



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Giselle de Souza Maria

**ENUNCIÇÕES DA RAÇA E COR: ENCONTROS COM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

RIO DE JANEIRO
Agosto /2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Giselle de Souza Maria

**ENUNCIÇÕES DA RAÇA E COR: ENCONTROS COM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, a partir da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^ª . Dra . Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO
Agosto/ 2019

M332 Maria, Giselle de Souza
ENUNCIÇÕES DA RAÇA E COR: ENCONTROS COM CRIANÇAS
DO ENSINO FUNDAMENTAL / Giselle de Souza Maria. --
Rio de Janeiro, 2019.
141f

Orientador: Maria Elena Viana Souza .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2019.

1. crianças. 2. racismo. 3. escola. 4. conversa.
I. Souza , Maria Elena Viana , orient. II. Título.



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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Giselle de Souza Maria

**"ENUNCIÇÕES DA RAÇA E COR: ENCONTROS COM CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 30 / 08 / 2019

Maria Elena Viana Souza

Prof.ª Dr.ª Maria Elena Viana Souza
(orientadora)

Carmen Sanches

Prof.ª Dr.ª Carmen Sanches
(avaliadora interna)

Carlos Roberto de Carvalho

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
(avaliador externo)

Fernando de Sá Moreira

Prof. Dr. Fernando de Sá Moreira
(avaliador externo)

Dedico esta pesquisa à minha mãe que nunca me deixa desistir em qualquer luta e, em qualquer batalha. Ela me ensina a perseverar. Dedico também às aguerridas mulheres da minha pequena família materna que sempre foram parceiras, sempre me abraçaram e apoiaram. As crianças das escolas pelas quais passei, pois elas me ensinaram a ser professora. As crianças da escola em que hoje trabalho pelos abraços afetuosos, pela infância que me trazem, pelas conversas, por me permitirem estar com elas na luta antirracista.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Cristo, por cuidar de mim em todas as caminhadas e por mostrar-se a mim com sua humanidade tão elevada, mais do que a religião colonizada pelo racismo e capitalismo. És minha inspiração para renovar-me e transformar-me e seguir a justiça. És doçura e amor. Agradeço tudo que vivi e vivo, as experiências boas e as não exitosas, cada companheiro/ a, cada amigo/a, cada colega na trajetória. Tem coisa que a gente só entende depois que passa e nada é por acaso.

Agradeço às mulheres e homens do movimento negro por tensionarem e educarem a sociedade em todo tempo com inteligência, arte e força. Somos resistência! Agradeço a todas as mulheres e homens, todas as meninas e meninos que em algum lugar, em algum recanto lutaram e/ ou lutam pela igualdade entre os seres humanos. O que venho me tornando é fruto da luta de todos vocês.

Agradeço à escola pública por minha formação profissional e humana, aos companheiros/as do Sindicato dos Profissionais da Educação das redes em que trabalhei por me formarem na luta por nossos direitos e pelos direitos dos estudantes das classes populares.

As amigas e companheiras na graduação e que depois dela se tornaram irmãs: Vivi e Gê, gratidão. Ao Márcio Santiago, Moa Salles, Rapha Aleixo e Rodrigo Brito pela amizade, pelos muitos encorajamentos e pela torcida. Gio Fernandes por me receber, com amizade, em sua casa e ter sido uma importante interlocutora na finalização desse trabalho, com sua leitura crítica, construtiva e pelos apontamentos feitos. As companheiras e companheiros da turma de mestrado, do GEPEER e do GEPELID, por compartilharem o comprometimento com a afirmação de outras pedagogias, outras referências e modos de ser e estar no mundo, experiências na/da escola pública de combate ao racismo, por me proporcionarem experienciar trocas por meio de conversas e debates. Além disso, leituras que ajudaram-me a ‘encrespar’ e ‘enegrecer’ nos modos de ver o mundo que tem me levado a repensar e reorganizar minhas práticas pedagógicas.

As fisioterapeutas Aline e Emanuelle pelo cuidado apresentado ao meu corpo, muitas vezes tenso, cansado e indisciplinado. As psicólogas Roberta, Adriana e Janaina que, em diferentes momentos, auxiliaram-me no cuidado das minhas emoções.

Aos professores com quem trabalhei desde que comecei a lecionar na escola pública em 2007 até aqui. Aos Orientadores/as Pedagógicos/as e Supervisores/as Escolares com quem trabalhei/trabalho, pois eles/as ensinam-me sobre pertencimento a um grupo e as relações entre coletividade e individualidade e a importância da luta dos trabalhadores/as.

Ao professor Aqualtune que tornou-se um amigo, nos aliamos em prol da democracia e da luta antirracista. Ele é um ativista da escola! Antes de mim, e ainda agora, continua a praticar, a traduzir os anseios do movimento negro e a determinação da Lei 10.639/2003 com seus estudantes de maneira que se envolvam e também envolvam a outros estudantes da escola. Quando o vejo conversando com as crianças, impulsionando-as a falar umas as outras sobre seus direitos e os reivindicarem, quando ele alimenta o debate sobre as relações raciais entre eles, quando contagia alguns de seus colegas de trabalho, vejo que é possível e imprescindível continuar.

A minha professora e orientadora Dr^a Maria Elena Viana Souza que durante anos dedicou-se a lecionar na Educação Básica, acreditou em meu projeto de pesquisa e tem dado suporte a minha construção intelectual, respeita minha escrita, acredita e valoriza as investigações feitas a partir do cotidiano da escola.

A Drica, minha sobrinha, minha companheira e incentivadora que também descobriu sua negritude e dela orgulha-se. A minha querida prima, Tetê, que com brio, dia-a-dia, luta pela vida e mostra-me que, um copo d'água, é só um copo d'água e não uma tempestade!

“Quem disse que a gente não ia chegar aonde a gente chegou”, hein, mãe? Minha mãe que, com seus 62 anos, aposentada, iniciou sua graduação em Pedagogia. Ela vem mostrando que nunca é tarde para viver um sonho. Com ela, continuo meu exercício de aprender a ouvir, de aprender a ensinar e exercitar a escuta de quem tem tantas experiências de vida formadoras, mas que não teve condições de avançar em seus estudos e certificar-se por ter que trabalhar e prover o sustento das filhas. Novamente agradeço a Drica e Ormezinda, minha mãe, que sentiram minhas ausências durante o período desse curso e precisaram de modo tenso, às vezes, aprender a me dar tempo para estudar.

As crianças que, investidas de infância, vem quebrando meu adultecimento. Mesmo algumas delas, tendo experienciado situações difíceis as transpassam deixando escapar no máximo algum enrijecimento e nunca amargura. O gosto especial por confidências de algumas, o brilho nos olhos delas, lágrimas, risos, seus corpos saltitantes, a maneira como driblam as dificuldades, como tratam seus outros, a amizade entre elas, permanece na memória. Como me tratam durante todo tempo e de cada abraço jamais esquecerei. Gratidão!

Epígrafe

*“A função da Liberdade é libertar outra pessoa”
Toni Morrison*

Resumo

A partir da narração de momentos de minha história, que envolve algumas lembranças de minha escolarização, dos “meus tempos de escola”, da minha função de professora-orientadora na escola e das conversas com as crianças do 4º/5º ano do Ensino Fundamental, este trabalho compartilha os passos e os zigue-zagues das crianças e também os meus dentro da pesquisa que buscou compreender o que elas pensam sobre racismo. A ideia-força dessa investigação é que os educandos têm muito a dizer-nos do racismo, do lugar que enxergam, que ocupam e de como se relacionam com o mundo. Eles educam os outros, afirmam-se e também sentem as marcas do racismo estrutural que há em nossa sociedade. A partir dessa hipótese, e para investigá-la e respondê-la, é que dialogo com Freitas (2016), Kramer (2006) entre outros/as autores/as que me ajudam a compreender as relações da sociedade com a criança. Para pensar as relações eu-outro na pesquisa converso com Bakhtin (2011), Amorim (2001) e para analisar as conversas e enunciações das crianças sobre racismo, a construção da identidade negra e as relações entre brancos e negros entro em diálogo com alguns autores/as como Gomes (2012, 2017), Fanon (2008) e Certeau (2014). A pesquisa é qualitativa e a conversa a conduz. Ela é a metodologia da investigação a partir dos pressupostos de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). Ou seja, traz narrativas das estudantes e dos estudantes, de algumas situações vividas por eles e por mim durante a realização do trabalho e conversas nossas. Mostra pontos de vistas individuais que expressam um lócus social. Desta sorte de ideias, as experiências e modos de ver das crianças nos põem a pensar o lugar social que elas ocupam, e como tensionam os outros e alteram práticas a sua volta. Permite compreender também como reproduzem, a meu ver de modo inconsciente, práticas sociais que depreciam a estética negra e como elaboram discursos de valorização dela.

Palavras-chave: crianças, racismo, escola, conversa.

Resumen

A partir de narrativas de momentos de mi historia, que involucran algunos recuerdos de mi período escolar, de “mis tiempos de escuela”, y de mi función de profesora y orientadora y las conversaciones con niños/as del 4º/5º de la Enseñanza Fundamental, en este trabajo comparto de los pasos y los zigzag de ellos y también de los míos dentro de la investigación, que buscó comprender lo que los/as alumnos/as piensan sobre el racismo. La idea clave de esta investigación es que los chicos/as tienen mucho a decirnos respecto al prejuicio de manera general, desde el lugar que miran, es decir, que ocupan y de cómo se relacionan con el mundo. Ellos educan sus otros, se ponen y también sienten las señales del racismo estructural que existe en nuestra sociedad. Tras esta hipótesis y para investigarla y contestarla es que dialogo con Freitas (2016), Kramer (2006) entre otros/as autores/as que ayudan a comprender las relaciones de la sociedad con la infancia. Y para pensar las relaciones yo/otro en este trabajo remito a los estudios de Bakhtin (2011), Amorim (2001) ya para analizar las conversaciones y enunciaciones de los niños/as respecto al racismo, la construcción de identidad negra, así como las relaciones entre blancos y negros dialogo con algunos autores como Gomes (2012, 2017), Fanon (2008) e Certeau (2014). La investigación es cualitativa e la charla la conduce. Ella es la metodología del trabajo a partir de presupuestos de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). Es decir, aquí hállese narrativas de los educandos de algunas situaciones vividas por ellos y por mí a lo largo de la investigación y charlas nuestras. Además, muestra miradas individuales que expresan un locus social. O sea, son las experiencias y modos de ver de los/as chicos/as nos ponen a pensar el lugar social que ellos ocupan y que muestran como tensionan los otros, y alteran prácticas a su alrededor. Permite también, como reproducen, desde mi punto de vista de manera inconsciente, prácticas sociales que deprecian la estética negra y como elaboran discursos de valorización de ella.

Palabras clave: niños, racismo, escuela, conversación.

Abstract

Starting from the narration of my personal history, which involves a few memories about my schooling, my "school years", my function as a teacher and counsellor and discussions with fourth/fifth grade's children from elementary school, this research shares the children's steps and routes as well as mine, seeking what they think about racism. The central idea of this research is that learners have much to say about racism, from the place that they see life through to the place that they inhabit and how they interact with the world. They educate those who are similar to them, assert themselves and also feel the effects of structural racism which is presented in our society. Under this assumption and for investigating and answering this inquiry, the dialogue with Freitas (2016), Kramer (2016) among others helps me comprehend the relations from the society with the childhood. In order to think the relations between myself and the others I discuss with Bakhtin (2011) and Amorim (2001) to analyze the discussions and enunciations from the children about racism. For the construction of black identity and the relations between white and black people I find myself referring back to authors such as Gomes (2012, 2017), Fanon (2008) and Carteau (2014). The research itself is qualitative and conducted by conversation. It is the methodology of investigation based on the pre-assumptions of Ribeiro, Souza and Sampaio (2018). Therefore, it brings to light children's narrations and a few situations lived by us during our work and conversations. It shows different viewpoints that express a social locus. From this assessment of ideas, experiences and ways of living, children propose us to think the social place they occupy and how they stress their other selves, alter practices around them and how they reproduce, from my standpoint, social practices that depreciate black aesthetic and also how they elaborate praising discourses to it.

Key words: children, childhood, racism, school, conversation.

SIGLAS

SEMED- Secretaria Municipal de Educação.

GEPEER- Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação para as Relações Étnico-Raciais

GEPELID- Grupo de Pesquisa em Linguagem e Diversidade

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Caminhos Meus.....	15
1.2 Caminhos e Descaminhos da Pesquisa.....	20
1.2.1 Pré-história da Pesquisa.....	22
1.2.2 A justificativa da Pesquisa.....	25
1.2.3 Objetivos da Pesquisa.....	26
2. OS OUTROS E EU: “OS ENCONTRINHOS”.....	28
2.1 Infância e Crianças.....	29
2.2 O Encontro e a Conversa.....	32
2.3 A Descolonização do Olhar da Pesquisadora: Enfrentando o Adultocentrismo.....	36
2.4 Análise Narrativa sem Busca de Generalizações: O Exercício da Descolonização e da Amorosidade.....	37
3. LEITURAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA.....	40
3.1 Encontros com a Pesquisa Bibliográfica.....	40
3.2 Se Sou Igual a Você, Por Que quero Ser Igual a Você? Enfrentando o mito da democracia racial.....	53
4. A ESCOLA JOÃO CANDIDO E AS CRIANÇAS: (RE)CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA PESQUISA.....	62
4.1 Japeri, a Cidade Onde é Feita a Pesquisa.....	62
4.2 A Educação e Sua Organização No Município de Japeri.....	65
4.3 Vai Morena? A Chegada ao Outro Lado de Engenheiro Pedreira.....	69
4.4 Quem é Aqualtune?.....	71
4.5 Aproximação com as Crianças.....	73
4.6 Como Nasceu a Escola?.....	74
4.7 A escola João Candido hoje.....	75

5. ENTRE ENCONTROS E CONVERSAS ALGUNS ACHADOS.....	77
5.1 Vivendo o Campo para Ver/ Ouvir com Ele.....	77
5.2 A Turma Lélia Gonzales e o Professor Aqualtune.....	77
5.3 “Uma Luta Bela e não Bélica”: Vinte e Um Dias de Ativismo Contra o Racismo.....	81
5.4 “Minha Mãe Falou que Ivone Lara era o Nome Mais Bonito que ela já Tinha Ouvido.”: Os Nomes e Pronomes da Gente e as Nossas Histórias.....	86
5.5 “Minha Escola só Tem Quatro Salas”: O pátio, as Janelas e o Portão da Escola.....	91
5.6 Riso e Expectativa “Pra” Começo de Conversa.....	92
5.7 Divisão Entre Meninas e Meninos, Cultura da Escola?.....	94
5.8 “Quando eu Chego Num Lugar eu Fico Pensando se eu Vou Fazer Amigo ou Não”: Os Meninos e a Amizade.....	97
5.9 “Porque seu Cabelo é Lindo” e “o teu é Maravilhoso!”: As Meninas e seus Cabelos...102	
5.10 “Se Você é Bonita eu Também sou, se Você não é, eu Também não sou!”: Como as Crianças Lidam com Racismo.....	115
5.11 “Ótimo, Amei!”: A Culminância do Projeto Consciência Negra.....	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
7. REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

“Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos.”¹

Antonio Machado

1.1 Caminhos Meus

Fanon (2008) nos diz que o negro não é. Esse pensamento de Fanon provoca-me e faz-me refletir sobre algumas vivências da vida adulta e da minha infância. Eu usava o disfarce sutil, ignorar algumas situações para conviver com a invisibilidade, com o não ser, não no ambiente de casa, não para minha família composta majoritariamente por mulheres, tia, avó, primas... Mas, na rua e na escola não era o estereótipo de menina bonita para ser escolhida como um dos pares para dança, embora ensaiasse e gostasse de dançar. Assim, como eu não era apropriada, por meu tom de pele, a usar batom vermelho, e por isso fui constrangida por uma professora, diante da classe - eu não tinha mais que oito anos de idade - a retirar o batom vermelho, que nós meninas passávamos, fazendo um pequeno burburinho na sala porque eu parecia “uma linguiça preta”!

Embora houvesse uma orientadora pedagógica negra na escola, seu tom de pele, seus cachinhos com anéis mais largos, a textura de seus cabelos, sua idade e comportamento no exercício de sua função, não me faziam ter nenhuma referência e/ou identificação com ela. Eu prestava atenção em suas roupas com tons e estampas sempre alegres, mas era só. Não tinha quem pudesse falar por mim, eu não tinha coragem suficiente para responder a tal provocação, ou seja, revidar. Minha mãe sempre trabalhou muito na indústria têxtil, o que a impedia de estar presente na escola para questionar como queria.

Permaneci na mesma escola dos seis aos quatorze anos e lá pela antiga 7ª série, me aproximei de uma colega de classe com a qual tinha coisas comuns como a melanina acentuada na pele, traços negróides e a sensação de falta de pertencimento. Nós não passávamos por “morenas”, éramos “escuras”. Ela me mostrou como resistia e retrucava. Nos tornamos próximas e complementares. Ela educou a minha docilidade e eu, sua empáfia e peremptória. Uma das lições que ainda ressoam é “somos iguais a todas as outras pessoas aqui, embora alguns nos queiram fazer acreditar que não. Quando quiserem te diminuir não aceite!” Isso hoje

¹Uma das estrofes de Proverbios y cantares do livro Campos de Castilla de Antonio Machado o texto digital “es de dominio público em España por haberse cumplido más de setenta años desde la muerte de su autor (RDL 1/1996 - Ley de Propiedad Intelectual). Disponível em: <http://www.espacioebook.com>. Tradução de Carlos Loures.

me remete a Santos (2003) ao dizer que “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. O autor nos diz que “temos a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (p.56).

No último ano na escola, tive o imenso prazer de ser aluna do “professor Marcelo de Matemática” e ele tinha um olhar sensível, tinha zelo, cuidado e carinho com a turma, parecia um pai responsável, o pai da coletividade, pai da 801, que a essa altura explodia em seus hormônios, bagunça e curiosidade de experimentar o que não era lícito. Éramos muitos em quantidade e poucos professores podiam conosco. Lembro-me de uma professora que não conseguia falar e de um professor que conseguia, por usar um misto de autoridade e autoritarismo. E tinha o professor Marcelo por quem éramos encantados. Dele fluíam bom humor, boas histórias, lições para vida, muitas fórmulas matemáticas, me lembro de uma delas até hoje, e um cuidado em visibilizar os invisíveis dos quais eu me sentia parte. Com Bakhtin (2011), vejo que o outro tem um excedente de visão sobre mim que eu mesma não posso ter pela condição de ser o outro. O que faço com o que o outro a mim atribui? Vivo para sê-lo? Questiono? Pondero? Acredito? Resisto?

Do curso normal até o final da graduação havia se passado quase sete anos; um bom tempo de estudos sobre a educação, mas sem experiência profissional com crianças. Eu tinha muito desejo de aprender-ensinar, mas nenhuma prática. Então, comecei a lecionar em uma turma da antiga 2ª série com cerca de trinta alunos. Tudo era novo, poucas coisas faziam sentido. Lembro-me perfeitamente de como fui recebida na classe por um menino. Não esqueço seu sorriso e suas bochechas rosadas ao me perceber diante da classe e ser apresentada pela coordenadora pedagógica: “A tia é preta!”. Eu não fazia a menor ideia de como lidar com a surpresa do menino... Depois fui saber, acredito que por eles mesmos, como era o fenótipo da professora que me antecedeu no trabalho com a turma e, que precisou deixá-los, em função do término de seu contrato e convocação dos professores/as concursados.

Comecei, na adolescência, aos quinze anos, a caminhada no magistério, quando iniciei o ensino médio para formação de professores (2001-2003). No 2º semestre de 2003, fiz meu primeiro concurso público para o magistério do município de Paracambi e prestei vestibular para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã. Com 18 anos, em 2004, iniciei a graduação em Pedagogia na UERJ, um pouco depois da implementação das reservas de vagas, como política afirmativa. A universidade tinha se tornado tangível e experienciável. Sonho realizado! Peguei-me divagando, olhando para as luzes do Maracanã e

da favela da Mangueira à noite, pela janela da sala de aula, algumas vezes, enquanto as aulas se davam sem mim.

Da discussão das cotas², na Universidade, me esquivei e desviei, por algumas vezes; de outras, já não tive como escapar do enfrentamento, dos debates e discussões, sempre acalorados, em torno da questão, até porque a política de ação afirmativa era, como eu, recém-chegada à academia. Em alguns corredores, salas e departamentos, não só da pedagogia, a reserva de vagas era entendida, simbolicamente, como incapacidade admitida pelos beneficiados dela, e como retirada de vaga dos mais capazes, cultos, letrados e de maior poder aquisitivo. O que estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA³, da ONG Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro)⁴ e da UERJ⁵ refutaram nos anos seguintes.

As discussões expunham-me e embargavam. Também marejavam meus olhos. Em algumas, pareciam objetificar a questão como se ela não falasse de humanos, de sujeitos sociais. As enunciações enfermas e enfebrecidas, a curiosidade, a necessidade de afirmação e o nó na garganta ajudaram-me, na graduação, a tornar-me negra! Busquei, com uma amiga querida, no 2º semestre do primeiro ano da graduação, cursar a disciplina *A Questão racial e a Educação*, única eletiva do curso de pedagogia sobre relações étnico-raciais, então ofertada pela professora

²A UERJ foi a primeira universidade pública de grande porte no Brasil a utilizar, no seu vestibular, um critério de cotas raciais e que leva em conta a origem do estudante no processo de seleção. A lei que obrigou a universidade a estabelecer cotas foi aprovada em 2001. Inicialmente, proposta pelo ex-governador Anthony Garotinho (PSB), previa a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas. Depois, a Assembleia Legislativa criou uma reserva de vagas, para negros e pardos, de 40%. Para não comprometer 90% das vagas, decidiu-se incluir as cotas raciais na parcela destinada aos alunos de colégios públicos. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao>>. Acessado em: 13/06/2018.

