do lugar de onde viemos e valorizamos essa narrativa como conhecimento. Planejamos vivências desde grupo de estudos sobre negritude,

até encontros abertos ao público sobre diversos temas relacionados a educação entendendo que esse é nosso momento de viver o que acreditamos.

E na prática já buscamos inserir momentos de mergulho nessas narrativas outras. A partir de uma articulação de Jacqueline, mãe do Matias, fizemos uma visita-experiência na exposição³⁵ e ateliê de Rona³⁶, um artista negro, carioca e suburbano que acredita na arte como veículo de transformação de vida e valorização da beleza do cotidiano. Esta experiência nos deslocou para um ambiente enegrecido, rico de mitologias negras, colorido e de amplo acesso para as crianças. Uma possibilidade de estarmos vivendo a arte que conversa com nossa ancestralidade e nos convoca a entrar em contato com nossas emoções.

Rona a partir da *oralidade*, valor civilizatório que traz *nossa expressão oral, nossa fala carregada de sentido e de marcas de nossa existência* (TRINDADE, 2013, p. 33), contou inúmeras histórias de sua infância na comunidade do Lins, do contato com os mestres de danças populares, da imersão na mitologia dos orixás. Com muita generosidade o artista fez o que Trindade enfatiza como oralidade negra: (...) *promover momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos.* (2013, p. 33).

Nessa tarde nós podemos viver (...) *pela/na oralidade, os saberes, poderes, querer*es do povo negro (...) *transmitidos, compartilhados, legitimados* (2006, p. 98). Momentos de muita emoção e contato com uma perspectiva outra que são reverenciados por Heloyane, educadora e mãe de Kauan, que após a visita ao ateliê em novembro de 2018, deixa transparecer em seu relato como juntos vivemos outras cores:

Oi, Gente! Estou querendo transbordar para vocês o que foi o dia de hoje, mas às vezes é difícil deixar a água do mar atravessar, como diria o Rona. Ainda tô embriagada de arte, magia e amor. Quantas possibilidades a vida pode proporcionar... A falta de oportunidade que nós negros, principalmente, temos, é a realidade para nosso povo. E penso em nossas crianças e todas essas possibilidades que estamos proporcionando para elas... Isso me preenche de uma força e uma vontade de viver. Um super herói de olhos brilhantes, pele negra e arte transformadora. Foi lindo! Re-existindo! E levando essa força no caminhar para outros.

Essa celebração com Rona concretiza a perspectiva dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros para a Educação Infantil* celebrado por Azoilda Trindade (2013), pois nos ajuda a

35 Exposição Setembro Doce na galeria Z52 no Cosme Velho – RJ.

36 Para saber mais: <https://www.rona.art.br/>

reconhecer e celebrar em nosso cotidiano vivências muitas vezes desconsideradas como educativas. A pedagoga ancestral, em sua teoria e vivência, nos ajuda a reconhecer nessas dinâmicas cotidianas do encontro e da valorização de uma história de resistência, uma ferramenta de trabalho, um modo de fazer o viver. Quando afirma que *a realidade é complexa, e o conhecimento e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo* (TRINDADE, 2006, p. 101), nos sinaliza que estamos no caminho.



Figuras 42 a 44 – vivência no Ateliê do Rona. 2018. Fonte: acervo Casa Escola

Buscamos vivências onde possamos sentir que *esses valores estão 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* (TRINDADE, 2013, p. 30). Azoilda traz para a educação o olhar da cultura africana como concentrador de força e energia para trabalhar o universo infantil e nos permite nomear com palavras outras os

movimentos das crianças no espaço, a relação entre os pares, a história que nos é comum (TRINDADE, 2013).

Essa aproximação com os *Valores Civilizatórios* nos sinaliza a possibilidade de vivê-los como uma estratégia para tirar o foco do modelo de educação eurocêntrica que hegemonicamente seguimos, e mostrar que existe outros pensamentos e saberes, considerados nas margens, que conversam conosco.

Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida-nos a criar! Essa força nos convida a olhar para a história do povo negro como símbolo de luta e resistência e a buscar seus saberes e conhecimentos para compor o ambiente educativo com suas relações e complexidades valorizando o conhecimento negro que nos habita e nos cerca cotidianamente, mas que são silenciados e invisibilizados muitas vezes.

Durante nossas atividades com as crianças e também entre nós adultos/as, procuramos valorizar e reconhecer nosso axé, que é nossa energia vital, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade, a cooperatividade, a memória e a ancestralidade (TRINDADE, 2013).