³No universo de 54 universidades públicas que nos últimos oito anos adotaram o sistema de cotas no País, em ao menos quatro, distribuídas pelos principais Estados, alunos negros apresentam desempenho próximo, similar ou até melhor em relação aos não-cotistas. Resultados iniciais do aproveitamento de cotistas na Unicamp, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), derrubam o mito de que, graças à ação afirmativa, alunos negros estariam "entrando pela janela" das instituições superiores da rede pública. As notas lhes abriram o caminho da porta da frente. (Grifos do autor). Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias>>. Acessado em 02/08/2018.

⁴Em estudo da ONG sobre a Uerj, estudantes negros e oriundos da rede pública, ingressantes entre 2003 e 2007, apresentaram maior coeficiente de rendimento médio (6,41 e 6,56 respectivamente) em relação aos não-cotistas (6,37). Índios e deficientes somaram 5,73. Disponível em: <<https://jornalnc.com/Noticia/Cotistas-tem-melhores-notas-em-universidades--segundo-Ipea/351>>. Acessado em 07/09/18.

⁵Estudo realizado, em 2012, pela Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), subordinada à Sub-reitoria de Graduação, aponta que, entre 2003 e o primeiro semestre de 2012, ingressaram na Universidade 47.540 estudantes, dos quais 31.605 não cotistas e 15.935 cotistas (6.995 negros, 8.673 da rede pública e 267 deficientes, indígenas ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de segurança mortos ou incapacitados em serviço). O quantitativo corresponde a 34% de cotistas e 66% de não cotistas. Com relação ao número de concluintes, foram 7.028 não cotistas e 6.869 cotistas (22% e 43% dos cursantes, respectivamente). A análise assinala ainda que o percentual de evasão entre os cotistas é menor do que entre não cotistas (20% contra 33%). (Matéria publicada no jornal impresso e eletrônico: Uerj em Questão, nº97 jan/fev de 2013.)

Dr^a Maria Alice Rezende Gonçalves⁶ e depois, o curso de extensão universitária em *História e Cultura Negra*.

Em 2007, último ano do curso de graduação, recebi um telefonema muito propício, mas inesperado: a Prefeitura de Paracambi me convocava para tomar posse após quatro anos de aprovação no concurso para professores/as do 1º ao 5º ano de escolaridade (A.E) do Ensino Fundamental (E.F), na época organizado em séries. Os caminhos, por mim trilhados na educação, tiveram início no sistema público municipal de Paracambi (2007-2014) e, como muitos professores de redes municipais mal remunerados neste país, passei a ter uma dupla jornada, primeiro com a “dobra⁷”, depois com a convocação para o município de Belford Roxo (2012-2014).

Assim, ao lecionar, fui aprendendo com as crianças a me tornar professora. Venho entendendo a lógica da turma na primeira escola em que trabalhei, até hoje, dez anos depois que aquele ano letivo terminou... “Eh vem a tia!”, todos correm e se sentam silenciosamente. Na sala sempre tem um delator! Tem os que querem chamar demasiadamente sua atenção, os que te confrontam, os que te enfrentam, subvertem a ordem, e ainda tem os que te admiram... Todos esses atos têm muitos porquês. “Tia, que matéria é hoje?”. Por que essas crianças gostam tanto de saber que matéria será dada eu pensava. “Tá” tudo junto!”. “Esse dever não parece de matemática...”. Foi necessário o exercício da humildade e muitas foram as trocas, as experiências, as ousadias, nem sempre exitosas, algumas pequenas transgressões, das crianças e minhas... E a vontade de largar tudo? “Eles são levados!”. “Eu peço, por favor, mas não me ouvem, a diretora grita eles obedecem...”. Em meio a tudo isso pensava: “A escola é longe!”, “tô” fazendo monografia..!”, “vou desistir!”. Mas minha mãe não deixou.

Passado esse primeiro ano, com todas as questões de alteridade entre mim e as crianças e da hierarquia na instituição, fui amadurecendo minhas relações, minhas práticas cotidianas e comecei a dar passos mais firmes na escola, embora, cada ano fosse um ano, cada turma, uma turma. Sempre uma ansiedade e uma expectativa nova e um desafio novo. A escola atendia crianças das classes populares e era muito procurada por sua boa fama na cidade. Paracambi tinha ar bucólico, ruas limpas e poucos semáforos. Porém, na falta deles, eu parava a beira da rua indicando que queria atravessá-la e os carros paravam imediatamente.

⁶Antropóloga, Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ.

⁷ Nome dado às horas extras, jornada de trabalho docente dobrada, no município de Paracambi, sem escrituração de contrato para professores já concursados.

No segundo ou terceiro ano nesta escola, um menino me disse: “Tia minha mãe falou que você parece àquelas negras americanas!”. Não sei se ele sabia o que isso significava, mas talvez tenha me contado para elaborar uma ideia própria sobre essa comparação ou para confirmar o que sua mãe tinha dito, mas eu não dei seguimento à conversa. Achei graça na expressão e fala dele. Eu me esquivei do enfretamento da questão étnico-racial, nesta escola, em minha classe. Quando as crianças tinham questões de alteridade, dificuldades no relacionamento, dizia e repetia enfaticamente que todos eram iguais, para encerrar as questões, sejam lá quais fossem e isso eu não fiz só naquele ano.

Ao longo dos anos letivos este não fora um tema que tenha encarado nas práticas pedagógicas. Construí sim, com os estudantes outras possibilidades que me vêm à memória e que estão relacionadas ao tratamento dado a eles por algumas orientadoras, como o tom e a entonação de voz delas acompanhadas de uma expressão corporal que sempre encerrava as questões que eu não dava conta de resolver, em parte, porque queria romper o contrato com a única maneira conhecida até aquele momento: o grito e a imposição.

Vou ziguezagueando nas redes de Paracambi e Belford Roxo e, entrecruzando saberes, assumo a função de professora-orientadora pedagógica na primeira rede e continuo a lecionar na segunda. A última turma para a qual lecionei, foi um 2º ano em um bairro negro⁸ de Belford Roxo, chamado Gogó da Ema, lugar marcado por desigualdades sociais, violência, disputa pelo território entre diferentes facções criminosas e o Estado, no qual as vidas estavam em alta vulnerabilidade.

À época, via duas grandes diferenças entre esses sistemas de ensino: a maneira como se organizavam e a gestão dos recursos financeiros. Em Paracambi, a organização do ensino dava-se por seriação; já em Belford Roxo, adotou-se o ciclo de alfabetização. Quanto aos recursos financeiros, nesta última cidade, experienciei junto à escola o resultado da má gestão do dinheiro público, como por exemplo, a falta da prestação de contas da verba da escola, por uma antiga diretora, fez com que no período em que nela estive não obtivéssemos nenhum repasse de verba do Governo Federal somando-se a isso o descaso da Secretaria Municipal de Educação com a escola pelo contexto de disputa territorial em que ela estava inserida.

⁸ Henrique Cunha Junior (2019, p.65-86) nos diz que “a população negra vive em bairros e neles estabelece relações sociais e os modos de vida, da coletividade negra, [...] constroem as identidades e manifestam as culturas e alegrias, [mas nesses bairros] também se destroem potencialidades de vidas insatisfatórias e infelizes, decorrentes de uma sistemática do racismo antinegro produzido no espaço urbano da sociedade brasileira”. Para o autor a educação e o urbanismo deveriam tratar desses temas subsidiando assim a formulação de políticas públicas para a população negra.

Em meio a essas questões, prestava concursos para outros municípios junto de amigos/as professores. Alguns queriam a tão sonhada primeira matrícula como docentes, outros, como eu, buscavam a segunda matrícula para exercer funções de suporte pedagógico à docência⁹. Em meio a isso, oportunidades novas no magistério público surgiram depois de tempos de dedicação aos estudos coletivos e individuais e me foi necessário fazer escolhas. Então, exonerei nas matrículas dos municípios de Paracambi e Belford Roxo, no primeiro trimestre de 2014. Nesse período, encerro um ciclo profissional e recomeço outro, mas levo comigo uma bagagem, ou seja, não vou só, pois levo comigo minhas práticas pedagógicas e encontros diários que já somavam sete anos meus no magistério. Começo, assim, a fazer novo caminho, o de professora-orientadora pedagógica em Japeri.

1.2 Caminhos e descaminhos da Pesquisa

Ao iniciar a apresentação de uma pesquisa, Certeau (2014) nos diz que o caminhar de uma análise inscreve seus passos regulares ou zigzagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo (p. 35). Compartilho aqui os passos e os zigue-zagues do trabalho que contém narrativas, conversas e práticas vividas no cotidiano da escola pelas crianças, sujeitas da pesquisa e, por mim, pesquisadora, também sujeita dela. Optei por um caminho outro, que se constrói no cotidiano da pesquisa de campo e que, sem a experiência de cada dia, a pesquisa não se adensa. Entrecruzei métodos, ouvi/li relatos de experiências e pontos de vistas individuais que expressam um lócus social. São experiências e modos de ver das crianças que me põem a pensar o lugar social que elas ocupam, como transformam os outros, alteram práticas à sua volta e reproduzem, a meu ver de modo inconsciente, práticas sociais que depreciam a estética negra e como também elaboram discursos que a valorizam.

Compreender o que as crianças pensam sobre racismo é a ideia-força desse trabalho. Para isso dialogo com Fanon (2008), em suas reflexões e análises sobre as relações entre brancos e negros. No 2º semestre de 2018, nos reunimos para conversar. Eram nove meninas, três meninos e eu. Durante o semestre, um dos meninos Lima Barreto deixou de ser estudante da Escola João Candido¹⁰ e o outro, Teodoro Sampaio, se manteve infrequente por questões de

⁹ A Lei 11.494 de 2007 art. 22 parágrafos único inciso II, define quem são os profissionais do magistério da educação: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

¹⁰ O nome da escola é fictício bem como todos os nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa que lembram personalidades importantes na luta pela igualdade racial.

saúde. Já no início de 2019, Mandiba estava para mudar-se com sua família. Mas essa mudança não ocorreu, fazendo com que sua matrícula fosse renovada bem depois do início do ano letivo.

Houve conversa em roda no pátio da escola, na sala de aula envolvendo todos os colegas, e no meio delas, leitura de poema e de livro paradidático. Ademais, houve gravação de conversa, vídeo, riso, choro, silêncio, dúvida e achados não procurados, isso porque além das minhas demandas como pesquisadora existia as demandas das crianças que me levaram a ouvi-las, com atenção, conversar e, às vezes, discutir com seriedade temas para além de meu interesse. Esses achados não procurados foram fundamentais para elas, logo mereceram atenção aqui também. Percebi, em certo momento, que as narrativas das crianças sobre racismo traziam também questões relacionadas a gênero, violência e classe social.

Os relatos de experiência e modos de ver explicitamente enunciados estavam ligados à vida cotidiana delas dentro e fora da escola, as relações de amizade, a perda de memória de avós, a divisão sexual do trabalho, separação dos pais, violência contra mulher e preocupação/aceitação com a estética do negro. Djamilia Ribeiro (2017, p. 63-70) explicitando Collins (1997), me ajudou a compreender que todas as narrativas das crianças e conversas que tivemos não nos dão apenas seus pontos de vistas, não devem ser reduzidas às experiências individuais, mas devem ser refletidas como *lócus social*, ou seja, lugar social.

Por essa causa, Certeau procurava, “sobretudo, compreender os acontecimentos. Tomava por objeto o sentido oculto daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso se manifestava essencial em uma grande confusão de palavras” (GIARD 2014, p.11). Com ele posso dizer que a ebulição e desordem das palavras das crianças nos dizem respeito a uma sociedade, do que ela esconde e espera. Não apenas as palavras das crianças, mas “toda atitude humana é um texto potencial”, é o que afirma Bakhtin (2011, p.312). Nele vemos que as ciências que estudam o “homem fora do texto [não são] ciências humanas, pois estas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural”.

Os sujeitos da pesquisa falam e, como vimos, as atitudes das crianças são um texto em potencial. Desta sorte de ideias, compreendo as lágrimas como “vozes sem língua; enunciações que fluem do corpo” (CERTEAU, 2014, p. 235), textos produzidos pelas crianças. Elas e “todas as ressonâncias do corpo tocado [são] produtoras de enunciações que quebram o texto e são, às vezes, difíceis de serem traduzidas, reduzidas à palavra, parecem nos mostrar que existe o outro” (Ibidem).

Sou a escriba de várias narrativas individuais que tornaram essa narrativa coletiva. As várias histórias de vida, os relatos de experiências, vão aqui sendo arquitetados “enquanto discurso- sempre relativamente estável- que une e integra o material, a forma e o conteúdo”

(GEGE, 2009, p.15). De acordo com Bakhtin, “a arquitetônica da visão artística organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido” (Ibidem). Esse conceito do autor, usado para pensar a literatura, ressoa enquanto escrevo e penso as formas possíveis para essa escrita de modo que ela não escape à responsabilidade, à ética e à estética. Sim, penso na escrita como composição de uma obra de arte! Ela é assinada por mim, mas cada linha, às vezes cada palavra, está cheia dos meus outros: minha consciência me indagando, ponderando, criando e me fazendo refletir sobre todas as coisas que conversaremos aqui: artigos lidos, encontros em congressos, rodas de diálogo, conversas informais com companheiros/as pesquisadores/as, leituras de postagens das redes sociais, discussões e orientações de pesquisa coletivas e individuais com meu grupo de pesquisa, GEPEER¹¹, e minha orientadora, em suma é permeado pelas palavras alheias. O que aqui se lê, no ato de sua escritura é relembrar, é visitar a memória! É motivo de sorrisos, horas de lamentos, indagação, inquietude e surpresa diante de momentos de tensão, de abraço, de alegrias, encontro com olhares, silêncios e até lágrimas ao nos depararmos com incômodos, algumas feridas abertas e encobertas, desveladas nas conversas.

Aqui há o registro do que consegui ver e ouvir, dos que escolhi como os outros: as crianças e também a visão que elas me emprestam, “sobre mim e sobre o mundo permitindo que eu alcance meios para construir sentidos” (BEZERRA, 2017, p.45). O que há de invisível nas relações entre as crianças que precisa ser visibilizado? O que seus sorrisos e silêncios significam? O que querem mostrar quando têm atitudes verbais violentas? Quando se comportam com irreverência, ousadia, apatia e /ou indiferença diante da fala do outro, o fazem por quê? Pensam sobre racismo, preconceito de cor? O quê? Não era possível responder a essas indagações *a priori*, por isso foram necessários os encontros e as conversas.

Exercito aqui, cometendo alguns equívocos da postura adultocêntrica arraigada em nossa cultura, experimentar ir ao encontro, entrar na conversa de maneira dialógica, buscar mais que encontros de pura observação. Relato as tensões, dúvidas para a escolha dos outros, que tem a ver com a concepção de infância adotada, que não se limita à cronologia; não vê a criança como infante, adulto a se tornar, mas como indivíduo que vive um tempo geracional, a infância.

1.2.1 Pré-história da Pesquisa

¹¹Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Étnico-Racial (GEPEER), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, coordenado pela professora Dr^a Maria Elena Viana Souza.

Começo fazendo uma “pré-história da reflexão”. Essa expressão, pego emprestada de Marília Amorim que, na introdução de *O Pesquisador e Seu Outro*, fala de um início que veio depois. Ao realizar certa pesquisa, ela deparou-se com um silêncio constrangedor dos sujeitos pesquisados que ecoou por longo tempo em sua cabeça fazendo com que refletisse anos depois da conclusão do trabalho. A autora localiza seus caminhos disjuntos, suas práticas de leitura das obras de Bakhtin e seu trabalho de campo. Essa é sua pré-história da reflexão. A história só tem começo quando esses dois lugares se articulam. Para Amorim, toda “pesquisa só tem começo depois do fim [e] é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”. (AMORIM, 2001. p.11).

Do ponto que agora começo, só me dei conta, recentemente, na experiência de tecer minha rede, de juntar os fios para falar dessa pesquisa, no II COPENE¹² e de dialogar sobre ela com algumas queridas pesquisadoras. Esses momentos me levaram a perceber que meus incômodos com práticas racistas a que assisto/assisti, experiencio/experiei em espaços e instituições criadas, exclusivamente, como educativas, tais como a escola e a Secretaria de Educação do município de Japeri, se deram porque fui uma das poucas meninas negras com fenótipo negróide, em uma escola particular em minha cidade e, nela, fui cortada pelo racismo. Esta é assumidamente a pré-história da pesquisa. Seu início, contudo, deu-se na articulação da minha infância com as tensões relacionadas a raça e cor das crianças do ensino fundamental na primeira escola em que trabalhei como professora-orientadora e depois com as enunciações das crianças da Escola João Candido, em Japeri.

Enquanto percebia/vivia tensões no cotidiano do trabalho com as crianças, nasciam minhas questões de pesquisa. As provocações no caminho acabaram por me fazer visitar memórias e lembranças. A falta de resposta instantânea para certas situações de conflito, entre crianças, entre crianças e adultos, marcadas pela falta de diálogo, por estereótipos, apelidos, implicâncias e o “Foi ele quem começou, não fui eu!”, “Isso a tia não viu!”, “Isso ele não fala!”, mais as experiências de diálogo sobre racismo que busquei ter no GEPELID¹³, entre 2015-2016, foram experiências recentes que mexeram com minha subjetividade, aproximando memórias que de mim mesma escondia. Trouxeram-me empatia com a dor do outro e foram me trazendo para o enfrentamento do racismo na vida e no trabalho.

¹² O II Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste que ocorreu entre os dias 27 de Fevereiro a 02 de Março de 2018, no Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, em João Candido, MG.

¹³ Grupo de Pesquisa em Linguagem e Diversidade coordenado pela professora Dr.^a Flávia Miller Naethe Motta e pelo professor Dr. Carlos Roberto de Carvalho da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Em 2015, no serviço de orientação pedagógica, em Japeri, vivenciei/presenciei uma cena da qual jamais esquecerei, pois trouxe-me um sentimento de impotência, dores à memória, um nervoso nas mãos por saber, exatamente, o que era aquela exposição. Uma atitude que julguei primeiro, desrespeitosa e, depois, preconceituosa, me chocou. Enquanto a professora do 4º ano falava na reunião de pais e responsáveis, eu conversava com os alunos dela, em sala. A reunião chegou ao fim e um homem, aproximou-se de uma das janelas laterais da sala. Eu o observava de pé, à porta, de onde podia ver todas as crianças. “Tiziiiiuuu!”, ouvi e não quis acreditar. Era assim mesmo, prolongando o sofrimento.

O menino negro reconheceu a voz, o homem pardo era seu padrasto. Levantou-se da cadeira, baixou os olhos, a cerviz e assim foi até a porta porque não conseguia encarar mais nenhum dos seus colegas de classe. Sem se incomodar e, muito menos, perceber o espanto das outras crianças - que me olhavam todas, cobrando uma atitude, acredito eu - o homem contornou o corredor e diante de mim disse sem nenhum melindre: “Vim buscar esse tiziu!” Eu, tocando seu ombro, lhe disse com uma falsa calma que ele estava expondo o menino.

Na verdade, também me sentia exposta, ferida, afrontada. O menino tinha agora um semblante caído. O homem não se importava, ignorava, com sorriso, minha voz. Parecia dizer: “Estou brincando e não o constrangendo”. A professora retornou à classe. A diretora passou no corredor, dirigindo-se à sua sala no exato momento. Então, eu a chamei para dizer o que aconteceu. Primeiramente, do meu lugar sem voz, para responder minha professora que falara do meu batom, na infância; depois de mulher negra, estarecida e ignorada pelo padrasto do menino que devia me achar outro “tiziu”, na função de professora-orientadora pedagógica. A diretora, também mulher negra, professora e orientadora pedagógica, além de advogada, convocou o homem à sua sala. Não presenciei a conversa, só o resultado: um homem, com o olhar aparentemente desconcertado, talvez, pela ameaça de um processo anunciado.

Para mim, não havia diferença, exceto a do tempo de vida, entre o homem e o menino. Mas para o homem havia. O menino era negro, *tiziu*. Enquanto o homem brincava; o menino era constrangido. Ele tinha um sorriso; o menino, um semblante caído. Fanon (2008) diz que um homem negro age diferente diante dos seus da forma com a qual se dirige/ comporta com os brancos. Não sei se era o caso. Acredito que a falta do laço parental entre eles e a diferença no tom da pele, os separavam. Curioso é que a mãe do menino mostrou certa passividade na situação. Ela também tinha a pele bem melaninada, não a chamaria de parda. Fico agora a me perguntar, será que em seu imaginário habitava a ideia de uma mulher de cor que se uniu a um quase branco e por isso permitia, sem espanto, o que para mim era uma crueldade?

Em meio a algumas atribuições da orientação, que me entorpeciam, às vezes, me faziam ficar sentada, preenchendo papéis, documentos, observando diários, assim, me tornava alheia à "vida lá fora". Com o acontecido no dia da reunião de responsáveis, comecei a prestar mais atenção às manifestações e expressões de preconceito e discriminação raciais dos/entre os estudantes, no período em que permaneciam no interior da escola. Ouvia/ouço, via/vejo, situações, ações que de mim exigem pesquisa e análise para compreensão. Não é animador dizer que, na escola onde se desenvolve a pesquisa, houve/há casos de discriminação racial, de separação entre os gêneros muito fortes, com meninos e meninas fazendo avaliações em horários diferentes, desigualdades sociais latentes que ferem a dignidade humana e que, infelizmente, não são eles os últimos em condições de vida e (re)existência difíceis.

1.2.2 A justificativa da pesquisa

As pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais nas perspectivas das crianças são relevantes porque o racismo precisa ser enfrentado, exposto, visibilizado e há a necessidade de construção de políticas públicas para os que sofreram/ sofrem com suas múltiplas formas de apropriação da vida e da humanidade das pessoas, quando o racismo tornou-se uma das formas de ver e agir no mundo. Também importam porque foram produzidos o apagamento e a invisibilidade das crianças na produção dos registros da história, dentro de momentos sociais em que a infância não era entendida como importante e por isso, não lhe era dada destaque ou valor na produção dos registros. Com algumas exceções, como veremos mais adiante, esse momento da vida era/é visto como uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade como nos dizem Santiago e Faria (2015).