A perspectiva antirracista trabalha a partir de um referencial teórico outro, quebrando as dinâmicas de criação e reprodução de supremacias brancas e suas práticas pedagógicas, não tratam o negro como minoria e exceção, tão pouco como exótico ou folclórico. Por isso almejamos trabalhar com referências de educação que tragam um olhar enegrecido para o debate.

Assim seguimos caminhando para denegrir os processos que identificamos como hegemônicos, universais e por isso excludentes. Acreditamos e queremos o conceito de denegrir em nosso coletivo. A inspiração de Renato Nogueira nos acompanha quando ele diz que:

Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. (...). Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes. (2012, p. 69)

Denegrir é uma belezura. Denegrir a educação mais ainda...

Para encher nosso coração de coragem e desejo de aventura finalizo com uma ideia de Renato Nogueira que gostaria que fosse do mundo inteiro:

Denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas (2012, p. 71).

Nós da Casa Escola estamos nesse esforço e não estamos sozinhos...

(IN)CONCLUSÕES: Pensamentos que ampliam o percurso e anunciam caminhos

A tarefa dos negros-intelectuais não é simplesmente defender ideias, posições contra aqueles que defendem privilégios para as pessoas brancas, de classes sociais abastadas, de grupos que apresentam dificuldades para dialogar. Uma das ações para ser do negro-intelectual na sociedade é fazer entender que se é um corpo que quer fazer parte da sociedade. Corpo que pensa e cultiva um lugar, não só para si mesmo, mas para a população negra.
(Evaldo Oliveira, 2014)

Início essa fase da reflexão pensando que a experiência dessa pesquisa despertou em mim e ao meu redor um desejo de conhecer saberes e pensamentos dos negros intelectuais para a educação brasileira. Uma pesquisa que começa defendendo uma escrita autoral, constituída por *escrevivências* e afirmando um *lugar de fala* e ao poucos vai visibilizando e desejando uma rede de teorias e conhecimentos afrodiaspóricos.

Inserida no campo de Pesquisa e Estudos com/nos Cotidianos, que conversa com o desejo de ser da Casa Escola, pois tanto uma quanto outra apostam viver epistemologias e propostas educativas outras, encontra um solo fértil para essa busca de enegrecer a perspectiva. Senti no campo de estudos com/nos cotidianos, reverberado pelo grupo de pesquisa que faço parte, um acolhimento no desejo de construir caminhos que não se orientem na perspectivas de conclusões, fechamentos, estática, certezas e principalmente solidão. Respiro segura nessa escolha que possibilitou a conclusão de um trabalho onde o envolvimento se deu integralmente.

As perguntas sobre a possibilidade de fazer pesquisa estando dentro, a construção da argumentação teórica a partir das reflexões de nossa prática educativa e de teorias que escolhemos ao longo do percurso ampliaram meu repertório de estudo. Ao longo da escrita, senti algumas presenças próximas a mim. Acredito ser isso um privilégio, uma alegria leve e concreta que me acompanhou. Senti algumas autoras ao meu lado, sussurrando em meu ouvido, dando pistas de caminhos... me ajudando a entender como alguns conceitos conversam com nossas práticas e como podem nos potencializar.

Pesquisar a prática da Casa Escola me pôs a pensar, colocou a possibilidade de registrar meu pensamento a partir do lugar que ocupo, mas em conversa com teorias e outros pensamentos, deu corpo a minha *escrevivência*, que consegui sustentar o mais negra possível. Assim como afirma bell hooks foi *o pensamento crítico, de reflexão e análise* (p. 85) que me

ajudou a trabalhar para entender o que vivo e lutar pelo que acredito. Essa experiência me ensinou que a *teoria pode ser um lugar de cura* (p. 85).

Pesquisar coloca em questão nosso modo de estar, de fazer, de viver. Mobiliza perguntas, questiona caminhos, desconfia das certezas... E nesse percurso vivi teoricamente minha indignação contra o racismo, minha contestação por bibliografias negras na academia, minha urgência por uma educação antirracista em todo e qualquer ambiente educativo. Sinto que a pesquisa, com suas perguntas e encontros argumentativos e teóricos ajudou a me constituir enquanto questionadora de um modo de *serfazer* branco, adulto, urbano (tudo no masculino). Incômodos sendo enfrentados, colocados, discutidos.

Essa escrita com seus argumentos pode soar ao leitor como militante de causas já tão discutidas, como a educação e o antirracismo... E é mesmo. Os questionamentos que apresento e as críticas que faço às ideias hegemônicas, a partir da apresentação de perspectivas negras, não tem como objetivo criar dicotomias entre branco e negro. Essa dicotomia já existe há séculos e não foi o negro quem criou. Como escrevi no início, aposto nas subjetividades, nos encontros, nas complementações e não na polarização de conceitos. E percebo também que qualquer possibilidade de transgredir a dureza da ciência moderna acarreta emoção, envolvimento, luta.