“Embora as crianças tenham função social importante, a questão da criança negra sempre foi negligenciada e isso no próprio campo da raça, dos movimentos sociais e nos movimentos das mulheres”, é o que nos diz Anete Abramowicz¹⁴. Para a autora, “toda a história da educação precisa ser revista sob a perspectiva do que foi a escola para os negros, as creches para as crianças negras e a história da infância negra”. Indagando sobre o que foi a infância negra, ela nos diz que as pesquisas voltadas para os bebês e crianças negras, são novas. A partir

¹⁴ A vídeo-entrevista “Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação”, foi conferida pela Prof^a. Dra. Anete Abramowicz e publicada em 10 de jun de 2016. Faz parte de uma série do projeto “Conversas Metodológicas” organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos NEAB/UFSCar. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=2055s> Acessado em: 12/05/2019.

dessa concepção, indago como as crianças, minhas interlocutoras na pesquisa, olham o racismo no mundo e em suas relações? A necessidade dessa pesquisa justifica-se por compreender que não vivemos uma democracia racial. Há racismo e a escola compõe o tecido social que ora o reflete e ora o tenciona e transforma.

Racismo dói. Ele pode ser sutil, não intencional, reflexo de uma sociedade que se estrutura sobre ele, mas continua/ continuará a causar resistência, raiva e dor. Seus episódios marcam, adoecem, tencionam crianças negras e não negras de diferentes formas. E é com elas que queremos conversar aqui. E essa conversa se dá na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN's das Relações Étnico-Raciais) compreendem que o combate ao racismo, a luta pelo fim da desigualdade social e racial, realizar reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola e que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro nela, porém percebem “*que o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por*” ela. (2004, p. 14).

O documento valoriza o papel predominante da escola na eliminação das discriminações e na promoção da emancipação dos grupos discriminados, porque ela proporciona “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados [...] indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (p.14). Afirma que “para desempenharem, a contento, o papel de educar, as instituições de ensino, necessitam se constituírem em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (Ibidem).

“Uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” é o que nos diz Neusa dos Santos Souza, na introdução de *Tornar-se negro* (1983). A obra brasileira do campo da psicanálise “é uma tentativa de elaborar um gênero de conhecimento que viabilize a construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange sua emocionalidade” (p.17). A autora justifica a necessidade do trabalho, por “constatar a inequívoca precariedade, no Brasil, de estudos sobre a vida emocional dos negros e da absoluta ausência de um discurso, a esse nível, elaborado pelo negro, acerca de si mesmo” (Ibidem). Aí também reside a importância de pesquisas onde as crianças falem sobre si mesmas.

1.2.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desse estudo é compreender o que pensam crianças do quarto/quinto ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Japeri, sobre o racismo. A pesquisa tem como objetivos específicos: I) Analisar a percepção que as crianças têm do racismo e o lugar social de seus discursos e práticas nas relações que estabelecem, cotidianamente, nos espaços da escola sobre a questão; II) Entender se a (de)colonização expressa nas atividades realizadas em prol de uma educação para as relações étnico-raciais afetam ou não a formação dessas crianças; e III) Apresentar pesquisas relacionadas às relações étnico-raciais nas perspectivas das crianças.

Para atender aos objetivos, a dissertação foi assim estruturada: no capítulo um, encontram-se as motivações para essa escrita através de algumas lembranças dos meus tempos de escola, da minha relação com as crianças durante o tempo que lecionei e das que temos construído na função que agora exerço de professora-orientadora da/na escola e, traz também os objetivos e as justificativas desse trabalho. No capítulo dois, apresento os caminhos teóricos da pesquisa, a concepção de infância que está em seu pano de fundo, a transição que ainda ocorre, em meu modo de ver e estar em relação com as crianças. No capítulo três, apresento algumas das leituras que fiz sobre relações étnico-raciais na infância e discuto a afirmação de que somos uma democracia racial. No quarto capítulo, falo da cidade onde é feita a pesquisa e da educação que ela oferece. Falo também da minha chegada à escola e da minha aproximação das crianças e do professor delas, Aqualtune. No último capítulo, trago a história da Escola João Candido, da turma das crianças em que a pesquisa se deu, aqui chamada de Lélia Gonzales, e algumas considerações do professor delas. Apresento as crianças que fizeram parte da pesquisa através de trechos de suas produções escritas e de conversas nossas, analisando-as de acordo com o referencial teórico escolhido e, ao final deixo minhas considerações.

2. OS OUTROS E EU: “OS ENCONTRINHOS”

“A capacidade que tenho de completar o outro pelo que vejo dele e que ele não pode, não consegue enxergar, chamamos exotopia (lugar de fora), “excedente de visão[...]. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá”. (SCHUCHTER; BRUNO, 2010, p.81). Os autores nos dizem que exotopia é um conceito de Bakhtin que se refere à atividade criadora em geral, incluindo a pesquisa e, com Amorim (2006, p.96), explicam que o

primeiro movimento do pesquisador é de tentar captar o olhar do outro, como o outro, vê. Segundo, de retornar ao seu lugar que é necessariamente exterior à vivência do pesquisado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.

Por lembrar o modo de ver das crianças, é que chamo aqui de “encontrinho” nossos momentos de conversa, pois assim disse uma das meninas ao passar por mim com sua avó em uma rua próxima à escola. A menina apertou a mão de sua avó e disse que eu era responsável por fazer os “encontrinhos” que ela lhe tinha falado. Como fui até às crianças? E que inter-relação estabelecemos na conversa para que ela fosse afetuosamente chamada de “encontrinho”?

O Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso (GEGE, 2013) da UFSCAR nos diz que exotopia é uma das “categorias filosóficas de base sobre a qual Bakhtin desenvolve suas discussões sobre *Ética* e *Estética* e principalmente suas considerações sobre o *Autor* [o que tem autoria, criador] e o *Herói* [personagem], possibilitando o desenvolvimento da ideia de *excedente de visão*”¹⁵ (p. 46). GeGe (Ibidem) entendem assim o movimento exotópico:

diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida [e que] mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. E é do meu lugar, único singular ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele inter-relação (Ibidem).

Esta pesquisa é exatamente esse exercício de ir até o outro, voltar ao meu lugar singular para com ele estabelecer inter-relação. Compreender as crianças não é fácil; elas têm tiradas, cantos, segredos, burburinhos que explodiam quando nos encontrávamos. Daí a importância de exercitar o ouvir, o dialogar, o prestar atenção. Para pensar esta pesquisa, conversei também com a obra *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin (2011), *A Invenção do Cotidiano* de Certeau

¹⁵ Grifos dos autores.

(2014) e *Pele Negra Máscaras Brancas* de Fanon (2011). Nesta última, Giard (p.19) nos mostra que o autor assumiu a posição de “pôr confiança na inteligência e huree inventividade do mais fraco, na atenção extrema a sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face às estratégias do forte” e essa posição, Luci Giard vê resumida numa tirada de Certeau: “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”.

Ziguezagueando na pesquisa e, com ela a partir da qualificação, olhando-a para fazer as análises, revendo cenas, escritos e áudios com as lentes de Certeau (Ibidem) e dos autores supracitados vou compreendendo as crianças fora do lugar de subalternidade, antes, único lugar visto por mim. Começo a enxergar expertise, inventividade, criação e (re)existência.

Há uma grande complexidade no que antes da experiência parecia tão simples de se fazer: olhar e ver, ouvir e escutar. O falar do que se faz e com quem se faz não é algo tão simples. Quanta complexidade há em se distanciar do que te toma, te engole, te faz dormir tarde, ou não dormir, que te chateia, ou que te põe em estado de euforia e alegria.

2.1 Infância e Crianças

As visões sobre infância são social e historicamente construídas. Nas palavras de Kramer (2007, p.14),

a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na proporção em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

Que crianças e que infância norteiam a construção desse trabalho? Abramowicz (2003), Kramer (2007), Freitas (2016) e Qvortrup (2010) são meus interlocutores para compreender os conceitos envolvidos nas palavras infância e criança que “estão em permanente estado de reapropriação e que são, muitas vezes, tomadas equivocadamente como se fossem sinônimas”. (FREITAS, 2016.p.9).

Em *História Social da Infância no Brasil*, encontro a compreensão da infância como “concepção ou apresentação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. E esta concepção é adotada nesse trabalho: da infância como um tempo social e da criança como agente, protagonista dele. Segundo Freitas e Kuhlmann Jr (2002, p.7) “a história da infância seria então

a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (apud FREITAS, 2016, p.9-10).

Para Kramer (2007, p.15) “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. A autora nos diz que a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Evidencia ainda que “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Ibidem). Corroborando dizendo “que esse modo de vê-las favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista” (Ibidem).

Os autores Freitas e Kuhlmann Jr (2002) nos dizem ainda que adoção de uma ou de outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, pois são eles que escrevem as histórias, e tornam-se os responsáveis pela elaboração dos problemas e pela delimitação das fontes a serem investigadas (apud, FREITAS, 2016, p.10). Explicam que diferenças teóricas, epistemológicas, políticas, ideológicas, na maneira de evocar sentidos a infância, por aquele que diz, em certo sentido, cria, simultaneamente, a forma do que é descrito e a essência de quem descreve, lembram Pierre Bourdieu (apud FREITAS, 2016) ao dizer que nas formas de explicar o que é um tempo, nas lutas para defini-lo, nos conceitos mobilizados para estabelecer parâmetros de começo e fim, estamos nos referindo às guerras de representações.

Compreendo, a partir de uma primeira experiência de sentar-me com as crianças, que não é possível apreender as coisas em si, a coisa pura, mas é necessário tentar perceber, nos diálogos *com* e *entre* as crianças, as relações que estabelecem umas com as outras, como se veem e o que veem a respeito de tudo o que vivenciam, com destaque para as questões raciais. Apoiando-me em Fanon (2008), em suas reflexões e análises sobre as relações entre brancos e negros, desenvolvi reflexões sobre as questões de raça e cor que surgiram das enunciações dos sujeitos desta pesquisa. Este grandioso autor me ajuda a ver como nós podemos reproduzir valores e comportamentos colonizados de/em nossa sociedade; me ajuda na compreensão da hierarquia do poder, do conhecimento, da raça, também no interior da escola. Ele é um dos meus interlocutores para analisar as relações estabelecidas com a questão negra pelas crianças, sujeitos da pesquisa.

Gordon (2008), ao prefaciar *Pele Negra Máscaras Brancas* nos diz que Fanon “mostrava aos franceses e todo povo colonizado do seu tempo, como a ideologia que ignorava a cor podia apoiar o racismo que negava. Com efeito, a exigência de ser indiferente à cor significava dar suporte a uma cor específica: o branco” (p.14). Ressalta que, para Fanon, “racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o

mundo e viver nele” (Ibidem). Como significado disso, exemplifica que os negros são construídos enquanto negros e afirma que “não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais” (Ibidem) e constata que:

para entender como tais construções ocorrem, o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura (Ibidem).

As crianças fazem parte da sociedade, são produzidas por uma cultura e produzem culturas também. O que na escola vivenciam, como fazer parte de um grupo, se apartar de outro, não participar de grupo algum, discriminar, ser discriminado, fazem parte das práticas sociais vividas para além da escola. Tudo o que ocorre fora dos muros de uma escola a afeta e vice-versa.

Que repertório usar para ouvir as crianças? Os que a sensibilidade e criatividade permitirem, pois é o que não pode faltar em se tratando de pesquisa com crianças, como nos diz Anete Abramowicz¹⁶. Histórias comuns com protagonismo negro? Livros paradidáticos com contos africanos e/ou representatividade dos negros/as? Desenhos? Fotografias? Conversas? Sim, todos estes instrumentos são possibilidades, que escolho/ me escolhem no encontro. O inaldito, o inesperado, expectativa e ansiedade são o que tenho de certo quando saio de casa para o encontro. O poeta sevilhano Antonio Machado, a nós caminhantes adverte: “caminhante, não há caminho! O caminho se faz ao caminhar! ”. No livro que coordenou “Método, métodos contramétodos”, Garcia (2003) faz a equiparação entre o método e o caminho, a partir da afirmação do poeta:

Se o caminhante faz o caminho, como diz o poeta, o caminho ou método que, afinal não é outra coisa que o caminho, desde os gregos, que primeiro falaram do método, como insistir que nos cursos universitários que, primeiro há que se compreender Método, para depois seguindo subserviente aos passos recomendados pelo Método, começar a caminhar, ou seja pesquisar [...] como se possível fosse saber tudo sobre o que quer que seja para lá no fim do curso pesquisar.¹⁷

¹⁶ Entrevista publicada em junho de 2016, concedida pela autora ao programa Conversas Metodológicas do NEAB da UFSCAR. Conversas Metodológicas”, consiste em uma série de vídeo-entrevistas voltadas a documentar as experiências de pesquisadores renomados em áreas de interesse da Sociologia e da Educação, e das Ciências Sociais de maneira geral. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=1861s>>. Acessado em: 07/09/18.

¹⁷ Trecho retirado da capa final do livro Método, métodos contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

Em *O feitiço do Método* de Najmanovich (2003), encontro reflexões críticas sobre o método e sobre a possibilidade de métodos que vão ao encontro e reforçam minhas intuições e inquietações quanto à experiência da pesquisa, que se pretende dialógica, sobre questões raciais no cotidiano da escola com crianças. A autora nos diz que:

Na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando - ainda que timidamente - a sacudir-nos com o jugo deste feitiço metódico, a navegar nos mares da incerteza e da criatividade. Mas o preço que temos que pagar para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo conhecer. Não obstante, essa é a única forma de abrir as portas à invenção, à imaginação, ao destino e à diferença. Em contrapartida, pelo espaço assim regenerado, poderá entrar o erro, mas em caso contrário, não teremos nada mais que eterna repetição do mesmo, do já dado. (p. 34)

A pesquisa tem sido delineada, ancorada, numa abordagem dialógica em que eu, a pesquisadora, assumo construir minhas percepções *com* e não *sobre* os sujeitos da pesquisa, as crianças. Há um esforço em não percebê-las, conhecê-las como coisas, sendo elas aqui consideradas sujeitos da investigação, pois como nos afirma Bakhtin (2011, p.400) “o sujeito [enquanto tal] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; [por consequência], o conhecimento, que se tem dele só pode ser dialógico”.

Ao passo que as crianças vão vivenciando o cotidiano da escola, se (des)colonizando e construindo sentidos para as relações que estabelecem com seus colegas, com seu professor, consigo mesmas e para a vida delas ali, eu também o faço. Percebo que a contribuição que penso poder dar a elas, a mim mesma dou.

2.2 Encontro e Conversa

O que se quer aqui é o diálogo *com as* crianças sobre as questões raciais. Como na relação entre elas e seus pares, nos encontros, muitas vezes tensos, são construídas/ estabelecidas relações de alteridade, (des)respeito e empatia com a estética negra, com seus corpos que são em sua maioria negros? Prestar atenção às crianças, dialogar *com* elas, ouvir suas enunciações sobre o que sentem, vivenciam/ experienciam com relação ao racismo e oportunizá-las à escuta de histórias que convidam à reflexão sobre a temática racial com foco na valorização da estética negra, valores, amizade, velhice, afetos e (re)existência são os caminhos percorridos em nossos encontros.

Não é possível saber no que tais ações poderão contribuir na relação do tipo eu-outro que as crianças possam vir a estabelecer, mas é possível apresentar ao leitor as relações do tempo da construção dessa investigação. O caminho de cada um/uma na construção de relações que se dão com reconhecimento da diferença, e não inferiorização e depreciação de si e do outro é no tempo, na singularidade, na rede, na história e nos atravessamentos de cada um. Nossas maneiras de ser/estar no mundo, de apropriar-se dele e recriá-lo são diferentes.

Nossos corpos, tons de pele e cabelos são diferentes. Essas diferenças, historicamente, serviram e ainda servem à desumanização, escravização e dizimação de pessoas. Porém, o encontro com o outro pode servir para que as crianças criem suas identidades, percebam quem são e quem o outro é; valorizem suas estéticas e histórias como também de seus colegas, amigos e pares.

O sentido atribuído aqui à palavra encontro identifica-se com aquele usado por Passos (2014, p.235): “encontrar algo que não havia e que está sendo descoberto a partir de uma procura, de uma busca do que não existia”. A proposta desse trabalho foi de encontrar com as crianças na escola e estar com elas em conversas, brincadeiras, discussões, pois são “nesses momentos de ‘encontros’¹⁸ que laços e alianças se estabelecem” (Ibidem). Para a autora, encontro é algo entendido como uma experiência de pesquisa, nas Ciências Humanas e Sociais, de interação entre os sujeitos que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso.

“Esses encontros no processo de pesquisa nos afetam, geram conflitos, tensões também afetam aos sujeitos da pesquisa e fazem acontecer outros encontros e outros encaminhamentos para a produção do conhecimento” (PASSOS, 2014, p.234). Os encontros promovidos por mim, pesquisadora, com crianças do 4º/5º ano do ensino fundamental, apresentados às minhas interlocutoras na qualificação, foram entendidos como conversa. O acontecimento do encontro pode transformar-se em uma provocativa e intensa conversa.

Ao fazer referência à maneira como Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) interrogam a conversa como metodologia de pesquisa, Marques (2018) enfatiza que os autores “desenvolvem argumentação para uma resposta afirmativa a partir do entendimento de que *conversar é encontrar com o outro*, [e tratando-se] de uma metodologia de presença e da escuta, [ela] implica numa ética, e numa estética outras que nos levam a construir pesquisa compartilhadamente, nas interações” (p.19). Sugeriram-me assumir que a conversa é um dos fios condutores deste trabalho. Conversa como metodologia de pesquisa. De fato, os resultados

¹⁸ Grifos da autora.

da pesquisa, as análises não têm base em entrevistas ou outra forma de coleta de dados. Este trabalho traz narrativas minhas e das crianças, trechos de nossos diálogos enquanto participantes de rodas de conversa, de momentos de conversa; traz enunciações, falas, entendidas aqui como som, gesto, texto escrito e/ ou desenhado.

Os encontros cotidianos, as conversas e as rodas de conversa vividas/experienciadas no caminho da pesquisa, trouxeram adensamento a ela e agora transbordam. Aproximando-me de uma perspectiva dialógica, reconheço que as conversas em roda e fora dela serviram para que as crianças e eu pensássemos o racismo juntas, a partir de suas narrativas e das experiências individuais que compartilham. Em alguns momentos, pelas reações que esboçavam diante da narrativa de um colega, mostravam-me que concordavam, discordavam e muitas vezes sentiam o racismo, sobretudo o estético, de modo muito semelhante. Mesmo quando não estava com elas, as cenas e as reflexões dos momentos de encontro me vinham à memória. Portanto, não houve um único processo de compreensão. Posso falar em processos que se intercambiaram e se misturavam no espaço coletivo, delas e meu. Ouvi narrativas, desabafos emocionados, tiradas bem-humoradas, vi atitudes irreverentes, reativas, abraços fraternos, brincadeiras que me mostraram o que pensavam, sentiam/ faziam nas suas relações com os outros e com o mundo, e também com relação ao racismo.

Esses modos de enunciar me permitiram analisar o que dizem as crianças sobre a negritude e as relações que podem ser estabelecidas com a vida na sociedade na qual estão inseridas. Em decorrência, entender a partir das enunciações delas, se as atividades realizadas em prol de uma educação para as relações étnico-raciais afetaram, ou não, suas maneiras de se (re)pensarem e descolonizarem. Há muitos desafios incluídos na escolha das crianças como pares, sujeitos, interlocutores. Mas, enfrentamos algumas limitações, as assumimos e seguimos perseguindo com mais certeza que esse é o caminho: experimentar, ousar e tentar.

A conversa serve à pesquisa que aqui se faz como método e como posicionamento, como nos advertem Ribeiro, Sampaio e Souza (2018, p.165-166). Para os autores, “é importante considerar que a **metodologia**¹⁹ não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa”, pois ela vai além ao ser atravessada por quem somos e pelo lugar de onde pensamos. Eles contribuem ainda dizendo que a metodologia “tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção” (ibidem).

Com o adensamento da pesquisa, fui levada a perceber que o encontro é/era o caminho para a conversa. Que é nele que ela se dá/dava. O encontro foi criando caminho e canal para a

¹⁹ Grifos dos autores.

conversa, o rio virando mar. Fanon (2008, p.33) nos ensina que “falar é existir absolutamente para o outro” e Passos (2014, p.228), nos diz que “quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas”. Afirma também que são “elas [as palavras] que guardam a potência das renovações e também as dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade”. A autora, citando Bakhtin, nos diz que a palavra é uma ponte:

A palavra e a profusão de significados que ela guarda não pertencem a um só indivíduo, a palavra é uma *ponte* (BAKHTIN, 2004), produtora e produto de saberes, crenças, gostos, que circulam polifonicamente e que guardam níveis de complexidade que nos colocam “em xeque” todas as vezes que tentamos atribuir um sentido único às relações usando modos simplificadores e aprisionando os sentidos em modelos dicotomizados (p.2). (Grifos da autora).

A conversa traz consigo algumas possibilidades: de afirmar-me com os outros, compreendê-los, ser compreendida, ser tensionada, tencionar, desvelar-me, esconder-me... falar... desabafar... e silenciar, porque o silêncio também é palavra. A conversa tem a ver com a forma pela qual percebo, sinto, reajo à provocação da palavra do outro e como entro ou não no jogo. Tem a ver com coragem de se expor e deixar de si algo escapar. Conversa tem a ver com humor, rumor e amor. Conversa é expressão! Expressa medo, desconfiança, confiança, alegria, tristeza, desentendimento, consenso, dissenso, brilho no olho, ansiedade e emoção. Conversa é expectativa, troca. É acolher ou deixar de lado; é a possibilidade de construção coletiva de conhecimento e deslocamentos.