Quando falo de um desejo que todas as famílias se envolvessem, com energia e dedicação ao tema do antirracismo não estou esquecendo que trabalhamos com alteridade e reconhecimento do outro como legítimo, com escolhas e modos de viver diferentes do meu. Isso é importante, mas no caso da discriminação racial não consegui. Assumo esse desejo e seguirei militando por ele se precisar nomear dessa maneira. Essa escrita me deu entendimento para assumir escolhas e posturas, mesmo que elas sejam consideradas antiacadêmicas ou apaixonadas demais por alguns. Por isso fico com bell hooks quando ela diz que existe uma *visão distorcida da prática intelectual (...)* que para ser verdadeiramente intelectual você tem de estar separado de suas emoções (p. 207).

Por isso olho para meus pares e reconheço quem vem persistindo, assim como Evaldo Oliveira, que em sua tese de doutorado sobre ser *negro-intelectual*, traz uma perspectiva interessante sobre o que é a militância:

Militância não é uma capa que se coloca e retira, dependendo das situações e locais. Militância pode ser também uma maneira e uma forma de aprofundar uma área de conhecimento, de estudos e assim, provocar mudanças

epistemológicas. O negro(a) intelectual é também um militante, pois luta de diversas maneiras pelas demandas da população negra. (2014, p. 164).

Sendo assim, esse desconforto que a academia, o conhecimento formal ou os/as intelectuais renomados/as querem causar impondo o binômio intelectual ou militante, reafirma o lugar de poder que ocupam. Para mim, a experiência com essa dissertação rompe com esse binômio já nos primeiros encontros e teorizações. Consegui me movimentar para além do que pensei. Ao mesmo tempo foi *abrir picadas (...), desbravar, ampliar o horizonte, e também demarcar o posto, o território, fincar-se, não apenas como atitude de estar e ocupar um lugar, mas buscando nas cavidades, transformar os espaços, e construir novos* (OLIVEIRA, 2014, p. 160).

Penso também que a defesa da Casa Escola como um *espaçotempo* de gestão compartilhada e possibilidade de colocar em cheque a hegemonia do capitalismo, apostando em possibilidades outras de existir, pode parecer panfletária ou querendo comercializar uma nova maneira de fazer educação, e sustento que não é.

A Casa Escola é um pouco de amor nesse Rio de Janeiro de tempos tão sombrios. Uma pausa, uma suspensão da lógica capitalista que nos sequestra diariamente como indivíduos, e também os espaços coletivos, como as escolas. O mundo do trabalho e sua imposição de resultados, números, competição e negação do comunitário reflete na escola e hegemonicamente é imposto um modo produtivista de fazer educação. Nós tentamos dizer não a isso, assim como inúmeras iniciativas que surgem dentro de muitas escolas públicas brasileiras.

Acredito que a narrativa e os elementos constitutivos da Casa Escola apresentados e pensados aqui iniciam uma organização de nosso modo de fazer, nossa metodologia ou até mesmo do nosso projeto político pedagógico, se assim desejarem nomear. A sistematização, que se desejou poética, desse processo, pode se constituir em um documento de nossa história, com seus autores/as, colaboradores/as e teorias.

Essa sistematização permite que olhemos para um coletivo e suas práticas educativas em relação com o mundo atual. Nossos princípios e inspirações nos acompanham e se transformam. Afirmo isso não no sentido de endurecer nossa experiência e criar um molde para nós mesmos/as ou para quem deseje olhar para outras experiências educativas. Longe disso... Afirmo isso porque sei a importância de registrar um processo educativo contra-

hegemônico em um momento que nosso país parece ser soterrado por ideias e políticas de aniquilamento de vidas.

Desde o golpe legislativo-jurídico-midiático-empresarial de 2016 até as últimas eleições fundamentadas em “fake news” vivemos uma verdadeira ode ao fascismo, intervenções militares, retrocessos em políticas públicas que garantiam direitos básicos de existência a grupos sociais desprovidos de privilégios, negação das diferenças, subalternizações dos corpos e apagamento de saberes e viveres do povo negro e indígena entre tantas outras atrocidades...