Quando digo *traz* não é que haja algo maior que aja sobre os que interagem na experiência da conversa, no momento do encontro fazendo com que ele se realize romanticamente. Para mim, a grande potência da conversa está em tudo que cada um tem e traz para ela, a disposição e a abertura de cada pessoa, nela. Conversa requer abertura para escuta, para o dissenso. Requer não almejar sair dela com vitória. Nela pode-se ouvir do outro qual é o seu lugar de compreensão de mundo e para isso é necessário “estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente, orientar amorosamente nossa palavra em direção ao outro, independente da atividade em que se está envolvido, é uma posição que o eu, do seu centro de valor, pode assumir”, é o que afirma Dias (2013, p.90-91).

Nossas conversas, algumas vezes, precediam a leitura de um livro, aconteciam em meio à leitura e com ela. Outras vezes, simplesmente aconteciam e traziam em si muitas questões as quais não poderia, de forma alguma, ignorar e não as pode. Não cabia um roteiro com

perguntas esquematizadas. Bakhtin (2011) nos adverte que a pesquisa em ciências humanas difere das ciências naturais, pois as naturais lidam com a pura objetividade da coisa morta que é enunciada pelo pesquisador. Já as humanas requerem, na pesquisa, o lidar com o sujeito enquanto tal. Orientar-me como pesquisadora em ciências humanas, neste sentido, quer dizer não subalternizar, não silenciar, mas sim me envolver amorosamente, dialogar e permitir que os sujeitos com quem me encontro possam enunciar. Para isso, é necessário uma “amorosidade interessada que não diz respeito a uma determinada atividade, mas sim a relações sociais, de qualquer natureza”. (DIAS, 2013, p.90-91).

2.3 A decolonização do olhar da pesquisadora: enfrentando o adultocentrismo

Na pesquisa em questão, pensar, ponderar sobre cada encontro, cada conversa polifonicamente realizada com as crianças, por elas acontecerem em grupo, nas narrativas individuais trazidas por elas, nas tensões, flexões, inflexões e reflexão advindas desses momentos e dos movimentos da convivência, me ajudam a ressignificar meus modos de ser/estar, meus modos de ver. Na conversa estabelecida com as professoras interlocutoras na qualificação, fui provocada a sair de um lugar adultocêntrico em relação a ler/ver e compreender as crianças e minha relação com elas e delas com o espaço escolar. Como isso me incomodou! Então, pensei: “Como eu, pesquisadora de minha prática, professora das crianças da Baixada, não as olho a partir delas mesmas, mas sim através de minha cultura ocidental colonizada? ”.

São as armadilhas sutis que ocupam meu imaginário com respeito à infância e às crianças que precisariam ser enfrentadas agora! Chamaram-me a atenção para a potência delas, suas táticas e (re)existências que não deveriam estar invisíveis a mim durante o exercício que eu fazia na investigação: tratá-las de modo horizontal, como sujeitos, falar com e não sobre elas. Ainda assim tropecei no adultocentrismo, no excesso de cuidado e proteção que me faziam vê-las “congeladas”. O texto apresentado às minhas interlocutoras na qualificação mostrava a necessidade de transição do olhar. Um olhar que, inicialmente, se detinha em perceber e narrar o que o racismo estrutural faz num bairro negro: nega o direito de existência dos sujeitos, o direito à cidadania, invisibiliza-os em uma estrutura de precariedade, como da escola em que foi feita a pesquisa.

Foi-me sugerido ver as crianças como *legítimo outro*, conforme Maturana (2009, 2011). Esse esforço na tomada de atitude para com os sujeitos da pesquisa me ajudaria a romper com o olhar adultocêntrico que me habitava, sem que eu percebesse, pois como destacam Faria e

Santiago (2015, p.73), “o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea”.

Procurando definir esse termo, encontro ajuda na dissertação de mestrado de Márcia Gobbi (1997), *Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Nela a autora aproxima os termos adultocêntrismo e etnocentrismo, este último é bastante utilizado na Antropologia significa que “o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, assim nos tornamos um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação”. A autora nos diz que “nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (p.26).

Uma consequência disso nos dizem Faria e Santiago (2015, p.73), é que passamos a atribuir capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, considerando a infância apenas uma passagem, um vir a ser, que garantirá a integração dos pequenos à sociedade. Os autores lembram Kohan (apud CHIAPPERINI, p.11) ao dizer que “sempre sabemos a priori o que as crianças deverão ser, o modo como deverão viver, a forma mais correta do seu pensamento”. Dizem-nos ainda que

a educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia adultocêntrica; esta é alicerçada nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças. Para eles, a violência deste processo perpassa todos os sujeitos, direcionado as crianças para ocuparem seus lugares nas estruturas sociais das sociedades a que pertencem (p.851).

2.4 A análise narrativa sem busca de generalizações: o exercício da decolonização e da amorosidade

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) “chamam atenção para uma diferenciação entre análise de narrativas e análise narrativa, duas possibilidades de tratar os dados [de pesquisa]”.

Para eles

a análise de narrativas tende, em geral, a um tratamento paradigmático, taxonômico, categorial dos dados narrativos, em busca de generalizações do grupo estudado, [já] a análise narrativa consiste em estudos baseados em casos particulares, em que a análise produz uma narrativa em diálogo com os dados, procurando evidenciar elementos particulares que configuram uma história, e não produzir generalizações. (apud PRADO *et al*, 2014,p.3)

Explicitam que minha tarefa enquanto pesquisadora, “no segundo caso, seria de configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e a eles dá sentido” (Ibidem).

Este é um exercício grande, denso, tenso, perceber onde a profusão de palavras se une, se há separação entre elas e organizar os diálogos dentro do texto. Olhá-los em suas particularidades, estabelecer diálogos entre eles e escolher um caminho dentro dos labirintos possíveis da pesquisa, de colocar minhas palavras e palavras outras, dar acabamento, forma escrita à dinâmica da escola, as conversas com as crianças, escrever a nossa relação dando destaque principalmente às suas narrativas.

Interessei-me pela perspectiva das crianças. É preciso buscar suas experiências e reflexões sobre o racismo na escola indo até elas, no exercício constante de ouvi-las e vê-las. Digo exercício constante porque convivendo/vivendo, com as crianças, com o cotidiano da escola vou também invisibilizando-as. Este trabalho é um exercício de olhar para os sujeitos da pesquisa, crianças no cotidiano da escola. Olhar para a rotina de um grupo de crianças da escola, o que lhes é habitual e como (re)inventam, (re)existem diante do mesmo, de sempre, igual: as dificuldades com os estudos, criação de grupos, a convivência neles e a exclusão deles; a oração que precede o almoço, as brincadeiras durante o recreio, a apreciação e/ou depreciação de si, por si, e pelos colegas, as (in)seguranças com relação às suas estéticas, em sua maioria negra e as (in)seguranças com relação à violência, pela disputa de território por diferentes facções criminosas.

Para apresentar as conversas com as crianças recorro à abordagem teórico-metodológica que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC na Faculdade de Educação da Unicamp. Conforme Prado *et al* (2014) é um tipo de pesquisa narrativa que se dá em dimensões simultâneas. Nesse pressuposto, as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares”²⁰, três dimensões articuladas: nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produzir conhecimento. Nas palavras dos autores,

Pressupõe dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às **fontes de dados**, ao **registro do percurso**, que é constitutivo da produção de dados, e ao **modo de produzir conhecimento**. Isso porque os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva e este texto – em construção permanente – não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa qualitativa, que, pela natureza do tema e pretensão dos objetivos, em geral prescinde de dados quantitativos e de recursos de comprovação convencional por incidência, recorrência ou outros dispositivos similares (PRADO *et al*, 2014, p.1-2).

²⁰ Grifos dos autores.

Este trabalho, além de ter o caráter narrativo, também tem o histórico-cultural, pois compreende que a cultura forma a individualidade da criança e que o desenvolvimento delas se dá historicamente, tendo como fundamento a vida social, como diria Demerval Saviani²¹. Com o autor vejo que as práticas educativas promovem e ampliam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos, que a mediação cultural fomenta novas aprendizagens e que, desta forma, tecem as relações humanas e as construções históricas de valores e os processos de produção de sentidos.

Saviani em *Fundamentos Teórico-Methodológicos Da Pedagogia Crítico-Social (perspectiva histórico-cultural)*²² diz que “frente às necessidades educativas presentes, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à assimilação e reconstrução da cultura” (p.4). Compreende que “a pedagogia, ao viabilizar a prática educativa escolar, constitui-se como prática cultural, como forma de trabalho cultural, intencional, de produção e internalização de significados” (Ibidem). Mostra-nos que, “na perspectiva histórico-cultural, a função da escola é promover e ampliar o desenvolvimento mental e a personalidade, pela mediação cultural” (Ibidem).

As práticas pedagógicas são mediadoras de socialização e humanização, de aculturação, inculcação, ressignificação, transmissão e (re) produção de cultura de diferentes povos e grupos sociais. Considero que todo ambiente escolar é um ambiente de produção de práticas pedagógicas, que todas as ações, todas as relações estabelecidas, todos os diálogos, todos os comportamentos, olhares e silêncios são práticas educativas. Porque em meio a elas, por meio delas, são criados conceitos, estabelecidas novas relações, reações e subjetividades. Nas interações, no diálogo, construo-me. Vejo meu inacabamento e o dos outros. Diante do outro vemos e somos vistos, diante dele sou responsivo, estou respondendo a algo e sou responsável por minha enunciação e fala como diria Bakhtin (1993).

²¹ Texto sem data. Disponível em: <professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/.../Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acessado em: 26/08/2018.

²² Ibidem.

3. LEITURAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

3.1 Encontros com a pesquisa bibliográfica

Pensar a pesquisa *com* crianças mais que *sobre* elas, reconhecê-las como sujeitos e protagonistas do trabalho é algo pouco encontrado na literatura, “pois é uma discussão que se faz ainda recente”, conforme Cordeiro e Penitente (2014). Pesquisas que preocupam-se com as marcas da colonialidade e do racismo na escolarização das crianças e em nossas concepções de infância, de método de fazer pesquisa *com* elas e não *sobre* elas é algo insurgente. Considerar os estudantes como sujeitos, e não objetos das investigações rompe com certos modos de fazer pesquisa e se aproxima de outros que procuram evidenciar “situações onde as práticas precisaram ser olhadas através de outras lógicas”, Ribeiro (2013, p.181). A autora usando expressões de Certeau (1994) nos diz que “é preciso encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a teoria das práticas” (grifos da autora). Conclui seu pensamento afirmando que isso não acontece de modo planejado, mas que se mostra como “táticas de praticantes” (grifos da autora).

A dimensão educadora do movimento negro, racismo em livros didáticos, formação de professores e currículo para as relações étnico-raciais, nas mais diferentes áreas do conhecimento, as implicações da Lei 10.639/03 na formação da identidade afro-brasileira, fora e dentro do ambiente escolar, são temas encontrados na literatura das relações étnico-raciais seja em dissertações, teses, artigos ou livros (GOMES, 2017, ARAUJO, 2018; ANA MARIAMBERG et al., 2003; COELHO, 2018; SILVA, 2018; SOUZA, 2003). Além de experiências, possibilidades e denúncias, esses trabalhos deixam pistas, indicam lacunas, fragilidades onde ainda carecemos de ações, de investigações: nas pesquisas que privilegiem olhar a criança para além da psicologia e da pedagogia, um olhar antropológico, social; pesquisas que protagonizem o olhar da criança sobre as relações étnico-raciais.

Nessa parte do texto, trago apenas um breve levantamento bibliográfico de algumas teses, dissertações, artigos e publicações de resumos e de pesquisas em andamento e resultado de pesquisas que privilegiam a narrativa da criança e os estudos sociais da infância e fazem o recorte racial. Identifico palavras-chave nos títulos e busco me localizar em seus resumos e encontro os limites e avanços dos trabalhos desenvolvidos – isso porque interessada nas situações que começaram a aparecer diante de meu trabalho – e, como orientadora pedagógica, busco compreender as questões relacionadas ao racismo com as crianças no processo de escolarização.

O recorte feito na atividade de identificação e seleção de pesquisas para posterior análise deu-se com base na tríade: relações étnico-raciais, educação e crianças. Essas análises me levaram às narrativas que contém, em seus títulos, palavras que remetem a questões de raça como criança negra; africanidades; discriminação; superação de preconceitos; imagem do outro; fortalecimento de identidades e pedagogia da racialidade. Também contém relação com criança(s), infância(s), educação de bebês, educação infantil e educação de crianças do ensino fundamental. Muitas das pesquisas fazem o exercício de criar repertório para ouvir as perspectivas das crianças; estabelecem diálogos com as discussões teóricas levantadas pela Antropologia e a Sociologia da Infância e,

partem da ideia de que é necessário pensá-las a partir de suas culturas, como sujeitos da investigação e não simples objetos. Exige ainda, pensá-las a partir do que tem e não do que lhes falta, o que implica maior aproximação de suas experiências e singularidades (SOARES; SILVA, 2013, p 1.).

Ademais, realizei busca no site Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES e nos Anais do I Congresso de Estudos da Infância – Diálogos Contemporâneos²³(CEI) organizado pelo DEDI/UERJ²⁴. Nesta busca, encontro trabalhos que partem da criança como produtora de cultura, ser humano capaz de enunciar e que deve ser ouvido e não apenas descrito nas pesquisas em educação.

Estas pesquisas buscam aporte teórico na Sociologia da Infância, em autores como Corsaro (2005), Sarmiento (2000 e 2008) e Kramer (1995, 2002, 2003 e 2007), para falar do imaginário e cultura da infância; autoria e questões éticas nas pesquisas com crianças pequenas; questionam o poder e o controle da infância e dos sujeitos pesquisados com Foucault (1987,1993). Dialogam com a Antropologia, tendo a etnografia como metodologia e utilizam-se de diferentes instrumentos para coleta de dados como: gravadores, câmeras fotográficas/celulares, bonecas e bonecos negros, entrevistas, observação participante, diário de bordo e uma vivência de alguns meses no campo com grupo de bebês em creches e crianças em escolas públicas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental. Utilizam-se de diferentes

²³ O Congresso foi realizado entre os dias 08-10 de agosto de 2017 na UERJ, campus Maracanã. Os textos completos foram publicados nos Anais do Congresso de Estudos da Infância. – Rio de Janeiro, 2017. 768 p. Volume 1, fascículo 1, ISSN 2594-5149.

²⁴ O DEDI- Departamento acadêmico brasileiro de “estudos da infância” é único e faz 12 anos, que explora este complexo campo a partir de um trabalho em 3 áreas: estudos interdisciplinares da infância; a infância, as instituições e os movimentos sociais - cultura e políticas públicas; e a educação infantil. Disponível em: <<https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia>>. Acessado em 18/07/2017.

espaços da escola como corredor, espaços destinados a brincadeiras e interações mais livres, ou não, do controle e/ ou mediação dos adultos.

Os resumos publicados na página do I CEI (Congresso de Estudos da Infância) somaram-se 139, mas apenas 88 foram expandidos e publicados como textos completos nos Anais do evento²⁵. O Congresso teve como áreas principais

Antropologia, Filosofia, Geografia, Literatura, História, Pedagogia, Psicologia e Sociologia da Infância, sendo seu tema principal: Diálogos Contemporâneos. A ideia geral do Congresso foi permitir que conferencistas, comunicadores e ouvintes travassem um diálogo acerca das complexas relações que envolvem as crianças (tanto como indivíduo como geração) e os modos contemporâneos de pensá-las e pensar a categoria da infância (ANAIS do I CEI, 2017, p.13).

Organizou-se em três eixos temáticos: I. Dimensões dos tempos e espaços da infância; II. A experiência da infância e a infância como experiência; e III. Narrativas da infância: falas e práticas das crianças.

Publicado no eixo I, resumo *Culturas afro-brasileiras: práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas na educação infantil*, de Leni Dornelles e Circe Marques (2017, p. 21) trata os “modos de apresentação das culturas afro-brasileiras para bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil”. A pesquisa de campo que as autoras narram discute “[...] o trabalho pedagógico relacionado às culturas afro-brasileiras que estão sendo realizados para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” na região metropolitana de Porto Alegre (Ibidem). A investigação passou por dois momentos e não prescindiu a coleta de dados gerada a partir das produções de estudantes do curso de Pedagogia com suas observações sobre onze escolas infantis que visitaram no primeiro semestre de 2015. Além das observações que ocorreram nas turmas de berçário e maternal houve também “entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras das escolas” (DORNELLES e MARQUES 2017, p. 21). Segundo as autoras, “a partir dos dados coletados, foram produzidos materiais pedagógicos alusivos à cultura afro-brasileira, para crianças de 0-3 anos” e, em um “segundo momento, as estudantes retornaram às escolas e desenvolveram práticas pedagógicas

²⁵Quando iniciei este levantamento, o Congresso ainda não havia acontecido, os anais ainda não haviam sido publicados e aguardava-se o ISSN. Apenas os resumos estavam disponíveis na página do evento. Tendo-se passado um ano, revisitei os trabalhos na publicação final, Anais, para adequada citação. Então, percebi que somente aqueles apresentados e enviados à organização do evento em tempo hábil foram incluídos nos Anais do I Congresso de Estudos da Infância – Diálogos Contemporâneos (Anais do I Congresso de Estudos da Infância – Diálogos Contemporâneos (p.14). Isso exposto é para explicar que as páginas citadas não são apenas dos anais, mas também do arquivo final de resumos.

voltadas à cultura afro-brasileira nas turmas investigadas” (Ibidem). Como “resultados da pesquisa mostraram que a maioria das escolas não contempla a temática racial em seus projetos pedagógicos e, além disso, gestoras e professoras conhecem muito vagamente as DCNEI” (Ibidem).

A literatura infantil na cosmovisão africana, de Denize Silva, Jussara Oliveira e Tatiane Matos (2017, p.41), debruça-se sobre os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir do marco da legislação educacional, Lei Federal 10.639 que alterou a LDB 9394/96 em seu artigo 26-a. Esta mudança amplia e valoriza *práticas antirracistas na infância*. *A prática de contação de histórias é compreendida a partir da cosmovisão africana*, espaço de

memória coletiva da antiguidade e dos tempos atuais, como possibilidade de criar condições de interação com uma religiosidade de matriz africana dialogando com o afro-rizoma²⁶ que recoloca a criança em contato com o seu próprio tempo e fortalece as questões de valorização da identidade afrodescendente (Ibidem).

O conceito de afro-rizoma utilizado é apresentado pelo professor Henrique Freitas que estabelece diálogo com o termo rizoma, de Deleuze, para pensar a produção cultural em seus trânsitos e raízes na diáspora negra mundial. De acordo com Freitas (2013):

A experiência afro-rizomática dissemina-se linguajando a diáspora negra em expressões literárias convencionais e não convencionais como já citada na poesia do dub²⁷, no slam²⁸, na polirritmia da blakeletronic, nas paredes- pontes futuristas suporte de uma literatura afro- graffiti que sequer foi ainda mensurada pelas páginas da crítica. (FREITAS, 2013, p.55 *apud* FONSECA, 2017, p.117).

O texto *Contos africanos e afro-brasileiros para outros tempos e espaços da infância* traz o relato de Juliana Correia (2017, p.55- 62) sobre parte de sua pesquisa de mestrado, que estava em andamento, e se deu com/na sua experiência de trabalho de campo com vinte e duas

²⁶ [...] Gilles Deleuze e Félix Guattari criticaram os conceitos de raiz e, porventura, de enraizamento. A raiz é única, é uma origem que de tudo se apodera e que mata o que está à volta, opõem-lhe o rizoma, que é uma raiz desmultiplicada, que se estende em rede pela terra ou no ar, sem que nenhuma origem intervenha como predador irremediável. O conceito de rizoma mantém, assim, a noção de enraizamento, mas recusa a ideia de uma raiz totalitária (GLISSANT, 2011, p.21 *apud* FONSECA, 2017, p. 115).

²⁷ O dub é um estilo musical que surgiu na Jamaica no final da década de 1960. Inicialmente era apenas uma forma de remix de músicas reggae, nos quais se retirava grande parte dos vocais e se valorizavam o baixo e a bateria. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dub>>. Acesso em: 30/11/2018.

²⁸ “Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>> Acesso em: 30/11/2018.

crianças do 5º e 6º ano de escolaridade na Escola Municipal Professora Leila Barcellos de Carvalho, da Cidade de Deus, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Os encontros com os estudantes se deram porque a escola foi contemplada com as oficinas do BaObazinho²⁹, uma intervenção didático pedagógica que alia memória, arte e educação, tendo a contação de histórias africanas e afro-brasileiras como fio condutor para as atividades propostas. O projeto nasceu em 2014, tendo como uma das inspirações o desejo particular da autora, de “combater o racismo na infância”; inspirou-se também em sua vida: “Mulher, negra, mãe de um menino, preocupada com a formação da sua identidade” (p.56). Correia nos diz que “uma vez que a mídia e a escola tendem a priorizar narrativas com protagonistas brancos” sempre contou ao seu filho histórias negras (Ibidem). Ao perceber que ele se reconhecia e identificava com as personagens negras, ela reconheceu “também a possibilidade de atuar com outras crianças, fomentando um repertório capaz de contribuir para uma construção identitária positiva [nelas] sobre si mesmas e seus pares” (Ibidem). Então, aprofundou-se em “estudos sobre a questão racial no Brasil e”, aliou a eles à sua paixão pela literatura e pode perceber “que os contos africanos e afro-brasileiros poderiam ser o fio condutor para as intervenções político-didático-pedagógicas a serem oferecidas” no projeto (Ibidem).

Correia (2017) nos traz o modo como às crianças se apropriaram e ocuparam o espaço da oficina, de suas surpresas em ver contos com reis e rainhas negras; mostra-nos como se envolveram e trouxeram movimento aos encontros. A autora conclui “que os contos africanos e afro-brasileiros, ou seja, as narrativas afrocentradas, promovem outros tempos e espaços da infância por promoverem a espacialidade e temporalidade africanas” (p.61). Compreende a partir dessas narrativas “e diante o protagonismo das crianças enquanto produtoras de cultura, [que] é possível pensar uma infância afro-rizomática, que se organiza e orienta de forma autônoma inspirada por outras perspectivas, perspectivas que valorizam a relação com a natureza, com a ancestralidade, com a oralidade e a coletividade” (Ibidem).