Reconheço que a maioria dos profissionais da educação e coletivos que lutam por práticas educativas libertadoras enfrentam desafios, pois estamos inseridos em um contexto que nos violenta, nos sucumbe para não termos força de lutar por conhecimentos, saberes e modos de fazer que estão inscritos em nossa ancestralidade. Mas apesar dos enfrentamentos cotidianos seguimos na aposta de que nossa corporeidade ajuda a nos manter em movimento e não estagnados/as.

Essa movimentação nos faz pensar profundamente na prática educativa, nas infâncias que nos habitam, no processo de ser mãe, pai e educador/a, nas relações que nos sustentam - sejam elas as das crianças-crianças, crianças-adultos/as, criança-ambiente -, na formação que vai se constituindo ao longo do caminho.

Reitero que a apresentação que faço dessa experiência não quer ser romântica ou fantástica, pois em nosso dia a dia vivemos conflitos, caos, crises, faltas, precariedades... E na parte mais subjetiva, que diz da reflexão que fazemos sobre nosso cotidiano vivemos as desconexões, os debates profundos, o racismo, o machismo, a heteronormatividade, o silenciamento, a dor, o afastamento... Não é um mar de rosas, e o meu desejo não foi construir essa imagem, mas foi de valorizar uma iniciativa que perdura com a intenção de viver um processo educativo distinto de tudo que os/as envolvidas/as já viveram.

Em tempo tão duros, de cortes orçamentários na educação, comprometendo todos os níveis de ensino, inclusive as pesquisas de pós-graduação, faço uma escolha em conferir visibilidade ao que está indo a favor do encontro, do riso, da pesquisa, das desconstruções de argumentos hegemônicos. Quase como uma ode à educação, à infância e à resistência.

A escrita que surgiu artesanalmente, aos poucos, estranhando as palavras, construiu uma espécie de mapa, um levantamento de histórias que estão perpassadas por teorias. Viver a pesquisa me deu a oportunidade de ler nossa prática estudando, de escrever refletindo e de

compartilhar nossa história conversando com teorias, conceituações e outros sujeitos pesquisadores/as.

Olhando para dentro percebi que os princípios da Casa Escola são um elenco de experiências que nos constituem e que precisam ser destacadas, pensadas e aprofundadas. Esse olhar de dentro possibilitou que eu percebesse essa importância e também enfrentasse a realidade de que por sermos um grupo vasto e composto por pessoas com diferentes interesses, essa questão não é reconhecida por todos/as.

Essa pesquisa me estimulou a organizar os princípios e propor encontros e grupos de estudo focados neles e em suas reverberações no cotidiano, onde cada pessoa possa de fato conhecer, entrar em contato e discutir coletivamente. Em 2019 se organiza uma ideia de compartilhar o conhecimento e experiências, entre nós, de maneira mais regular e coletiva.

O estudo me deu corpo para propor um entendimento desses princípios a partir de uma lógica afrocentrada, reconhecendo os *valores civilizatórios afro-brasileiros* (TRINDADE, 2006) em nossa dinâmica cotidiana. Segundo Asante, *a afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências de uma Europa particularista e patriarcal* (2016, p. 11). Porém, apesar de me aproximar dessas ideias e aprofundar algumas delas, reconheço, ao término dessa escrita, que ainda tive momentos vacilantes... Trago aqui algumas delas para que não escapem em processos futuros.

Reconheci e nomeei os valores afro-brasileiros ao longo da dissertação, mas não renomeei alguns princípios da Casa Escola, por exemplo. Início falando da autogestão e aprofundo esse conceito que é mais conhecido e utilizado pelo coletivo mesmo entendendo que vivemos o ideal de cooperativismo apresentado por Azoilda Trindade. Se apostamos em uma lógica outra de relação com as pessoas e com os materiais e estamos buscando fortalecer uma vivência de cooperação, por que não visibilizei com essa nomeação? Para não antecipar a entrada dos *valores* na lógica da escrita? Se for isso pode ser um sinal de que a lógica linear ainda me habita e se faz mais importante... Ou foi por priorizar um conceito que acredito ser mais acessível? Se for isso pode ser um sinal de que coloco os *valores afro-brasileiros* como algo que precisa ser aprofundado antes de ser nomeador de processos...

As perguntas seguem povoando nosso cotidiano e minha escrita. Essa pesquisa, como um modo de se pôr na relação, de viver o encontro e a pergunta, de inquietar o olhar e os sentidos para o vivido e praticado com as crianças, visibilizou apenas algumas delas. Mas

sinto que outras não foram possíveis de serem aprofundadas, assim como a questão do machismo e da não equidade de gênero, que infelizmente estão presentes em nossa dinâmica e exigem um olhar mais atento e práticas mais efetivas para desconstruir padrões de dominação.

Nosso grupo tem a participação dos homens na rotina com as crianças, nas reuniões, nos eventos, mas ainda vivemos uma iniquidade de gênero nas formações, nos estudos, nas discussões, nas mensagens mais propositivas, nos encaminhamentos de algumas questões, onde a presença feminina lidera e muitas vezes dá o tom. Será que também não precisamos pensar em uma prática educativa antimachista, como coloca Raquel Karro, uma das mães do coletivo? Até quando vamos ficar sustentando a omissão de alguns homens, a sobrecarga de algumas mulheres? Não é essa uma discussão que deveria ser mobilizada pelos homens do grupo?

Um tema que nos perpassa cotidianamente, que muda o rumo das conversas, que influencia no estado de ânimo das mães... Mas que abre muitas possibilidades e que não tive como dar visibilidade aqui, mesmo reconhecendo que é uma de nossas feridas.

Reconheço porém que como havia muitos percursos para expor, reflexões para compartilhar e necessidade de construir um enredo limitado, precisei priorizar algumas questões. Esmiucei nosso caminhar e nossa constituição enquanto coletivo e não consegui abraçar o cotidiano e processos de aprendizagens, produções, envolvimento das crianças, gestão compartilhada com elas, por exemplo. Essa necessidade pode gerar uma sensação que as crianças foram pensadas na superficialidade por não estarem tão diretamente presentes na escrita, mas essa discussão toda só é possível porque estamos trabalhando diariamente na construção de uma paisagem criativa e segura onde elas possam viver suas infâncias.

As crianças são riquezas. Trazem cotidianamente abundância de falas, questionamentos, produções de materiais, construção de narrativas e ambientes, ocupações de espaços, trocas...uma ética e uma estética que nos mobiliza. Uma lista interminável que poderia abrir outra pesquisa. Quem sabe uma narrativa com as crianças e seus processos de viver uma prática educativa em coletivo? Ou o que podem as infâncias vividas em processos de cooperação?

Outras faltas existem, mas essas me incomodaram significativamente, mas preciso olhar para o que pude concretizar e para as questões que se abriram, sendo assim, retomo a celebração. Nomear as dúvidas e as perguntas da pesquisa descortinaram a presença tensa entre ser a pesquisadora e a educadora. Trabalho árduo que com a ajuda de autoras negras e o

tema da educação antirracista consegui definir melhor. As autoras que me apoiaram na pesquisa aos poucos entram na Casa Escola, logo, a separação de teóricas da pesquisa e teóricas da nossa prática não tem uma linha tão firme que as separem. A pesquisa me ajudou a buscar nomes outros e fortalecê-los dentro da nossa dinâmica coletiva. Um ganho imensurável. Penso que o olhar de fora, meu enquanto pesquisadora, do grupo de pesquisa e das teorias e conceitos que acessei durante o mestrado se constituíram em caminhos enegrecidos, rastros... E esses rastros escuros, assim como o solo negro e fértil, produziram regeneração em pontos que para mim são muito importantes e acredito que para as famílias do coletivo também. Exemplo disso é o caminho que existe entre a conceituação de infância, a infância que vivemos e a que desejamos.

Conhecendo Walter Kohan (2004) me aproximei de um pensamento que conversa com esse desejo de estar aberto ao que a infância pode sugerir. O autor nos provoca a pensar:

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis (...) (p. 66).

Essa provocação nos estimula, nos ajuda a reconhecer que nossa aposta em estar em relação com o outro, com o mundo, pode permitir que algo inesperado e imprevisível aconteça e a partir daí possamos inventar modos outros de estarmos juntos/as. E juntos/as, em constante movimentação sem verdades ou certezas... vivemos infâncias. No plural porque somos muitos/as e vários/as e porque acreditamos nos múltiplos sentidos que essa palavra pode despertar.

Fomos procurando as nossas infâncias, essas que estão dentro de nós, nossas lembranças de crianças, e as que são nosso olhar inaugural para o mundo... nossas curiosidades, irreverências, sentidos. Então percebemos que queremos essa presença no hoje, no presente da nossa vida de adultos/as, de seres grandes. Olhamos para as crianças e tentamos não dividir o mundo dos/as adultos/as do seu mundo, no sentido de sermos as referências e estarem se preparando para serem algo. As crianças já são. Assim, percebo que não nomeamos a infância no sentido de ter uma função ou ser um produto. Buscamos vivê-las.