O jongo como possibilidade de musicalização infantil e fortalecedor da Lei 10.639, de Fabricia Medeiros (2017, p.129-135), a partir das Leis Federais 10.639/03, 13.415/17 e

²⁹ O BaObazinho teve como um de seus objetivos “promover o acesso a um repertório de histórias com heróis e personagens negras e ouvir das próprias crianças as suas histórias, para além das experiências internas ao muro escolar”. O projeto era formado por arte-educadorxs, pesquisadores da cultura negra, que por meio de intervenções político-pedagógicas promovem atividades/ações para a educação das relações étnico-raciais. Disponível em <<https://www.facebook.com/baobazinho>>. Acessado em: 18/07/2017. Em 2016, o projeto foi contemplado pelo edital Segundo Turno Cultural, promovido em parceria pela Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O edital oferecia 80 oficinas de arte-educação e as próprias escolas da rede municipal selecionavam-nas. Assim, o Baobazinho chegou à Escola Municipal Professora Leila Barcellos de Carvalho, na Cidade de Deus, zona oeste do Rio de Janeiro.

13.278/16 nos convida a “pensar que o ensino de música, somado ao ensino da cultura afro brasileira, é capaz de unificar [...] tempos e lugares de aprender e de brincar” (p.129)³⁰. A autora entende o “jongo como uma possibilidade de unificação desses tempos e lugares” e também como possibilidade de resgate dos valores civilizatórios afro-brasileiros conforme Azoilda Trindade (2000). Vê as crianças como sujeitos importantes para a manutenção da tradição jogueira e nos diz que “se no passado as crianças eram proibidas de dançar o jongo, hoje elas são maioria nas rodas” (Ibidem). Para ela a participação das crianças nas rodas “aponta para um processo de transmissão desta prática, representada por diversas iniciativas de institucionalização e/ou sistematização dos saberes tradicionais a fim de que estes possam ser perpetuados” (Ibidem).

Medeiros (2017, p. 129) afirma que o jongo é “lugar de aprendizagem é, também, o lugar da brincadeira, do jogo, da dança e da musicalização, já que o jongo é formado a partir de versos e ritmos”. Compreende que “a introdução das crianças nas rodas de jongo, permite a permanência desse elemento cultural dentro das comunidades quilombolas e também um novo lugar de aprendizagem da cultura e dos valores afro-brasileiros” (Ibidem).

A literatura africana e afro-brasileira na infância escolar é a narrativa da experiência de pesquisa de Denise Silva (2017 p. 179-192), “no interior de uma escola pública do município de Mesquita, no Estado do Rio de Janeiro” (p.179). “Revela os entraves das realidades marcadas pelo preconceito e discriminação racial que crianças negras vivenciam desde os anos iniciais” (Ibidem). Silva (2017) demarca sua pesquisa ao sul³¹, utilizando “a literatura Africana e afro-brasileira como possibilidade de construção de valores, afirmação da identidade negra” também apresenta os valores “civilizatórios identificados nas obras literárias” usadas na pesquisa (Ibidem).

No estudo foram promovidas “leitura[s] e discussões que possibilitassem à criança o conhecimento sobre a mitologia africana, suas culturas, epistemologias” (p.180). A apresentação da literatura teve como objetivo apropriação do universo simbólico do continente africano pelas crianças de forma que elas pudessem construir uma visão de identidade negra mais positiva.

³⁰ Lei Federal que entre outras determinações define que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

³¹ A expressão “ao sul” tem o mesmo significado que Boaventura Sousa Santos lhe dá: a epistemologia dominante suprime os diferentes saberes produzidos do lado de cá do hemisfério, o hemisfério sul, denominando esses saberes de epistemologias do sul. Cf. em: SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.p. 31-83.

No eixo II, Renato Nogueira (2017, p. 363-370) nos convida a pensar o personagem do cinema “Kiriku como heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância”, em seu texto de mesmo nome. O referencial teórico do artigo, “basea-se na filosofia da diferença, nas formulações de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012)”, pois o autor considera “a história de Kiriku e a feiticeira como um texto filosófico” (p.363).

Nogueira descreve “parcialmente o filme que narra o conto [de] um povo dominado por uma “malvada” feiticeira chamada Karabá que captura todos os homens adultos, restando apenas mulheres, crianças e um homem velho” (Ibidem). Apresenta “a tese filosófica [de] que somente a experiência da infância atrelada à infância como experiência é capaz de resistir às maiores crises”. Afirma que “Kiriku é justamente o heterônimo dessa filosofia, personagem conceitual que traz um conceito de infância – ndaw na língua wolofe – que nos convida a pensar na infância como experiência no contexto da experiência da infância” (Ibidem).

As autoras Aretusa Rosa, Maria Campos e Joana Lima (2017, p. 397- 404) propõem uma discussão sobre o “espaço/ambiente institucional na educação infantil concebido como um elemento pedagógico que educa e interfere nos processos de desenvolvimento e constituição de subjetividades de adultos, bebês, crianças e, sobretudo, na educação das relações étnico-raciais” (p.397). “As discussões e reflexões [foram] realizadas no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, NEI:P&E/UERJ. Na pesquisa, as autoras afirmam que “as dimensões estéticas do espaço informam valores, modelos, concepções e éticas vivenciadas pelos sujeitos que o constituem. Ao mesmo tempo, educa[m] e influencia[m] na formação desses mesmos sujeitos” (Ibidem). Fazem “uma releitura dos resultados das pesquisas de mestrado” de Santos (2005) que

buscou compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra em crianças na faixa etária de 04 e 05 anos durante a brincadeira de faz-de-conta, fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, em uma instituição pública do município de Juiz de Fora/MG(Ibidem) .

E de Campos (2014) que

teve por objetivo analisar a implantação da política pública de formação dos profissionais de Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro - PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, pautando-se na abordagem do ciclo de políticas ou policy cycle approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), cuja proposta é o desenvolvimento de análises que sejam representativas do ciclo político enquanto um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural (Ibidem).

As pesquisas buscam, em diálogo, refletir sobre o tratamento dado aos espaços/ ambientes institucionais em intersecção com a educação das relações étnico-raciais nos documentos oficiais (Ibidem).

Vanessa Andrade e Isaque Miguel (2017, p. 81) em *Afrobetizar: um convite ao jogo* trazem o resumo “[d]a afrobetização como um convite feito à criança para se lançar na dinâmica relacional do jogo”. O texto fala “da infância negra como experiência que rompe com a armadilha da categoria geracional e do desenvolvimento”. No resumo, “assim como na pesquisa que empreende no doutorado, em curso em psicologia na Universidade Federal Fluminense, [Andrade propõe] a análise da experiência da infância do menino negro”, pois Ele é acossado de modo contundente por diversas práticas de governo: extermínio, desqualificação, humilhação e captura pelo aparelho de Estado”. Andrade e Miguel tem como interlocutores “Gilles Deleuze, Michel Foucault, Renato Nogueira e Frantz Fanon”, para pensarem

a infância do menino negro como processo de criação e experimentação de modos de esquivar das guerras produzidas pelo proibicionismo às drogas e pelo imperativo capitalístico da inserção pelo consumo que trucidam com as vidas de milhares de jovens negros diariamente nas favelas cariocas. (Ibidem).

As relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas, inscrito apenas como resumo, no eixo III, é o resultado da tese de doutorado de Lajara Correia (2017, p.114) *Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas* que teve como “objetivos identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnicorracial; (ii) qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclaram”. Como procedimento metodológico, ela realizou pesquisa de campo em uma instituição de educação infantil municipal na cidade de Campinas (SP). Analisou as relações étnicorraciais entre “crianças de três a seis anos de idade e destaca a importância de conhecer a perspectiva da criança, a forma como pensam e como se dá a construção de identidades a partir da experiência sensorial de ser criança negra” (Ibidem).

Simone Pereira (2017, p.179) apresenta um resumo da pesquisa: *Brinquedos e brincadeiras descolonizando questões de etnia e de gênero na educação infantil* que afirma que “em diferentes contextos, e de distintos modos, unidades educacionais, equipe gestora, professores e comunidade escolar têm buscado promover esses assuntos no cotidiano escolar”. Ela destaca “entre [...] sujeitos e práticas, o trabalho realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na periferia da cidade de São Paulo”. Segundo a autora, “essa EMEI tem trabalhado, desde 2012, de forma a planejar o currículo para valorizar i. a educação

étnico-racial; ii. as diferentes culturas; iii. a diversidade; iv. a igualdade; v. as relações de gênero; vi. o protagonismo infantil, entre outros elementos” (Ibidem).

A pesquisadora realizou “observação participante buscando desvelar indícios das (re)significações, realizadas por crianças de três e quatro anos, durante os momentos de brincadeiras nos espaços e tempos de brincar como parques [...] e a própria sala de aula” (Ibidem). Nos momentos observados pelas autoras, as crianças da turma, não realizavam diferenciações entre brincadeiras de meninos e de meninas, de etnia e nem manifestavam preferência por uma cor específica das bonecas:

Todos os meninos passaram por alguma brincadeira ora considerada como feminina, como brincar de casinha, de boneca, de lavar roupa, passar a roupa, limpar a casa, cozinhar, entre outras. Da mesma forma as meninas brincaram de carrinho, de consertar coisas, de luta [...] que são brincadeiras ora marcadas como masculinas. Ao serem questionados sobre a escolha dos brinquedos e das brincadeiras e sobre os papéis que estavam desempenhando naqueles momentos, as crianças disseram que gostavam daquelas atividades e se referiram a pessoas de suas próprias relações. Durante a brincadeira de cozinhar, por exemplo, os meninos apontaram que eram o pai, o tio, o cozinheiro do restaurante, etc. Nas demais brincadeiras de casinha, as crianças se agruparam formando famílias, na maioria das vezes, de pai, mãe de filho, outras vezes e mãe e filhos, outras de mãe, irmão e filhos, etc. Um aspecto muito interessante, nas brincadeiras de família, foi que os filhos ou filhas eram crianças e/ou bonecas brancas e negras, sem distinção de mãe e pai brancos e filho (criança ou boneca) exclusivamente branco ou a mesma relação entre crianças negras. Todos os grupos eram miscigenados e não havia preferência por escolhas que evidenciassem o embranquecimento (Ibidem).

A experiência da oficina com o jogo Africano Tarumbeta³²e outras brincadeiras é narrada em *Brincadeira cantada e jogo de cognição: o papel das crianças negras dentro de seu contexto histórico* de Erivelton Silva e Wudson Oliveira (2017. p.741- 747). Os autores entendem “a infância como período fundamental para a formação da identidade racial das crianças” (p.741). Dialogam com Cavalleiro (2017) ao dizer que “crianças negras na escola, na maioria das vezes, não se percebem dentro dos grupos produtivos de conhecimento” e também com Quijano (2012) quando “relata que a Europa, na busca por um modelo de civilização, foi capaz de concentrar sob sua hegemonia o controle de todas as formas de produção de subjetividade e de cultura” (Ibidem).

³²Um jogo de perspectiva milenar, tradicional no seio dos Chagas, cujas dinâmicas nos remetem ao uso apurado dos sentidos a visão, a audição, o tato. O passo-a-passo do jogo encontra-se na seção de jogos africanos e afro-brasileiros na página do Projeto Educação, Ludicidade Africana e Afro-brasileira da Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://www.laabufpa.com/jogos-africanos.html>>. Acessado em 15/08/2018.

Para pensar outra subjetividade, outra cultura, os autores apoiam-se na afrocentricidade³³ como método que pode “oportunizar o resgate de poder e ação social das crianças [negras] [...] com base em contextos próprios da cultura africana (Ibidem)”. As atividades têm “nas vivências [das] crianças, suas infâncias e historicidades, pontos de partida para reflexões dos diferentes modos de construções de pertencimento” (Ibidem). Vêm na etnomatemática e no resgate de jogos africanos

possibilidades de ensino e aprendizagem da matemática para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, tendo como parâmetro legal os referenciais apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e suas possibilidades para a implementação da Lei Federal 10.639/03[...] (SILVA E OLIVEIRA, 2017,p.144).

A oficina é pensada em momentos diferentes: o primeiro é de conversa, o segundo da brincadeira cantada “Simamakaa”, Cantiga Chaga³⁴. O terceiro é de dinamização de jogos e o quarto é de manifestações artísticas por desenhos e diálogos em grupos. A narrativa preocupa-se com “sentidos, necessidades, angústias que não se referem apenas ao espaço do corpo negro, mas dos diferentes sentidos que trazem lembranças de territórios ocupados por ele no ciclo da vida” (SILVA E OLIVEIRA, 2017, p.746).

Ao pesquisar na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Eletrônica Scielo e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, encontro outros importantes trabalhos: *Discriminação racial, a identidade e o pertencimento: crianças de 9 e 10 anos* das pesquisadoras Anair Bongiovani (UDE Montevideú), Ana Marialaine Rodrigues e Ana Mariacléia Santos (UNEMAT) que abordam As relações raciais no ambiente escolar, com alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Menino Deus, de Lucas do Rio Verde - Mato Grosso, (MT) no ano de 2014. A

³³ Afrocentricidade é um paradigma baseado na ideia de que os povos africanos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade. Durante os anos de 1960, um grupo de intelectuais africanos-americanos inseriram os Estudos Negros nos departamentos das universidades, começando a formular maneiras originais de análise do conhecimento. Em muitos casos, estes novos modos foram denominados de conhecimento numa “perspectiva negra” como oposição ao que tem sido considerado “perspectiva branca” da maior parte do conhecimento na academia americana. No fim dos anos de 1970, MolefiKete Asante começou a falar sobre a necessidade de uma orientação Afrocêntrica da informação. Em 1980, ele publicou o livro, Afrocentricidade: a teoria da mudança social, o qual promoveu pela primeira vez um debate detalhado do conceito. Embora o termo seja anterior ao livro de Asante e tenha sido usado por muitas pessoas, incluindo Asante nos anos de 1970 e Kwame Nkrumah na década de 1960, a ideia intelectual não tinha base enquanto conceito filosófico antes de 1980. (Grifos do autor). Disponível em <<https://pt-br.facebook.com/notes/yako-tanga/afrocentricidade-por-dr-molefi-kete-asante>>. Acessado em: 15/08/2018.

³⁴Segundo os autores, os Chagas fazem parte de um povo, cujo tronco linguístico é o Bantu, e que se instalou aos arredores do Monte Kilimanjaro há mais de 300 anos na Tanzânia, oficialmente denominada República Unida da Tanzânia. Ainda de acordo com eles, a música é cantada em seu idioma de origem, o Suahíli, conhecido nas formas vernáculas como Swahili ou Kiswahili.

pesquisa teve como “objetivo verificar a percepção dos alunos negros e brancos em relação ao preconceito, racismo e discriminação racial no espaço escolar a partir de sua[s] vivência[s]”. Indagam “como acontece a relação entre essas crianças no interior da escola, uma vez que a sociedade [é] permeada pela exclusão, preconceito e discriminação racial” (p. 548).

Encontro também *Pedagogia da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil* de Leni Dornelles, pós-doutora em estudos da infância pela Universidade do Minho (UMINHO-PT) e Circe Marques, doutora em educação pela UFRGS, no texto elas discutem o modo como às questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas à infância nas escolas de educação infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre, que foram pesquisadas e “como meninos e meninas enunciam seu entendimento sobre raça e racialização” (p.113). Dizem que

na tentativa de encontrar outro modo de investigar com os sujeitos infantis fizeram uso de uma etnografia pós-crítica, [...] perspectiva teórico-metodológica que tem como mote a descrição e as análises que tratam das crianças a partir do que pensam, falam, dizem, manifestam e fazem durante as brincadeiras (Ibidem).

Narram as interações das crianças com as bonecas negras e “não têm a intenção de analisar suas brincadeiras ou apresentar-lhes questionamentos que exigem determinadas respostas” (Ibidem). Nas palavras das autoras, foram as crianças, que as ajudaram a inventar novos modos de descrição e análise daquilo que queriam marcar como uma metodologia de pesquisa etnográfica pós-crítica com criança.

Na biblioteca da ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no GT-21 de Educação e Relações étnico-raciais, encontro três trabalhos muito significativos. O primeiro, *Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola* apresentado na 34ª reunião por Arleandra Amaral, doutora em educação pela UFP. A autora tem como sujeitos crianças de idade entre cinco e seis anos, que frequentavam uma escola de educação integral no município de Curitiba e buscou “compreender, sob a perspectiva delas, o que é ser criança e viver a infância na escola” (p.15). A autora destaca, como resultado da pesquisa,

os diálogos e interações das crianças, com seus pares e com os adultos, que apontam que elas possuem um entendimento abrangente do mundo, uma vez que discutem temáticas complexas como gênero, classe, e relações raciais, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola (Ibidem).

O segundo trabalho *Relações étnico-raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos* apresentado na 36ª reunião, enviado por Lucineide Soares e Santuza Silva, a primeira mestre em educação e a segunda doutora em educação, ambas pela UEMG, investigaram “as

relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil” (p.1). As autoras registram e analisam

de que modo as relações étnico-raciais aparecem nas práticas engendradas com as crianças no contexto da educação infantil e em que medida a dinâmica e organização destas práticas e relações estabelecidas incidem nas configurações identitárias das crianças negras em uma escola pública do município de Teófilo Otoni-MG e ainda o que as crianças e adultos dizem ou pensam sobre as práticas e relações estabelecidas (Ibidem).

O terceiro texto *O que dizem as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?* enviado para a 37ª Reunião, por Simone Vanzueta, mestre em educação pela UFSC, traz os resultados de sua pesquisa de mestrado que teve como objetivo

observar/analisar a docência na Educação Infantil por meio do projeto pensado pela Secretaria Municipal de Educação do município de [Itajaí] onde se efetivou a investigação do planejamento das professoras e da maneira como a questão das relações étnico - raciais e de história e cultura africana e afro-brasileira foram oferecidas aos grupos de crianças a partir das políticas de ações afirmativas orientadas pela Lei [10.639...] (p.1-2).

No desenvolvimento da pesquisa, a autora compreendeu que não havia como observar o fazer docente fora de um contexto mais amplo, sem atentar-se para a participação das crianças no processo e para as relações que desenvolvem durante as vivências coletivas na escola. Percebeu que estava posto o desafio de ouvi-las a partir dos distanciamentos entre as constantes afirmações de suas professoras de que não havia “qualquer distanciamento nas relações cotidianas entre as crianças [...] e o comportamento das crianças negras diante de atos discriminatórios de outras crianças” (p.3).

As pesquisas de Amaral (2011), Correia J. (2017), Correia L. e Demarzo (2017), Dornelles e Marques (2015), Soares e Silva (2013) e Vanzueta (2015) debruçam-se sobre o universo da educação infantil e pesquisam crianças de 0 a 5 cinco anos, algumas vezes de 0 a 6 anos. No artigo *Discriminação racial a identidade e o pertencimento: crianças de 09 e 10 anos* de Bongiovani, Rodrigues e Santos (2016), temos os resultados da única pesquisa que privilegiou crianças com idade maior que 06 anos.

Nos trabalhos observados, a palavra *infância* identifica-se, na maioria dos casos, com teorias desenvolvimentistas. As pesquisadoras têm visto a infância mais como, um tipo de estágio, fase de imaturidades biológica, psicológica, política, uma fase da vida o que discorda Nogueira (2017). Nesse sentido a *infância* é privilégio das crianças de 0 a 05 anos. Algumas pesquisas, com a palavra *infantil* no título, incluem as crianças de 06 anos, mas, de uma maneira

geral, quando a faixa etária passa dos 05 anos de idade, as pesquisas não se intitulam pesquisas sobre a infância, como se crianças de 06 aos 10 anos perdessem a infância na escola nesse momento, pois a partir dos 06 anos elas passam a cursar o ensino fundamental.

Contrapõem-se, em nível escolar, o tempo do infantil e do não infantil, embora a infância não acabe aos 06 anos completos de uma criança. “A infância é a condição de experiência humana que nos permite reinventar o mundo” (NOGUEIRA, 2017, p.14). Por esta perspectiva filosófica, a infância não é interrompida, fazendo parte também de nossa vida adulta, pois podemos ser adultos investidos de infância (NOGUEIRA, 2017). O que quero dizer é que dessa perspectiva não cabe diferenciar o sentido e o sentimento da infância conforme as classificações etárias e/ ou qualquer outra que seja usada pela escola.

Das sete pesquisas encontradas nas plataformas CAPES e Scielo, apenas uma investigou as relações étnico-raciais com crianças de 09 e 10 anos. Há a ausência dessas pesquisas com crianças com idade entre 07 e 12 anos incompletos. Chamo atenção para este dado, pois ele merece uma reflexão. De acordo com o artigo 2º da Lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos.

Percebi um número maior de pesquisas sobre as relações étnico-raciais e racismo nas escolas voltadas para a educação infantil e um número menor de pesquisas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas pesquisas ocorreram durante a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que implicou na prática na inclusão de crianças de seis anos de idade nessa etapa do ensino.

Segundo as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2004, p.13), “em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001”. Essa Lei Federal aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções no PNE: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (grifos do documento).

Outro fator que chama a atenção é que todas as pesquisas encontradas foram/estão sendo realizadas por mulheres. As pesquisadoras têm/tiveram vínculo institucional com Universidades Estaduais e Federais brasileiras de diferentes regiões e também Universidades

fora do país. Elas têm relação com o tema aqui pesquisado por pertencimento étnico-racial, por serem educadoras e/ou ativistas do movimento negro. Essas informações foram encontradas nas notas de rodapé dos artigos e nos currículos *lattes*³⁵ das pesquisadoras.