Vivê-las já que acreditamos nas infâncias que escapam do nosso controle, que perpassam os tempos, que resistem às concepções que as coloquem entre paredes. Buscamos as infâncias que exigem deslocamentos dos/as adultos/as, mobilização dos corpos, expansão do pensamento, questionamento de nossas práticas e modos de estar no mundo. Por isso a proximidade, a relação e o encontro com as crianças e nossas infâncias fazem parte de nossa concepção pedagógica e alimentam nossos princípios constitutivos, aquilo que não abrimos mão.

E na reflexão da pesquisa e suas reverberações fui me dando conta de um incômodo que muitas vezes o conceito de infância, e tantos outros, me causa. Entendendo que a experiência de crianças, e também de adultos/as, constituem as infâncias, penso se as subjetividades brancas e negras são consideradas na mesma medida para compor com essa conceituação.

A pessoa negra lida com a discriminação diariamente, seja com seus pares ou na sociedade de maneira geral. Está sempre sinalizado que ela é diferente, que algo seu está relacionado a um menor, mais feio, menos humano. E os estudiosos da infância consideram esse contexto e essa singularidade? Singularidade, não no sentido de excepcional, mas sim no lugar de que não cabe dentro de uma norma, de um padrão. As teorias de infância de séculos atrás, geradas na Europa e mantidas pelos cânones pedagógicos retratam a multiplicidade de infâncias?

As crianças negras são apresentadas a conteúdos históricos colonizadores que construíram uma hegemonia branca. Não tem consideradas sua ancestralidade, sua história oral que é contada através dos anos e dos continentes, se mantendo potente e reveladora de outros modos de viver.

Temos a infância nos terreiros, a infância quilombola, a infância nordestina, a infância indígena, a infância ribeirinha... Infâncias... que podem estar nas pessoas que vivem nesses contextos ou em qualquer uma que viva essas experiências em distintos momentos da vida. Mas as teorias que retratam essas subjetividades são específicas, estão fora do conhecimento hegemônico que ainda sustenta a imagem da infância branca, visto que é baseada na experiência das pessoas brancas como norma.

Essa infância branca é insuficiente para dar conta de subjetividades marcadas tanto pela questão de raça quanto a questão territorial. E essa insuficiência também nos atinge. Nosso processo de criar estratégias que fortalecesse nosso enegrecer foi impulsionado por uma atitude de racismo entre as crianças. Apesar de nosso desconforto e olhar para a situação

buscando revertê-la, demoramos muito. Fomos nos conhecer, entender o que cada um pensava sobre o assunto e construindo estratégias criamos um espaço de discussão potente que foi modificando nossas práticas, mas toda a pesquisa e mobilização iam pelas margens, buscando experiências e autorias negras que nos amparassem.

Entendo que com essa questão posso iniciar outra pesquisa e que a conceitualização de infância que trago é filosófica e não abarca o racismo, mas apesar disso me mobiliza para pensar sobre ele. Contradições. Há uma limitação de conceitos por estarem resguardados nos projetos da ciência moderna de fazer ser universal conceitos oriundo do ocidente. Apesar de reconhecer isso não consegui deixar de expressar esse meu pensamento, mesmo ainda cambaleante, mas que me acompanhou durante as reflexões.

Fico pensando se as estratégias realizadas em um tempo longo, necessário e possível para os/as adultos/as envolvidos/as, ajudaram Aimê Ewá? Durante dois anos Aimê continuou sendo a única pele preta entre as crianças. Apenas em 2017 entrou mais um menino negro para tirá-la do lugar de exceção. Nesse processo os/as adultos/as se deram conta de muitas coisas, enfrentaram seu racismo, correram para modificar o nosso contexto, mas na prática, o grupo de Aimê ainda é majoritariamente branco. Isso me faz pensar que o tempo da criança que tanto falamos é atropelado pelo tempo do/a adulto/a, das suas articulações políticas, da dedicação por um tema, da militância...

Durante cinco anos fomos cinco educadoras, onde apenas uma é negra (de pele clara). Ficamos um longo tempo procurando professora de capoeira, pois queríamos uma mulher negra, mas o grupo não concretizou esse desejo, porque apesar de se dizer uma prioridade ninguém assumiu a responsabilidade de agilizar essa questão. Esse desejo está inserido no reconhecimento que a representatividade não pode se limitar a imagens apresentadas e materiais escolhidos para compor o espaço educativo da Casa Escola. Queremos uma representatividade real, de corpo, presença e paixão da experiência. Falamos de representatividade negra para as crianças, mas infelizmente demoramos a construí-la... E com essa representação ganham todos/as, não só as crianças negras.

A ausência de uma professora de capoeira é sentida por todas as crianças do grupo e, pela lógica da urgência e de priorizar o momento da criança, se não conseguirmos a criança perde. Então podemos agilizar e contratar uma professora branca... A criança negra segue perdendo. Ao contratarmos um professor branco seguimos negligenciando o tempo da criança

negra... Mas em uma primeira reunião o grupo parece não se dar conta disso. A branquitude se fortalece em nome da pedagogia, do respeito ao tempo da criança e da infância branca.

Está aí, praticamente demonstrada, os efeitos de um discurso teórico que traz o branco como norma, influenciando as práticas educativas de um grupo que está no caminho de uma prática educativa antirracista.... Muitos desdobramentos se anunciaram, perguntas, incômodos, novas pesquisas e seguimos na busca de um entendimento comum que nos auxilie e nos aproxime. Um resultado disso é que conseguimos, em 2019, ter a presença de mais duas educadoras negras, o que contribui para o fortalecimento da representatividade além dos momentos culturais e estratégias específicas. Essas presenças alteram nossa estrutura e compreendo que é uma estratégia que compõe com a constante construção de um ambiente educativo antirracista.



Figura 45 – Encontro com os dois grupos e Helo (educadora e mãe) e Jéssica (educadora) para coroar as ancestralidades das crianças. 2019. Fonte: acervo Casa Escola

Essa pesquisa retrata um momento de nossa história e com isso podemos ver também as fragilidades e faltas que nos compõem. Estamos no momento presente vivendo uma experiência educativa que comunga com nosso sonho de mundo, mas não estamos finalizados e tão pouco somos perfeitos.

Nosso desejo de criação de mundos não retira a força e necessidade que a escola convencional tem. Acreditamos na escola pública e de qualidade para todos/as e não estamos

levantando bandeira a favor das famílias como executoras da educação de seus próprios/as filhos/as. O que vemos de escola, no sentido hegemônico e que sabemos por meio da mídia, das narrativas e do que conhecemos dos espaços escolares, é que existe um projeto de governo que, no fim das contas, deseja sucatear a educação pública até seu desmonte. O direito à educação é garantido como lei, com vagas e dias letivos, mas as condições físicas, estruturais, materiais e de atendimento deixam muito a desejar. Existem iniciativas escolares e de grupos de profissionais dentro das escolas lutando muito para mudanças efetivas, mas sabemos que não é suficiente. Em muitos lugares ainda é essa escola, com todas as suas mazelas, que as crianças têm a oportunidade de brincar, comer bem e ter um acolhimentos diferenciado.

Acreditamos que possa existir uma participação coletiva e que seja possível um espaço onde todos/as reconheçam a possibilidade de viver a alegria no processo de aprendizagem, onde não seja necessário reproduzir a lógica da opressão e do controle. A Casa Escola pode ser uma inspiração por ser um espaço de transgressões necessárias para que práticas e princípios ganhem vida e sentidos. Educação é direito. Pensar sobre a educação e viver caminhos outros é um dever, dentro ou fora da instituição escolar.

Iniciei a pesquisa cheia de certezas, com perguntas que já sabia as respostas e ao longo da escrita tive a oportunidade de desconstruir, junto com o grupo de pesquisa e sua aposta de uma narrativa outra, esse padrão, e enfrentar as perguntas sem respostas, os descaminhos. Coletivamente aprendi a me arriscar para poder garimpar, suspender as certezas e viver o presente.

E me surpreendi ao longo do processo. Percebi que minha intenção de contar o processo de constituição de um coletivo de educação e suas práticas educativas não estava tão demarcado assim... Entendo que contar esse processo me ajudou a encontrar minha própria voz, e assim como diz bell hooks me possibilita ir além, pois *achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos* (2013, p. 199).

No caminho fui me sentindo mobilizada a aprofundar o tema da questão racial reconhecendo sua importância e continuidade em nosso processo de formação. Mais do que narrar um processo, me aventurei a situar a educação antirracista e suas reverberações tanto na prática educativa do Coletivo Casa Escola quanto no modo de *fazerviver* essa pesquisa.

Desejo que essa escrita seja um documento de amor à educação, às crianças e a esperança de que coletivamente podemos transformar alguma pequena parte desse grande mundo. E, além de agradecer poder viver essa experiência, faço minha a exclamação do saudoso Wilson das Neves: *Oh, sorte!*

Asé!



Figuras 46 e 47 – Coletivo no Sítio Escola e na Feijoada das crianças. 2018. Fonte: acervo Casa Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Garry.; HERR, Kathryn. O Docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar* (RIAE). Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág 4-24, fev – mai 2016.