Os trabalhos elencados buscam aporte teórico nos Estudos da infância, em autores como Corsaro, Kramer e dialogam com a antropologia tendo a etnografia como metodologia, um diário de bordo e uma vivência de alguns meses no campo, com grupo de crianças pesquisado em escolas públicas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental. Incluem as enunciações das crianças e, em um dos casos, de adultos que mediam suas aprendizagens escolares e suas relações no ambiente escolar. Apresentam encontros e experiências nas/de pesquisas em escolas públicas municipais em diferentes regiões do país sobre as relações étnico-raciais na infância e, principalmente, a perspectiva das crianças, seus (pré)conceitos, suas afirmações, indagações, suas vivências, conversas, silêncios, entendimentos e desentendimentos, suas produções de conhecimento sobre a questão.

As pesquisas têm caráter participante e permitem, às pesquisadoras, o encontro com as crianças. Elas estudam, brincam, exploram o mundo, conversam entre si, merendam, ouvem os adultos, são gravadas, entrevistadas, desenham, contam histórias, criam grupos, se separam, representam, discordam, sofrem, riem, silenciam e aprendem umas com as outras, com as pesquisadoras e ensinam a elas também. A vivência no espaço da escola é ensinadora.

Há muito a ser observado e aprendido com as culturas e comportamento das crianças e para isso, é necessário conversar com elas, estar com elas e, em cada instante, de modo integral.

3.2 Se sou igual a você, por que quero ser igual a você? Enfrentando o mito da democracia racial

Na obra de Fanon (2008) vemos que dominar a linguagem é dominar uma cultura, contudo esta promessa não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros.

Mesmo quando o idioma é “dominado”, resulta a ilegitimidade. Muitos negros acreditam neste fracasso de legitimidade e declaram uma guerra maciça contra a negritude. Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver (p.15).

³⁵ O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acessado em: 27/10/2018.

Difícil acreditar que na infância caiba tal ideologia, mas uma professora da educação infantil da qual fui orientadora há um pouco mais de dois anos, em 2016, ao desenvolver atividades de um dos livros didáticos das crianças de quatro anos, adotado pela Prefeitura de Japeri sobre racismo, recebeu um bilhete, um tanto áspero de um familiar da menina, que dizia que ela não tinha idade para apreender tal questão e por isso a professora deveria ater-se ao que ela poderia/deveria aprender: a leitura. O familiar reclamava da necessidade de alfabetização.

A perspectiva da família é que há um tempo determinado, para alfabetizar, quatro anos de idade, e um tempo outro para falar de racismo: após os quatro anos de idade, quando julgam que a criança terá maturidade para compreensão. Crianças não serão, são. A todo o momento questionam, elaboram e reelaboram conceitos, classificam, criam hipóteses, selecionam, driblam e “se viram” em situações, se afirmam e isso não está condicionado ao tempo cronológico, mas tem a ver com a infância de que estão investidas, com seus cotidianos, contextos sociais, experiências individuais, interações sociais e com a cultura.

Há crianças negras que assumem uma imagem não real delas próprias e tentam se apropriar de modos de vestir-se, pentear-se acreditando em um reconhecimento da brancura. Seriam elas racistas? De acordo com as DCN's das Relações Étnico-Raciais isso é um dos equívocos que a escola tem que enfrentar: *a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também* (p.16). Nas conversas com/entre as crianças da pesquisa observei que o ideal de brancura, ainda presente em nossa sociedade, faz com que uma criança negra negue sua negrura, mas não só isso, algumas crianças deixam de apreciar-se, gostar-se. Desconfiam da afirmação de que são também belas. Podem enxergar-se ou parte de si, como um problema; isso porque o padrão na qual se referenciam as excluem.

Com as Diretrizes compreendo que “esta constatação tem que ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, logo teriam inteligência superior” (Ibidem). As DCN's lembram que

no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros e que, nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. Constatam que o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Ibidem), (grifos meus).

Como as crianças transpõem, individual e coletivamente, linhas abissais, subvertem, transgridem, constroem, insurgem sobre um ideal de beleza e de humano não condizente com seus traços, seus cabelos e tons de pele melaninados?

A educação é uma prática social e a escola tem sido o lugar onde as experiências e os valores dos diferentes grupos sociais, os outros, têm sido estereotipadamente abordados, pois, há muito, o viés pelo qual a referida abordagem é transmitida, é ainda o eurocêntrico. Assim sendo, construímos em nossos imaginários, o que Chimamanda Adichie³⁶ chama de “história única”, pois só é possível, nesses moldes, identificar o olhar do europeu, mas nunca o daqueles por eles um dia colonizados. Como nem todo conto é de fadas, nem toda história tem final *hollywoodianamente* feliz e as relações humanas não se restringem, binariamente, ao isto ou aquilo, é necessária essa investigação. Para que as crianças falem por si mesmas. Para que sejam livres de rótulos, enquadramentos e prisões.

Fanon (2008) diria que o negro está fechado em sua negrura e o branco em sua brancura e que isso seria um duplo narcisismo³⁷ e que a questão principal é deixar o homem, eu diria, as crianças livres. Não se trata aqui de adorar o negro e execrar o branco, pois poderíamos assim ser considerados doentes (p.26). Não se trata também de idealizar um tempo social da vida, a infância, vivida pelas crianças, mas de apreender delas o que é viver este tempo marcado pelo racismo e pelo colonialismo que, como já se disse, são modos sociais gerados para ver o mundo.

Milton Santos³⁸ em seu depoimento sobre o que é ser negro no Brasil, faz uma ponderação sobre como a sociedade se organiza. Diz que a maneira como nos organizamos é que dá as condições objetivas para que uma situação possa ser tratada analiticamente. As análises, por conseguinte, ganham posterior tratamento político. Para ele a política para ser eficaz depende de uma atividade acadêmica, eficaz. Afirma que a questão negra não escapa essa condição. Vê que ela é complicada porque os negros sempre foram tratados de forma muito ambígua. Observa o fato de que o brasileiro tem enorme dificuldade de exprimir o que realmente pensa da questão. Lembra que os professores Florestan Fernandes e Otaviani, escreveram: que os brasileiros de um modo geral, não têm vergonha de serem racistas, mas têm vergonha de dizerem que são.

As DCN's das Relações Étnico-Raciais apontam que “se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores” (p.14). Compreendem que pode

³⁶ Palestra proferida pela autora na Conferência Anual – TED Global que ocorreu entre 21 a 24 de julho 2009 em Oxford, Reino Unido. Traduzida para o português por Erika Barbosa e revisada por Belucio Haibara. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-história/>>. Acessado em: 15/11/18.

³⁷ A análise que o autor faz do problema do negro é do campo da psicanálise.

³⁸ Palestra proferida pelo professor Milton Santos e transcrita por Cristiano das Neves Bodart. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos>>. Acessado em: 07/09/18.

haver temor, ainda que velado, de “revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados” (Ibidem). Ressalta o que nos diz Fanon (1979), em *Os condenados da terra*, que “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados” (Ibidem). O que fazer?

De acordo com as Diretrizes, “para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” (Ibidem). Também “é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros e, é preciso decidir que sociedade queremos construir” (Ibidem). O documento responsabiliza moral e politicamente os descendentes dos escravizadores pelo combate do racismo e das discriminações, ao afirmar que “juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, é que se podem construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (Ibidem). Conclui que ***a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime*** (p.14), (grifos meus).

“Você faz mestrado em quê?”. “Em Educação”. “Fala sobre o quê?”. “Racismo”. “Tem isso!? Ainda tem isso!?”. Não foi uma única vez que fui indagada sobre minha pesquisa. As reações foram/são as mais diversas em meus interlocutores. Surpresa e desejo de quererem saber mais, por acharem o tema relevante, normalmente professores; perplexidade e/ ou desconfiança de alguns outros por não verem o racismo e acreditarem que ele ficou para trás e que a sociedade brasileira já o superou, que todos somos iguais... Alguns expressaram curiosidade por acreditarem que as crianças negras, que os próprios negros são racistas... Já outros aparentaram certo temor porque os negros estão *afrontosos e empoderados*. Somos a *geração tombamento!*?

Fui criança negra na escola, sou professora negra, estudante da pós-graduação *strictu sensu* negra e lhes afirmo: o racismo não acabou! Ele perdura junto com um conceito que tenta escamoteá-lo, e enquanto o faz também o reafirma, a democracia racial brasileira

(...) segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978. p. 41- 92 *apud* DOMINGUES, 2004).

Vivemos em uma sociedade majoritariamente negra, na qual muitos brancos se dizem não racistas, vivendo a/pela branquidade, quando é urgente refletir sobre ela e seus privilégios. Discutir a branquidade até que cheguem a perceber e lutar contra as vantagens estruturais do indivíduo branco em relação aos negros entendido aqui como branquitude, conforme a perspectiva de Edith Piza (2005), adotada por Camila Moreira (2014) em *Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro*. Tal perspectiva toma por parâmetro os “termos negritude e negridade como pressupostos da sua aplicação” (MOREIRA 2014, p.73). Este último termo, ela nos diz, foi utilizado nas décadas de 20 e 30 pela Frente Negra Brasileira com o objetivo, de modo geral, de aproximar os negros do referencial branco, assim favorecendo a aceitação social através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos. Para Piza (2005 *apud* MOREIRA 2014, p.73) negridade refere-se a "parecer" branco para ser aceito entre brancos (grifos da autora). Para as autoras branquidade seria a definição “[d]as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente” (p.75 Moreira (2014) analisa que

é no silenciamento da branquitude, que a branquidade mantém-se hegemônica, exigindo a manifestação da negridade como única forma de aceitação, o que acaba por criar barreiras para a constituição da negritude. Ou seja, enquanto indivíduos brancos que reconhecem que a supremacia branca não tem razão de existir permanecem omissos no processo, o privilégio destes e daqueles brancos que acreditam na branquidade como condição ideal de ser humano é mantido, o que faz com que negro sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social. Assim são impedidos de formar uma identidade negra positiva, baseada no resgate de valores individuais e coletivos em nome de uma nova percepção de si e do mundo social, perpetuando valores depreciativos e estereotipados que se arrastam ao longo dos anos (p.85).

Branquitude aqui é compreendida “como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito à vantagem estrutural em relação aos negros” (p.75). Para Moreira (2014), “branquitude refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua conseqüente tentativa de combate ao racismo” (p.73). Segundo Piza, “negridade opõe-se a negritude no que diz respeito ao resgate dos valores individuais e coletivos dos negros através do ponto de vista do próprio negro, na busca pelo combate ao racismo”. Moreira mostra com Munanga (2003, p.2) que “negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos [e que] pode ser tanto movimento ideológico quanto

formação mitológica [que] surge como um movimento de reparação”. A reparação de que Munanga fala é dos valores culturais e individuais do negro.

No momento político que vivemos não basta dizer “não sou racista!” e “até tenho parente e amigos negros!”. É necessário adentrar na luta antirracista e abrir mão dos privilégios históricos que a tez clara deu para alguns e negou a milhões de outros. A democracia racial é uma falácia.

Skidmore (2012) fala da tentativa de mobilidade, de ascensão social dos mestiços, pois quanto mais traços negróides, menos ascensão social tende a ter uma pessoa negra e quanto mais clara for, o/a negro/a poderá conseguir escamotear-se na cultura e educação hegemônica, tidas como única cultura e educação, tentando assim fazer-se passar por não-negro. “O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade [...]. O negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p.18). A negação da negritude por negros tem a ver com o processo de colonização e escravização de pessoas que, em muitos casos, retirou a humanidade das populações negras trazidas pelo Atlântico para no Brasil serem escravizadas. Isso corrobora com o que nos diz Fanon (2008): “Quanto mais similar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais rejeitar sua negridão, mais branco será” (p.34).

Gordon (2008) nos mostra que os negros são construídos como negros e que não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras partes do Pacífico Sul pensarem, sobre si, em termos raciais. Para entender essas construções, Fanon (2008) atribui importância fundamental à linguagem, declarando que “um homem que possui a linguagem, possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito [...]”. O autor é categórico ao afirmar que “existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (p.34). Observa que “todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Ibidem).

No prefácio à 9ª edição de *História Social da Infância no Brasil* (2016, p.11), Marcos Freitas fala dos saberes e disciplinas que se dedicam a narrar e inventar o que é uma criança. Observa os adjetivos que tem acompanhado a palavra criança e indica que eles podem representar perspectivas e intenções analíticas que entrelaçam a criança ao tecido social, nas palavras dele, “criança pobre”, “saudável”, “inteligente”, “agressiva” entre outros (grifos do autor). É assertivo em mostrar tais adjetivos como indícios da construção da “autoridade” de quem se pronuncia (grifos do autor). Com Freitas vemos que “muitas palavras demonstram a

atenção dos autores às tensões sociais, às violências, e às estratificações econômicas que indicam a incidência das desigualdades sobre a vida das crianças analisadas” (p.11). Nesse trabalho, nossa intenção é chamar atenção para a perspectiva das crianças, em sua maioria negras, sobre a relação delas entre elas, com o mundo, com destaque para o racismo.

O artigo *A Infância no século XIX segundo memórias de livros de viagem*, de Miriam Leite (2016, p. 31-68), traz fragmentos e memórias, registros sobre o modo de ver dos/as viajantes. Estes eram comerciantes, pastores protestantes, diplomatas, naturalistas, professores, pintores, mercenários, jornalistas, advogados, e agrônomos que escreviam em português, francês, inglês, alemão, italiano e dinamarquês. Leite (2016, p.35) conta-nos que ao manusear esses livros percebeu “que, à parte dos exageros, preconceitos da ciência do tempo dos autores, de sua posição social e política, todos transmitem experiências sociais, a partir de interpretações individuais” sobre as relações comerciais que se estabeleciam no Brasil. Aqui destaco as relações percebidas entre as crianças negras, crianças escravizadas e a educação e, a percepção dos viajantes da potência, poder dos negros. Ressalto o que diz a autora sobre a dificuldade de fontes que falem das crianças, pela construção daquele tempo social de que criança não deveria falar, não era importante. Começamos pela potência negra!

Neste país os pretos representam o papel principal: acho que no fundo, são mais senhores do que escravos brasileiros. Todo trabalho é realizado pelos pretos, toda riqueza é adquirida por mãos negras [...] Todo serviço doméstico é feito por pretos: é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta que nos serve, junto ao fogão o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos (INA VON BINZER, 1881, p.35 apud LEITE, 2016).

Sobre a libertação dos escravos o relato diz:

Na nossa Europa muito pouco se sabe a respeito da lei referente a esse assunto e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim. Foi determinado apenas que do dia da promulgação em diante 28 de setembro de 1871, ninguém mais nasceria escravo no Brasil. Quem já vivia como cativo nessa época, assim permanecerá até a morte, até o resgate ou até a libertação (Ibidem).

A respeito dos *pretinhos, rebentos mais novos*, nascidos livres diz:

Os pretinhos nascidos agora não tem nenhum valor para seus donos se não o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem se lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão. Como são livres, porém, os brasileiros tratam-nos com mais estima e maior consideração do que os escravos natos. Assim hoje ao meio-dia foram solenemente batizados 8 desses cidadãos do mundo (Ibidem).

Em 1825, são criadas leis visando à implementação de escolas públicas de primeiras letras sob a regência do método lancasteriano³⁹ nas diversas províncias do império. Nos registros de WALSH em 1828, mencionados por Leite (2016) vemos que a educação não era ofertada às crianças escravizadas. Os filhos dos lojistas e de pessoas do ramo

aprendiam a ler, escrever e contar; no fim de dois anos era feita uma seleção entre todos os que demonstrassem qualquer vocação especial e passavam para Academias. *A educação era inteiramente gratuita, e todos eram aceitos indiscriminadamente, com exceção dos pobres escravos* (WALSH, 1828, I, p.187-8 apud LEITE, 2016).

Em artigo que pretendeu problematizar a representação presente no imaginário social no qual as crianças negras são sempre retratadas e reconhecidas como escravizadas, Abramowicz (et al, 2011) evidenciou a presença de crianças negras em retratos que contemplam cenas da vida cotidiana, sem alusão à escravidão. Os autores, “com base nas imagens e fotos da iconografia encontrada, em acervos históricos, contam a história da criança e da infância, do século XIX e início do século XX, no Brasil” (p.264). Por essa perspectiva, “pretendem colocar as crianças como protagonistas da história, da qual, em geral, aparecem apenas como vestígios, invisíveis e ocultas, pois não são elas próprias que se retratam e nem mesmo escrevem a sua própria história” (Ibidem).

Práticas na escola marcadas por questões de gênero e raça são encontradas em diálogo também com Abramowicz (1995, 2003). Em *A menina repetente* (1995), a autora procura “investigar a forma pela qual a escola produz e individualiza o fracassado, como é chamado o repetente”. Durante a investigação, o sujeito indefinido, repetente é revelado. Abramowicz, encontra a menina. Sua investigação não busca identificar família ou sua ausência; carência cultural, alimentar; sociedade capitalista ou Estado como culpados pelo fracasso escolar (ABRAMOWICZ, 1995). Para ela trata-se de “observar e analisar como e de que maneira todos os elementos estão ou não presentes em uma instituição escolar” (p.9). A obra explicita como a escola, instituição pública e das camadas populares, de forma minuciosa cria a menina repetente. Tenta

entender qual é a positividade expressa na repetência feminina, procurando compreender que a repetência não ocorre por alguma falta ou excesso das crianças,

³⁹ Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano. Acessado em 19/07/2019

mas que pode significar a (re)produção de outros e novos códigos de desejos e territórios, ou mesmo, a marca de uma singularidade (Ibidem).

Abramowicz (1995.p.10), nos mostra que a repetência não é apenas um movimento da escola visando à exclusão de crianças, mas que as crianças também respondem à escola, falam por meio da repetência.

4. A ESCOLA JOÃO CANDIDO E AS CRIANÇAS: (RE)CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA PESQUISA

4.1 Japeri, a cidade onde é feita a pesquisa

Vivemos um momento de crise econômica e política no Rio de Janeiro. As linhas abissais movimentam-se cada vez mais, cooperando para o aumento da violência, da injustiça social, do desequilíbrio na distribuição e acesso aos bens e serviços essenciais à dignidade da pessoa humana. Japeri, lugar de origem da investigação, não foge a essa realidade. A democracia na cidade é absolutamente frágil.

O município fica até 70 km da capital do Rio de Janeiro, faz parte da Região metropolitana do Estado, também chamada de Grande Rio e compõe a região da Baixada Fluminense. A cidade tem 27 anos de emancipação. Através do Censo de 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou a população em cerca de 101. 237 habitantes⁴⁰. Japeri já esteve entre as cidades de pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, o que tem mudado de acordo com as pesquisas do IBGE de 1991, 2000 e 2010.

Recentemente, o prefeito da cidade de Japeri tivera sua prisão em flagrante convertida em preventiva por ele ter sido acusado de associação ao tráfico. Na cidade, são recorrentes os casos de corrupção, desvio de verba de merenda e do transporte escolar e aumento da violência. Parafraseando o Coordenador de Defesa Criminal da Defensoria Pública do Rio de Janeiro, Emanuel Queiroz Rangel⁴¹, eu poderia dizer que Japeri “parece, hoje, que não faz parte do Brasil; que não está acobertada pelo Estado de direito”; a esta afirmação do campo jurídico decido questionar. Que cidades, que territórios no Brasil são acobertados pelo Estado de direito? Que indivíduos e que cidadãos estariam acobertados por esse Estado? Para quem a cidadania é de papel e para quem, não é? O que quer dizer ser cidadão numa sociedade relacional como a brasileira na qual se diz “para meus amigos tudo, mas para meus inimigos a lei?”. Conforme

⁴⁰ Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2017. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf> Acessado em: 20/11/2018

⁴¹ A entrevista foi dada ao Jornal Nacional exibido em 23/08/2018, e seu contexto é a intervenção militar que ocorre no Rio de Janeiro, desde fevereiro. Nesta semana, militares e policiais fizeram uma grande operação no Complexo do Alemão, zona norte do Rio e entraram na casa de moradores sem autorização da justiça e também vasculharam mensagens em aparelhos telefônicos de alguns jovens pretos de uma das residências e, pelo teor das mensagens, os levaram presos por associação ao tráfico. A matéria apresentou denúncia de moradores que tem tido suas casas saqueadas e reviradas nessas operações. Os jovens tiveram suas prisões revogadas pela arbitrariedade da forma com a qual ocorreram as prisões.

Roberto Da Matta (1997, p. 58), o cidadão é a entidade que está sujeita à lei, ao passo que a família e as teias de amizade, as redes de relações, que são altamente formalizadas política, ideológica e socialmente, são entidades rigorosamente fora da lei.

Damatta (1997. p, 46-69), em seu livro *A Casa e a Rua* discute a questão da cidadania num universo relacional e analisa o caso brasileiro. Diz que temos “de saída, um problema interessante porque, se a "cidadania" tem uma história, ela é um papel social” (p.46), (grifos do autor). O autor indaga qual seria o papel social da cidadania “que a discussão de caráter político, frequentemente moralizante e normativa, não deixa perceber?”. (Ibidem). Continuando com suas palavras,

[...] é importante acentuar que as discussões em torno da nação têm sido sempre de caráter jurídico-político-moral, quando ela também comporta uma dimensão sociológica básica, já que ser cidadão (e ser indivíduo) é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamento singulares. O que é de veras extraordinário aqui é o grau de institucionalização política do conceito de cidadão (e de indivíduo), que passou a ser tomado como um dado da própria natureza humana, um elemento básico e espontâneo de sua essência, e não um papel social. Ou seja: algo socialmente institucionalizado e moralmente construído (p.46).

Qual o papel social de Japeri na história do Rio de Janeiro? Que sentido a cidadania e ser cidadão tinham no início da história da construção da cidade?

O nome da cidade tem origem na palavra indígena Yaperi, que é como se chamava uma planta semelhante ao junco, que flutuava nos pântanos da região. Sua história secular é marcada pela construção de uma estrada de ferro. O município foi emancipado de Nova Iguaçu nos anos 90, através de plebiscito estabelecido anteriormente pela Constituição Estadual de 1988, tornando-se cidade independente.

Em 1743, Japeri foi fundada como Morgado de Belém. Posteriormente, o Marquês de São João Marcos deu à localidade grande desenvolvimento. Além de incentivar a lavoura, montou vários engenhos de açúcar, construiu inúmeras casas, erigiu a Igreja do Menino de Deus de Belém, inaugurou a primeira escola e, em 1872, criou um teatro. Ainda por influência do marquês, foi construída a Estrada de Ferro D. Pedro II, cuja estação foi inaugurada em 08 de dezembro de 1858.

A devastação das suas matas trouxe como resultado a obstrução dos rios e o seu extravasamento que motivou a formação de pântanos, onde os miasmas e os mosquitos tornavam a região praticamente inabitável. As terras foram abandonadas e cobriram-se de vegetação inútil, própria de pantanais. No ano de 1951, a antiga Belém passa a constituir, juntamente com Engenheiro Pedreira, o 6º distrito de Nova Iguaçu. Por haver um só distrito,

duas localidades distintas foram criadas: as Administrações Regionais de Engenheiro Pedreira e de Japeri que por estarem politicamente constituídas em um único distrito, fizeram surgir os primeiros movimentos emancipatórios. Um plebiscito em 30 de junho de 1991, com a finalidade de obter a emancipação político-administrativa de distrito, resultou na criação do Município de Japeri, constituído pelas localidades de Japeri, Engenheiro Pedreira, Jaceruba e Rio D'Ouro.

De acordo com informações disponíveis no site da Prefeitura do município⁴², a região possui uma área rural de aproximadamente 70% de sua extensão territorial, incluindo as regiões de Pedra Lisa, Jaceruba, Marajoara, Mutirão da Fé, Santo Antônio, Normandia, Belo Horizonte e Santa Amélia, exploradas por cerca de 700 agricultores familiares que atuam na produção do aipim, coco, banana, quiabo e laranja, entre outras culturas locais. Ainda segundo o portal, a produção animal do município dispõe de um rebanho de 4 mil bovinos, ovos e queijos.

A cidade apresenta potencial para a atividade de lazer, com trilhas e cachoeiras, devido a sua proximidade com a Serra do Mar e a Reserva Biológica Federal do Tinguá e o acesso a importantes cidades do Centro-Sul, a exemplo de Miguel Pereira, Paty de Alferes e a microrregião de Vassouras. Há a Área de Proteção Ambiental (APA) do Pico da Coragem, com aproximadamente 520 metros de altura. O espaço era usado, constantemente, por Dom Pedro I, como um caminho para a Região Serrana. Mais recentemente, a APA é muito procurada para a prática de voo livre e tem se transformado num dos pontos turísticos da cidade. Nela, destaca-se também uma bacia hidrográfica, já que em seu território passa a maior parte das águas que abastece a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, incluindo o Rio Guandu que ganha seu nome a partir da divisa com Paracambi.

Já Engenheiro Pedreira é um distrito do município de Japeri que centraliza a maior parte da população, indústria e comércio, mais até que o próprio centro de Japeri. Seu nome é uma homenagem ao Engenheiro Raul Pedreira, responsável técnico pela construção da estação de trem do distrito, a Estação de Engenheiro Pedreira. A estação já foi chamada anteriormente de Caramujos, esta inaugurada no ano de 1914. Nas proximidades de Engenheiro Pedreira, encontra-se o primeiro campo de golfe público do país, sobre os cuidados da Federação de Golfe do Estado do Rio de Janeiro e suas dimensões foram reduzidas, após as obras de construção do Arco Metropolitano, que divide o território da cidade ao meio⁴³.

⁴² Página < <http://www.japeri.rj.gov.br/a-cidade/sobre>>. Acessado em: 25/11/2018.

⁴³ Em virtude de encontrar fontes escassas em informações sobre a história da cidade, conto-a, até o momento, a partir da página da enciclopédia livre Wikipédia: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Japeri>>. Acessado em: 25/11/2018; do breve histórico da cidade disponível na biblioteca on line do IBGE: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riodejaneiro/japeri.pdf>. Acessado em 25/11/2018 e do site da

4.2 A educação e sua organização no município de Japeri

O sistema público de ensino municipal de Japeri, no 1º e 2º ano do ensino fundamental é organizado por ciclo, já do 3º ao 9º⁴⁴ ano organiza-se por seriação. Até o final do ano de 2018, o ciclo incluía o 1º ano, o 2º ano e o 3º ano de escolaridade. No início do ano de 2019, houve uma reorganização na proposta e o ciclo passou a incluir apenas o 1º e o 2º anos. A proposta previa que os estudantes cursassem o ciclo em três anos e excluía a reprovação antes do seu fim, exceto por frequência inferior a 75% dos dias letivos e no terceiro ano, uma única vez, entendida a necessidade de um tempo maior do estudante consolidar aprendizagens. O calendário letivo é pensado sobre o mínimo de 200 dias, que são divididos em 4 bimestres: fevereiro, março e abril: 1º bimestre; maio, junho e julho: 2º bimestre; agosto e setembro: 3º bimestre e outubro, novembro e dezembro: 4º bimestre.

O município de Japeri teve seu último concurso para docência na educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, realizado em 2013. O edital previa, inicialmente, a contratação de professores I: orientadores pedagógicos e educacionais; professores do 6º ao 9º ano e professores II: educação infantil e do 1º ao 5º ano. Próximo de serem completados seis anos do último concurso, a educação do município enfrenta a falta de profissionais por uma série de fatores como impugnação do concurso nas áreas de língua portuguesa e matemática, exonerações, licenças médicas, aumento da violência na cidade, ampliação do número de crianças em idade escolar e falta de escolas.

Em relação à avaliação feita pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a educação municipal encontra-se abaixo da média para escolas públicas brasileiras. Em 2015, os resultados do IDEB⁴⁵ mostraram que nos anos iniciais, embora tenha havido crescimento, apenas 357 estudantes, 30% dos 1.776 matriculados, demonstraram

Prefeitura de Japeri:< www.japeri.rj.gov.br/>. Acessado em: 25/11/2018. Em conversa informal, no prédio da Prefeitura de Japeri, com o Secretário de Cultura do município, Marcos Arruda, fui informada de que há um esforço da secretaria em reunir, remontar a história da cidade. Ele reconhece a fragmentação e a falta das informações sobre a história do lugar.

⁴⁴ Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tiveram prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental de nove anos, iniciado com a matrícula obrigatória dos educandos de seis anos de idade. Segundo o documento Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (2004), a obrigatoriedade da Lei 11.274/2006 fez parte das políticas indutoras de transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, da universalização do acesso a essa etapa do ensino e da inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares.

⁴⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios.

habilidades necessárias à leitura e interpretação de textos até o 5º ano. No que se refere à resolução de problemas matemáticos, somente 186 estudantes, 16% dos 1.776 matriculados, demonstraram o aprendizado considerado necessário.

Os indicadores para os anos finais do ensino fundamental foram: 186 estudantes, 13% dos 725 matriculados no 9º ano, demonstraram o aprendizado necessário em português e 16 estudantes, 2% dos 725 matriculados, demonstraram aprendizado necessário em matemática. Este panorama levou, até o município, ações conjuntas do Ministério Público Federal (MPF) e do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ) através do Projeto Ministério Público Pela Educação (MPEduc)⁴⁶. Tal projeto, através de audiências públicas com autoridades jurídicas de diferentes esferas do poder público, como o procurador da República Eduardo El Hage, a promotora de Justiça Renata Cossatis, Conselhos Sociais e dirigentes municipais da área de educação, buscou saber se o dinheiro público, recebido no ano de 2014, mais de 62 milhões para educação, estava sendo bem empregado e detectar quais eram os problemas das escolas da cidade, já que nos últimos anos letivos, a educação do município obteve índices menores que as metas esperadas, de acordo com o IDEB⁴⁷ e algumas instituições, com menos recursos, apresentaram melhores índices de aprendizagem do que outras com maiores investimentos.

O projeto se desenvolve em sete fases:

A primeira é a realização de reunião com as secretarias de Educação do Estado e Município, bem como os Conselhos Sociais. Já a etapa 2 consiste na requisição para que as escolas e gestores respondessem aos questionários online no site do projeto. A etapa 3 é a realização da audiência pública, o que ocorreu no começo do ano passado [2015]. A etapa 4 consiste em visitação às escolas para realizar registros fotográficos de suas condições, verificar, por amostragem, a veracidade das informações prestadas, envolver a comunidade nas questões escolares, bem como dar visibilidade ao projeto. Nessa fase do projeto, foram constatados diversos problemas, como fiação exposta e móveis depredados.

A etapa 5 é a consolidação das respostas dos questionários (realizada eletronicamente), que, somadas às informações obtidas na audiência pública e nas visitações, permitem identificar os pontos críticos da rede ensino e, conseqüentemente, as demandas a serem trabalhadas no âmbito do projeto. Por fim, na etapa 6, com base no diagnóstico obtido, foram elaboradas as recomendações e, com o término do prazo estipulado para o cumprimento, inicia-se a etapa 7, quando

⁴⁶ Informações encontradas na matéria “MPEduc: MPF e MP recomendam melhorias na educação em Japeri (RJ)”. Disponível em <: [www.http//mpeduc.mp.br](http://mpeduc.mp.br)>. Acessado em 25/05/18.

⁴⁷ Trecho da matéria “Nível de aprendizagem está abaixo da média em escolas públicas de Japeri publicada no site da Procuradoria da República do Rio de Janeiro. Disponível em:< <http://www.prrj.mpf.mp.br/frontpage/noticias/nivel-de-aprendizagem-esta-abaixo-da-media-em-escolas-publicas-de-japeri>>. Acessado em 25/05/18.

são realizadas novas audiências públicas a fim de informar a sociedade sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, bem como sobre as providências adotadas e não adotadas pelos gestores.⁴⁸

Em reunião com a secretária municipal de Educação de Japeri, Roberta Bailune Antunes, o promotor de Justiça Luís Fernando Ferreira Gomes e o procurador da República Eduardo El Hage propuseram melhorias na educação do município, via as seguintes recomendações:

- 1) Regularização das condições de acessibilidade arquitetônica das escolas no município de Japeri;
- 2) Carência de professores na rede de ensino – necessidade de suprir a demanda;
- 3) Regularização das condições de acessibilidade pedagógica e dos materiais didáticos das escolas;
- 4) Efetivar a implementação das salas de recursos multifuncionais e capacitação dos professores;
- 5) Manutenção adequada das respectivas redes elétricas e hidráulicas das escolas;
- 6) Existência de biblioteca nas unidades escolares da rede municipal de ensino;
- 7) Necessidade de cronograma de reunião e Plano de Ações do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação);
- 8) Necessidade de informação sobre o recebimento dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), aos partidos políticos, aos sindicatos de trabalhadores e às entidades empresariais, com sede no município da respectiva liberação;
- 9) Necessidade de estimular a gestão democrática de ensino;
- 10) Necessidade de regularizar a sinalização de trânsito próximo às escolas municipais e estaduais da rede pública.

Com uma pauta que acolhia como reivindicação algumas das recomendações do Projeto e que reivindicava reajuste salarial digno para os professores, diferente do proposto pelo então prefeito da cidade, Ivaldo Barbosa dos Santos, que encaminhou um projeto de lei à Câmara de Vereadores propondo aumento de 0,01%, R\$ 0,20 ao quadro docente, fizemos greve.

A falta de eleição para diretores pela comunidade escolar, as precárias condições de realização do trabalho docente e de aprendizagem dos/as estudantes, a precarização, a clandestinização e a negação de direitos trabalhistas dos funcionários/as contratados/as. Somaram-se a esses motivos no interior das escolas, a falta de instrumentos de trabalho e reajuste salarial para as merendeiras, a falta de funcionários concursados para a realização das mais diferentes funções ligadas à atenção aos estudantes, não contempladas no concurso de 2014, nos fizeram protestar. E no início de março de 2016, começou a paralisação dos

⁴⁸ O conteúdo faz parte da matéria MPEduc: MPF e MP recomendam melhorias na educação em Japeri (RJ) que está disponível em <: <http://mpeduc.mp.br/admin/noticias/mpeduc-mpf-e-mp-recomendam-melhorias-na-educacao-em-japeri-rj>. Acessado em 25/05/18.

professores e profissionais do magistério e depois o movimento de greve que durou cerca de três meses. Em meio a momentos muitas vezes tensos entre nós, fizemos um belíssimo e criativo movimento de denúncia e resistência com ações nas praças públicas, acampamento em frente à Prefeitura, muitas assembleias, e encontros formativos que me permitiram experienciar a participação no planejamento e em muitas mobilizações pela/para a luta coletiva.

Esses encontros também me proporcionaram conhecer muitos professores da rede, suas leituras do momento que passávamos, assim como, as contradições inerentes a nossos discursos e práticas, algumas escolas e suas realidades. Fomos desrespeitados, tivemos nossos salários descontados e, depois de muitas negociações e lutas na justiça, devolvidos. O reajuste pífio não veio e as condições de trabalho não melhoraram. Na luta, as frustrações e a empatia também nos ensinaram, também nos aproximaram. Fim da greve, início de novas lutas. Voltamos às escolas.

Em março de 2017, aceitei o convite da então coordenadora do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), professora Lupita Nyong'o para integrar a equipe de orientadores/as pedagógicos itinerantes. Iniciam-se as aulas do mestrado e eu não estava mais vinculada a uma escola, mas sim a oito. O trabalho pedagógico itinerante requeria visitas com o objetivo de prestar assessoramento pedagógico à equipe técnico-administrativa e aos professores; registrar demandas estruturais e de pessoal; participar de reuniões de planejamento e de avaliação de ações no setor e nas escolas; Conselhos de Classe (COC's); eventos comemorativos nas escolas e organizados pela Secretaria; relatar em reuniões, as impressões das visitas realizadas e trocar ideias sobre situações pontuais que somente a coletividade poderia ajudar a problematizar, pensar, mas nem sempre resolver.

Nós não fazíamos contratação de pessoal nem de empresas que pudessem cuidar da infraestrutura das escolas; não tínhamos força política e influência no executivo do município para resolver as demandas necessárias ao cumprimento da Lei nº 11.738,⁴⁹ de 16 de julho de 2008 que admite o entendimento de que 1/3 da carga horária do trabalho dos professores/as possa ser destinada ao planejamento dele nem a do reajuste salarial municipal, já defasado, à época, em dois anos; a eleição para diretores estava fora da pauta de urgências dos dirigentes da área da educação; as escolas do campo já vinham sendo desconstruídas filosoficamente e suas reivindicações, por identidade e políticas de formação próprias, foram sendo diluídas e

⁴⁹ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Em seu artigo 2º inciso 4º estabelece que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

homogeneizadas em meio às demais escolas; havia um silêncio sobre a discussão da educação para as relações étnico-raciais; não havia, e ainda não há, proposta pedagógica para a rede; o que se via/vê era/é uma crescente preocupação com as habilidades para leitura e interpretação de texto pelas crianças matriculadas no 3º ano de escolaridade do ciclo de alfabetização, pois espera-se que, ao final deste ciclo, a alfabetização das crianças esteja consolidada, o que a experiência não tem comprovado. Há também a preocupação em alcançar melhores notas quanto às avaliações externas do Governo Federal, com a criação de um exame municipal: Prova em Rede.

Depois de aproximados seis meses de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Japeri no ano de 2017, como professora-orientadora itinerante, retorno à função de professora-orientadora na Escola João Candido. Contudo, por questões de saúde, licencio-me, voltando à escola somente no início de 2018. Experiencio um novo encontro/ reencontro: novos colegas da equipe técnico-administrativa e pedagógica e professores cheios de questões relacionadas à alteridade nas relações cotidianas. Vou me entusiasmando com a fala dos docentes em nossa primeira reunião da semana de planejamento, em fevereiro daquele ano.

4.3 Vai morena? A chegada ao outro lado de Engenheiro Pedreira

Trabalhei em uma escola do distrito de Engenheiro Pedreira que fica do lado oposto ao que hoje trabalho, antes de ir trabalhar na SEMED. O caminho que tomo ao subir as escadas da estação de trem, é oposto ao anterior. Ao atravessar a passarela, preciso de outro transporte para chegar à escola. De cima dela avisto e sou avistada pelos mototaxistas e motoristas de carros de passeio que conduzem as pessoas para os mais variados lugares, incluindo uma casa de custódia, um presídio e uma penitenciária, aos quais a escola fica no entorno. Quando chego em Engenheiro Pedreira, de trem, tenho a opção de esperar um ônibus, “Casa de Custódia”, que tem como ponto final “o presídio”, mas sempre tenho pressa de chegar à escola, então, normalmente, vou de trem. Meus dias de trabalho na escola são dias de visita aos que estão detidos/ presos/ privados de liberdade.

Ainda estou no alto da estação, mas minha direção, minha pele negra e as bolsas que sempre carrego ao ir à escola, indicam que posso ir visitar alguém, e a chegada do trem, por sua vez, indica a possibilidade de passageiros. Os mototaxistas chamam minha atenção assim: “Vai morena!? Vai morena!?”. Os motoristas de carro de passeio dizem sempre: “Carro pra visita! Carro pra visita!”, “Ainda tem vaga! ” “Presídio! Presídio? Carro de visita aqui! ”. São muitos homens que falam comigo ao mesmo tempo. Nos primeiros dias, ficava criando critérios para

subir na moto: simpático, arrumado, com colete, com capacete, me ofereceu ajuda com minhas bolsas... Depois escolhi um e peguei seu número de whatsapp. Josué foi o mototaxista que escolhi para me levar à escola depois de ter viajado com alguns outros, pois inspirava em mim confiança, por conhecer o bairro da escola, ser morador do distrito e uma pessoa simpática. Certo dia me disse:

— Eu te vi na escada. Você e sua bolsa. (Josué fala enquanto eu vou subindo na moto).

— Você parece com as mulheres que fazem visita no presídio! Discordo em meios aos meus pensamentos, mas pergunto:

— Por quê? Ele me responde:

— Por causa das bolsas! Você está sempre com bolsas!

(Memórias do campo)

Preciso dizer que meu primeiro olhar para as crianças, o bairro, a escola e o município onde se realiza a pesquisa, é o olhar da falta, das desvantagens econômicas.

A escola onde trabalho/ pesquiso fica entre uma penitenciária, uma cadeia e uma casa de custódia. Um bairro em que as vidas estão em alta vulnerabilidade. Ontem eu me encontrei com uma desconhecida minha: a miséria. Duas mulheres negras com olhares perdidos, desajeitados se aproximaram do portão da escola. Eu as cumprimentei: "Bom dia! Posso ajudar?" "A gente quer falar com a diretora ou com seu Milton" disse uma delas: "Entra gente!". Elas estavam paradas pertinho da entrada e da saída. Tinham intencionalidade, queriam o mínimo de dignidade, não ficarem expostas a mim, uma estranha sobre o pedido delas... Chamei a diretora adjunta e disse que elas não queriam falar comigo, mas com a direção e segui engolida por um dia de trabalho intenso, dinâmico por causa de uma Feira Literária que a escola vai participar... Quando dei por mim... Quando passei voando no espaço do almoço das crianças, duas mesas e quatro bancos, um espaço pequeno no meio dos outros pequenos espaços que temos, elas estavam lá. Comiam o que tinha restado do almoço das turmas: frango, só frango. Foram à escola pedir comida. Elas tinham fome (forte emoção).

A escola está nesse contexto. Não tenho como fugir de mostrar para o meu leitor do lugar do qual eu falo e do lugar que as crianças falam.

Tem racismo do racismo. Ele se personifica, se encarna lá! Na periferia da periferia. Pretos, pobres alguns miseráveis no bairro do colégio João Candido.

Esqueci de dizer que as mulheres estavam acompanhadas de um aluno da escola do turno da manhã que também comeu. A ligação com a escola era o menino.

(Memórias do campo).

Mas isso não é tudo. O que seria a totalidade? Ela não se permite apreender porque não é rígida e inflexível. A totalidade de fatores, de situações, de sentidos de significados das múltiplas formas de conversa desenroladas nos encontros da pesquisa, aqui expostas, nos trará uma interpretação, uma leitura possível dentre outras da profusão de palavras.

4.4 Quem é Aqualtune?

Percebi/percebo que há um movimento de intrepidez, ousadia, de empoderamento⁵⁰ de um grupo de meninas, que identifiquei como negras, da turma que parece ser alimentado por um professor, que por sua escolha, passa a ser chamado de Aqualtune. Por isso, optei por entrevistá-lo, saber de sua trajetória, como foi para ele saber-se e tornar-se negro, pois assim ele se declara. É sua posição política. O nascedouro de certas posturas críticas e questionadoras, ora em situações de diálogo, ora em situações de conflito, aparentam ser o reflexo do que vivenciam, cotidianamente, em classe, com ele.

Em um dos raros momentos de intervalo das atividades do professor Aqualtune dentro da escola em que trabalhamos, iniciamos uma conversa sabidamente gravada com fins de pesquisa. Eu estava na secretaria da escola e o orientador educacional desenvolvia uma atividade com a turma de Aqualtune, o que o permitiu a ele um tempo livre. Aqualtune é natural da Região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Lá foi coordenador regional das turmas de um projeto social de educação informal, onde trabalhou principalmente com Jovens e adultos. Quando veio para o Rio de Janeiro já havia concluído a graduação em pedagogia. Aqui começou a trabalhar com educação formal. Ele nos diz que sua mãe é uma das suas grandes referências:

Eu vim de família muito pobre de pessoas que viviam no trabalho da lida, do campo, do trabalho rural que por um momento ou outro tiveram que fazer um êxodo para cidade para poder trabalhar. E eu procurei ter outra oportunidade de vida. Eram pessoas muito simples, minha mãe é doméstica, o meu pai boa parte de tempo trabalhou como frentista de posto, que também não tinha muito recurso. Eu devo uma parte dessa educação a minha mãe. A minha mãe, ela que é orientadora. Minha mãe criou a gente numa perspectiva de que a gente tinha que melhorar de alguma forma e um dos caminhos era a educação. Eu estava fazendo faculdade e minha mãe me acordava cedo [ênfase]: “Ah! Não, você não vai pra escola hoje não?”.