BENTO, S. Maria Aparecida. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: _____ (org). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em abril de 2019.

CASA ESCOLA – *Projeto e Inspirações* (2014). Disponível em: <<http://casaescolarj.blogspot.com/p/nosso-projeto.html>>. Acesso em novembro de 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2ª ed., São Paulo: 2015

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação – repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAMUSCA, Caroline. Um estudo sobre os coletivos parentais do Rio de Janeiro. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em março 2019.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVARISTO, Conceição. *Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra*. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo>>. Acesso em Maio de 2018.

_____. *Conceição Evaristo por Conceição Evaristo*, 2009. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> – Literafro – o portal da Literatura Afro-brasileira. Acesso em Maio de 2019.

_____. *Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória*. Releitura, BH, n. 23, 2008. Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/escrevivencias-da-afro-brasilidade.html>>. Acesso em Maio de 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Luciana Haddad et alli. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. NuTECCA – IFSP - *Revista Hipótese*, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*. 38 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Roberto. *Pedagogia Libertária*. São Paulo: Sol e Chuva, 1996.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs). *Figuras de Foucault*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 54-260.

_____. *O conceito de autogestão*. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/169906704/Conceito-de-Autogestao-Silvio-Gallo>>; Acesso em abril de 2019.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter. (org.) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, F. F. R.; NETTO, M. J. V.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Encontrar escola*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014a.

_____. *Pedagogia Profana – Danças, Piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MARQUES, Candu; MENDES, Lu. *A Cultura Popular gerando ideias na educação infantil – Itinerário Pedagógico*. São Paulo: Ozé Editora, 2012.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Em defesa da escola - uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MIGLIORIN, Cezar. *O que é um coletivo?* In: André Brasil. (Org.). *Teia - 2002/2012*. 1ed. Belo Horizonte: Teia, 2012, v. 1, p. 307-316.

MIRANDA, Claudia. *Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionarios e insurgencia en afroamérica*. In: SEPTIEN, Rosa C. et al. *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes - 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. Libro digital, PDF. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171006013311/Mas_alla_del_decenio.pdf. Acesso em maio de 2019.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. *Epistemologia da complexidade*. In: SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porte Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

NOGUERA, Renato. *Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para a educação e ética afroperspectivistas*. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.14,n.31, set-dez 2018, pp. 625-644.

_____. *Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes*, vol.1, n.15. UNIGRANRIO, 2017.

_____. *O ensino de Filosofia e a Lei 10639*. 1ªed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

_____. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012. p. 62-73.

_____. *Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para um ética afroperspectivista*. *Revista da ABPN*, v.3, n.6, nov. 2011- fev 2012.

_____. *Cidade ou Aldeia? Trabalho ou brincadeira?* Revista Cosmo e Contexto. Setembro, 2017. Disponível em: <<https://cosmosecontexto.org.br/cidade-ou-aldeia-trabalho-ou-brincadeira/>>. Acesso em março de 2019.

_____. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

_____. *Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância*. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/381713882/Texto-Completo-Nogueira-I-Congresso-Est-Infancia-Rev-RR>> . Acessado em março de 2019.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. *Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual*. 2014. 205f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PEREIRA, Maria Amélia. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Tiago.; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Revista Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, p.135-154, jan/abril. 2016.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: OLIVEIRA, I. B. de; GARCIA, A. (Org.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1ed. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, v. 1, p. 147-158, 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. Experiência, diálogo e indagação: A formação docente como experiência filosófica. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, vol.13 - n.3- p. 160-168/set-dez 2013.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v.14, p 245-260, maio-ago. 2018.

_____. *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

THOMAZ, Ana. *Caminhos para a desescolarização*. Disponível em: <espartandodeuses.blogspot.com/2014/11/caminhos-para-desescolarizacao-por-ana.html>. Acesso em outubro de 2018.

_____. *Ana Thomaz e o tempo da aprendizagem*. Disponível em: <<http://institutotear.org.br/ana-thomaz-e-o-tempo-da-aprendizagem/>>. Acesso em outubro de 2018.

_____. *O que aprendi com a desescolarização?* 16 de maio de 2013 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo>>. Acesso em maio de 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiros. In: BRANDÃO, Ana Paula; SANTOS, K. (orgs). *Saberes e Fazeres: Caderno de Metodologia*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

_____. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

_____. *O Projeto Político Pedagógico na escola: aplicação da Lei 10639/03*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

_____. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. *Revista Fórum de Identidades*. Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008 <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1740/1531>. Acesso em nov/18.

_____. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (coord). *Saberes e Fazeres, v.1:modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.