Quando veio morar no Rio teve a oportunidade de trabalhar na Secretaria de Assistência Social na Superintendência de Igualdade Racial. Diz-me que começou a se perceber um homem

⁵⁰ Para Paulo Freire (1986), o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. A curiosidade e percepção crítica da realidade por eles são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (p.71). Freire na obra Medo e ousadia - cotidiano do professor (1986) em diálogo com Iria Shor, nos adverte sobre o uso não contextualizado da palavra *empowerment* que era empregada no contexto de políticas neoliberais nos Estados Unidos vinculado à autonomia individual, ao individualismo e à auto-libertação. Freire amplia o conceito dizendo que mesmo que você seja individualmente mais livre se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade então, você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (p.70).

negro ainda em Minas Gerais enquanto fazia o curso de formação para atuar com jovens e adultos. Em sua cidade interiorana, ele conta, havia um número menor de negros em comparação às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Não havia um trabalho para que a população negra pudesse se afirmar enquanto tal.

Falando de sua trajetória escolar, lembra saudosamente de sua professora que lhe via com potencial e encorajava seu desenvolvimento enquanto estudante. Observo que isso ele também procura fazer com seus estudantes e, não só isso, pois propunha às crianças atividades, trabalhos em grupo que geravam tensões as quais o diálogo e a escuta, do ponto de vista do outro eram imprescindíveis, atitude democrática tomada como caminho que mostrava também que, para defender o que se acredita, é necessário ter argumentos e esses podiam ser convincentes; compreensíveis a quem os ouve ou não.

Aqualtune conta-me, com os olhos marejados, que se emocionou com sua turma ao ver as crianças negociando com a diretora da escola, a desuniformização delas no dia da festa das crianças, em outubro de 2018. As crianças reclamavam com ele que não fazia sentido chegar à comemoração de uniforme, se a festa era delas, a escolha da roupa poderia passar por elas também. Ele disse que não poderia resolver, mas que sabia quem poderia. Chamou a diretora da escola para que a turma conversasse com ela. Começaram: “Oi! Você está bonita!”. Depois que a conquistaram, iniciaram as argumentações e tratativas, por fim, todas as crianças da escola puderam ir sem uniforme festejar o dia delas.

Paulo Freire (1986), em *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*, nos diz que a educação sempre é diretiva, que não acredita em auto-direcionamento em educação. Explicamos que sentir-se livre, deve ser um sentimento social e que devemos ser capazes de usar nossa liberdade para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade. Acredito que a experiência das crianças da turma Lélia Gonzáles com a diretora as fez exercitar o sentimento de pertencimento, de integração a coletividade, já que usaram o desejo de não usarem o uniforme escolar, em benefício não só delas, mas de todas as crianças da escola. Freire nos adverte que “o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade [e que] curiosidade, percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes” (p.71). O autor nos leva a ponderar a favor de quem e contra quem está sendo usada a liberdade na aprendizagem. Neste sentido,

lembro aqui uma frase atribuída a Toni Morrison “A função da liberdade é libertar outra pessoa”⁵¹.

4.5 Aproximação com as crianças

No primeiro bimestre de 2018, as crianças da turma Lélia Gonzales e o professor delas, Aqualtune, realizaram uma atividade de leitura de versos e fragmentos de livros paradidáticos e de escrita junto a mim, com objetivo duplo: identificar potencialidades e as fragilidades no processo de leitura e escrita enquanto orientadora; porém, enquanto pesquisadora, queria me aproximar de alguma maneira dos estudantes. A produção da escrita partiu de uma rápida conversa individual sobre o que elas gostariam de ver modificado nos espaços da escola, do bairro, e da cidade em que moravam. A partir desses registros, foi possível saber suas reflexões sobre o espaço em que habitam, convivem e se deslocam. *A priori*, não poderia dizer se as crianças se sabiam excluídas do direito à moradia digna, ao saneamento básico, à liberdade de ir e vir, que tem sido cerceada pela constante disputa de território por diferentes facções criminosas. Mas, sentia que elas tinham muito a sobre como caminhavam por todos esses terrenos acidentados.

As rebeliões no presídio e os dias de jogo do Brasil na Copa do Mundo modificavam os horários e dias de aula dos estudantes no primeiro semestre de 2018. Em alguns dias, não muitos, saíamos mais cedo, em outros realmente não havia aula, como em tempos de disputa pelo território entre facções rivais e/ ou o Estado. Nestas situações não esperadas, os pais e responsáveis alvoroçados buscavam os/as estudantes durante as aulas com medo da consequência da violência. Temiam/temem que seus filhos, netos e sobrinhos fossem de alguma forma, atingidos sem que eles estejam por perto. Diante de uma tão complexa rede, agora percebida por mim no cotidiano da escola, vi-me/vejo-me limitada.

Cheguei a duvidar da importância da pesquisa que prioriza o modo de ver das crianças para relações humanas com destaque para a questão étnico-racial. Vou compreendendo no percurso, no caminho, que o uso do que será feito, ou não, do que foi construído, não está em minhas mãos. Não posso determinar o futuro, mas posso cooperar para que se mantenha o espaço para conversa. O que fazer se, aparentemente, as questões raciais, inicialmente, não surgem das crianças? Elas me lembram o romance *Americanah*, de Chimamanda Adchie, que

⁵¹ Primeira mulher negra a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura em 1993, a norte-americana publicou romances que falavam das relações entre a mulher negra, seu fenótipo e o padrão hegemônico de beleza americano marcado pelo racismo.

tem como pano de fundo o racismo vivido pela personagem nigeriana, Ifemelu, que só o percebeu ao sair da Nigéria e mudar-se para os Estados Unidos.

Na Nigéria todos eram negros, mas nos Estados Unidos, uma linha abissal separava brancos dos não brancos. Chimamanda (2009) nos adverte sobre o perigo de uma história única, em uma de suas palestras. Sua fala orienta-me a não atribuir sentidos, significados, a não presumir que já sei sobre a turma com a qual escolhi pesquisar. A menos que as crianças me dissessem ou que dissessem umas para as outras e minhas mãos e olhos conseguissem registrar, apreender o que o pensam sobre seus cotidianos, suas experiências enquanto crianças daquele lugar, tudo que eu teria seria uma história única sobre elas. No início, houve momentos em que acreditei que elas não se sabiam diferentes em oportunidades, experiências e igualdades de condições. Em outros momentos, desconfiei dessa hipótese.

Quem elas são? São crianças que têm, em sua maioria, entre 10 e 11 anos de idade e tons de pele melaninados. Moram na área rural e interiorana do distrito, em um “bairro negro”, conforme Cunha Junior (2019). Convivem com a perda de vizinhos, parentes e conhecidos na disputa por território entre facções criminosas, com o toque de recolher, com os tiroteios, com o incêndio de ônibus, com a entrada da polícia e até de militares no bairro. São criativas, sorridentes, saltitantes, abertas à vida, gostam de dançar, coreografar, driblam problemas familiares com força, tem maturidade, alegria, se chateiam, chateiam, tem ciúmes... São crianças investidas de infância.

4.6 Como nasceu a escola?

A escola João Candido nasce da necessidade de trabalho de duas professoras das séries iniciais, no final dos anos 1990. Uma delas, após procurar o então prefeito da cidade, soube que havia a possibilidade de ser contratada na rede pública, mas para um lugar do qual ele disse: “Acho que você não vai querer não!”. No bairro João Candido, não havia uma única escola, contudo em seu entorno encontrava-se uma na qual a distância não permitia fácil acesso.

O início da escola se deu pela determinação das professoras em começarem a trabalhar. Para isso, transportaram, em uma bicicleta, uma mesa dobrável e duas cadeiras e ficaram durante alguns dias cadastrando potenciais estudantes em uma lista que foi apresentada ao poder público local. Comprovada a necessidade de uma escola, pelo interesse da comunidade em estudar e dar educação aos seus. De um terreno doado por moradores contendo um pequeno espaço e dois cômodos iniciou-se a escola. Foram erguidas duas salas de aula no ano de 1999, que funcionavam em dois turnos. Enquanto seguiam as aulas seguia sendo feito também o

cadastramento de mais interessados em estudar. A demanda por escolarização fez com que fossem erguidas outras duas salas de aula. A escola já chegou a atender em dois turnos mais de 190 estudantes e hoje atende cerca de 170 crianças e adolescentes, do 1º ao 5º do ensino fundamental. Quando olho para a escola, ainda vejo uma casa, mesmo sabendo hoje que apenas parte dela se ergueu sobre uma. Olho para o alto e percebo a falta de pintura na parte superior da parede esquerda, do lado externo do prédio, vejo as telhas de amianto que recobrem as salas e dão para a casa vizinha à da escola. Ainda vejo uma casa. Não os dois cômodos, mas uma casa que por dentro é apertadinha, aconchegante e simples.

4.7 A escola João Candido hoje

O terreno baldio, à esquerda do prédio, é normalmente envolvido por mau cheiro, algumas bananeiras e mato verde de tamanha altura. Vou compreendendo o porquê da falta de espaço, para mim, é uma casa-escola! Não foi construída em um espaço pensado, planejado para ser escola, mas a escola passou a existir no espaço possível. Só uma das quatro salas de aula recebe os estudantes mais confortavelmente. Tudo é muito pequeno, falta espaço! A comunidade escolar espera o cumprimento da promessa de construção de um prédio novo e bonito. A escola recebe, com dificuldades estruturais, novas matrículas e crianças que têm, anualmente, suas matrículas renovadas. Os ventiladores de teto e parede não funcionam adequadamente em três das quatro salas. Dizem que o problema não está nos aparelhos, mas sim no sistema elétrico da escola. Parte do pátio hoje é coberto e o foi com recursos próprios de antigos funcionários e da comunidade que participou de festivais onde a verba arrecadada era reservada para esse fim.

Do chão do pátio engrossado pelo cimento, em tempos mais chuvosos, sempre mina água e ela localiza-se entre a sala da turma Lélia Gonzales e a turma 501. A impressão que tenho é de um vazamento de um cano que passa por trás da porta de entrada de uma das salas, mas o porteiro e a diretora adjunta afirmam que a água brota do chão. Dizem que o terreno era um brejo alagado. A água concentra-se próximo dessas duas salas, falta pano de chão na escola para as crianças limparem os calçados, antes de entrarem na sala e os seus estreitos espaços vão tornando-se enlameados.

Tio Luiz Gama⁵², não se cansava, de secar, varrer, mas a água minava, brotava. Há dias que cessa, mas depois volta a jorrar. Do terreno baldio, costumava transbordar um cheiro muito desagradável. Há dias em que ele é imperceptível, outros em que é mediano e dias em que é pouco suportável. O transbordar do cheiro é comumente acompanhado do vazamento de esgoto para o portão da escola. Uma das atuais diretoras afirma, como outras pessoas da comunidade escolar também, que “é o esgoto do presídio”. Sim, cerca de dois anos depois de iniciadas as atividades na escola, foi construída a Cadeia Pública Coutrim Neto e no ano de 2006, o Estado inaugurou a Penitenciária Milton Dias Moreira e o Presídio João Carlos da Silva, estabelecendo assim um pequeno complexo prisional na cidade de Japeri.

⁵² Tio Milton era especialmente querido. Auxiliava em diferentes necessidades da escola ao ponto de eu demorar a conseguir identificar exatamente qual era sua função, auxiliar de serviços gerais, mas com o fim da contratação de temporários foi despedido.

5. ENTRE ENCONTROS E CONVERSAS ALGUNS ACHADOS

5.1 Vivendo o campo para ver e ouvir com ele

Decidi, após a rica conversa que foi minha qualificação, voltar-me para os registros da pesquisa: áudios, fotografias e minhas memórias de campo para ver o que eles me apresentavam, de criação e potência das crianças dentro do que aqui se investiga. Ouvindo as professoras, leitoras do texto da qualificação, voltei-me às crianças em um último encontro este ano para ouvir/ler quem são e isso dito/escrito por elas. Algumas narrativas produzidas dialogam mais entre si do que outras, pelo ciclo de amizade estabelecido entre as crianças e pelas questões comuns que lhes atravessam. Os sujeitos são apresentados por mim numa mescla de palavras minhas e alheias.

Compreendi movimentos e sons dos corpos, conversas e narrativas escritas das crianças com interessantes modos delas se autorevelarem para que eu pudesse perceber suas relações com o mundo, umas com as outras e com o racismo. Cada uma delas é única. O que lhes é comum? “O que fazem fora da escola? Como e com quem vivem? Trabalham?”. Essas perguntas feitas a mim, por minhas interlocutoras na qualificação, ajudaram-me a mais buscar saber mais dos *legítimos outros/as*, das crianças que estavam diante de mim. Percebi que elas e eu, não coincidíamos com nós mesmos, éramos contraditórias, mudávamos de opinião, e por isso “inesgotáveis em nossos sentidos e significados” (BAKTHIN, 2011, p. 395). A não exatidão também me mostrou que a identidade negra delas está sendo construída, desconstruída e reconstruída nas relações com seus outros, nas relações eu-outro, no ser para o outro dentro e fora da escola. As conversas nas aulas de Aqualtune, o enfrentamento, às vezes, dolorido, delas a respeito do que dizem sobre elas, as rodas de conversa e a literatura apresentada por Aqualtune e eu, tem oportunizado a eles/as repensarem-se e estabelecerem novas maneiras de se verem e de desenvolverem relações consigo e com o mundo.

5.2 A turma Lélia Gonzales e o professor Aqualtune

A turma Lélia Gonzales⁵³ era formada por 23 crianças, sendo a sua maioria meninas. No início do ano letivo de 2018, eram 20. No segundo semestre, houve uma nova matrícula e a

migração de duas meninas que eram da turma Ruth de Souza, outro 4º ano. Como todas as outras, a turma Lélia Gonzales foi montada no final do ano de 2017 pela equipe técnico-administrativa-pedagógica, com uma peculiaridade: foi levado em consideração, para sua formação, o nível de leitura e escrita das crianças.

Havia na escola duas turmas no 3º Ano de Escolaridade (A.E), ano final do primeiro ciclo de alfabetização. Durante os dois primeiros anos do ciclo só é possível à reprovação da criança que não frequente 75% dos dias letivos anuais, que são no mínimo 200; já no 3º (A.E) é possível a reprovação por questões de aprendizagem para além da questão da infrequência. As turmas do 4º ano (A.E), de 2018, foram formadas pelas crianças promovidas do 3º ano (A.E) e pelas crianças que não foram promovidas no 4º ano (A.E) ao final de 2017, juntando-se a elas as que foram matriculadas, por transferência, no ano de 2018.

A peculiaridade é que o desenvolvimento da aprendizagem das crianças no ano final do ciclo, entendida como as competências adquiridas para ler e desenvolver cálculos, foram essenciais para separá-los por nível de desempenho. As crianças que liam, interpretavam e calculavam foram para a turma Lélia Gonzales e os que não o faziam, conforme se esperava ao final do ciclo, foram para a turma Ruth de Souza.

Todas as crianças da turma Lélia Gonzales, ao final do ano de 2018 foram promovidas ao 5º ano. Houve nova formação de turmas e, desta vez, as crianças não foram divididas entre as que sabem e as que não sabem. Esse fato tem relação com o interesse do professor Aqualtune por processos de alfabetização. Ele buscava compreendê-los e, por ter crianças na classe que estavam em momentos de alfabetização e letramento diferentes não abriu mão de nenhuma delas. Embora pudesse optar em enviá-los à turma de 4º (A.E) Ruth de Souza, voltada à alfabetização, ele não o fez. No conselho de classe do 3º bimestre de 2018, durante a apreciação que ele fazia de sua turma, apresentei a produção escrita de algumas crianças das quais ele destacou o processo de aprendizagem: Juliana Alves e Mandiba.

Eu possuía produções escritas bem recentes de algumas por termos realizado a primeira roda de conversa da pesquisa com elas. O contexto e intenção das produções que estão nos relatos de campo e no registro dos diálogos não tinham o objetivo de verificar o nível de escrita ortográfica, a coesão e encadeamento textual, mas um registro livre, da origem do nome de cada uma delas, para criarmos uma aproximação e iniciarmos um diálogo. A fala do professor sobre alguns educandos/as e exposição da escrita das crianças logo levaram-no a ser tensionado pela diretora da escola com uma pergunta/afirmação a que refutou. A ideia era fazer a troca de uma das educandas, compreendida como inadequada para a turma de Lélia Gonzales, para a turma Ruth de Souza de alfabetização:

— Era pra ela ir pra sala da Maya Angelou!

A fala da diretora referia-se à professora da turma de 4º ano voltada à alfabetização. Ele, prontamente, recusou balançando a cabeça e dizendo seriamente:

— Não abro mão!

O conselho seguiu com a aprovação de todos os estudantes da classe de Aqualtune, incluindo Juliana Alves e Mandiba que apresentavam necessidade, para alguns, de permanecerem no 4º ano. Seguiu também com a apreciação do desenvolvimento das demais turmas, das possibilidades de trabalho até o fim do 4º bimestre.

Ver um professor lutar pelos seus estudantes, não os discriminar pelo que lhes falta é animador! Mostra que é possível uma prática pedagógica outra, que rompe com a lógica que hierarquiza saberes. Talvez lhe fosse mais fácil enviar à outra turma os “estudantes com dificuldade”, mas ele não cedeu a essa tentação, não quis “livrar-se” deles. Não eram coisas, mas crianças com as quais ele mantinha laço de afeto. Sua atitude desbarata a linha abissal que estabelece um modelo único de tempo de aprendizagem, que universaliza um modelo onde a maioria das crianças não se caixa.

Estando a todo tempo às voltas com o sentido da pesquisa e o que ela causou e ainda tem causado em mim, percebo uma mudança na maneira de desenvolver meu trabalho de orientadora pedagógica, meus saberes de pesquisadora e em minhas hipóteses. O que Aqualtune fez também me ajudou nisso. Já no início dessa narrativa, confesso o olhar de carência com o qual via o campo. Não tem! Não sabem! Esse trabalho tem agora sentidos novos que fui construindo, a partir dos encontros cotidianos com as crianças e com a comunidade escolar que me afetam profundamente.

No interior da escola onde se dá a pesquisa, há profissionais da educação, docentes que são resistência e recuo ao novo, ao velho, há quem se posicione como professor tradicional e há quem se identifique com caminhos progressistas. Um destes professores, Aqualtune, com quem muito dialoguei durante a feitura deste trabalho, tenta se reinventar e repensar a relação de ensinar-aprender e de aprender-ensinar o conteúdo programático e, para além dele, marca sempre seus encontros com as crianças pela sua condição de homem negro e encoraja meninos e meninas a estimarem-se e, afirmarem também.

Minha aproximação das crianças, da turma Lélia Gonzales, deu-se por minha aproximação político-ideológica das ideias defendidas pelo professor delas. Ele foi a ponte, nosso primeiro elo! Sempre que chegava à escola, professor Aqualtune me cumprimentava e comentávamos os noticiários e acontecimentos políticos do momento, como a prisão do ex-presidente Lula.

Falávamos em meio ao período eleitoral da URSAL⁵⁴, também da violência e corrupção no município e das possibilidades e limites do Programa Mais Educação⁵⁵ na escola. Ele expressava sempre, pela receptividade, ter encontrado alguém com quem podia conversar sobre política, assunto pelo qual demonstrava grande interesse. Recordo da primeira vez que o vi na escola. Aqualtune e sua turma estavam no recreio; a turma era incentivada por ele a brincar com brinquedos que haviam construído, fiquei encantada! Lembrei-me de já tê-lo visto em ações do movimento de greve dos profissionais do magistério, em 2016.

Amaral (2011) fala da importância de professores e pedagogos agregarem aos seus saberes sobre a infância e as crianças o conhecimento que adquirem na escola pelo diálogo com elas. Nesse momento, vejo como as crianças provocam-me a pensar a partir delas, pois faço pesquisa na internet sobre músicas e cantores que gostam de ouvir. Elas tecem comentários sobre os adultos que me desajustam. Não têm melindres e comportamento político para falarem e fazem perguntas que, em mim, causam surpresas. Pesquisar com crianças requer abertura para o inesperado. Tornamos-nos mais próximas, elas fazem confidências, me pedem ajuda com trabalhos escolares, me abraçam, me felicitam, me desenharam. Meu cabelo vermelho se tornou uma referência do meu corpo, uma delas disse que sonhou comigo.

Nessas inter-relações, “a indissociabilidade entre mim e o outro se configura quando compreendo que é este outro que me confere existência e não o contrário”, (BEZERRA, 2017, p.48). O outro e eu vamos construindo inter-relação que é para além da pesquisa. Confronta e altera como vejo. Vamos nos aliançando no dia-a-dia da/na escola. Nossos diálogos permanecem mesmo quando aparentemente se encerram. Tem início porque nossa palavra se dirige sempre a alguém e responde sempre a fala do outro, conforme a ideia de Bakhtin. Estou em deslocamento e as crianças também. Tal percepção só tem sido possível por causa da necessária abertura que venho fazendo para compreendê-las, ouvi-las e considerar suas especificidades, exigência do diálogo, das tensões do encontro. Percebo que preciso vê-las na sua concretude e não veladas pelo meu ideal. Isso

⁵⁴Menções à sigla se tornaram virais no ano de 2018 após o primeiro debate com os candidatos à Presidência da República, transmitido pela TV Bandeirantes no dia 09 de agosto. Na ocasião, o Cabo Daciolo (Patriota) pediu para Ciro Gomes (PDT) falar sobre o Foro de São Paulo e sobre o “plano Ursal”. De acordo com o Jornal Estadão, o plano de unificar toda a América Latina sob um único estado socialista, a Ursal (União das Repúblicas Socialistas da América Latina), não existe. Existem muitas iniciativas para a integração econômica da região, como a Alca e a Unasul, mas nenhuma delas implica que países integrantes tenham de abrir mão de suas soberanias ou aderir ao socialismo. Disponível em <[https://politic\(A.E\)stadao.com.br](https://politic(A.E)stadao.com.br)>. Acessado em 19/08/2018.

⁵⁵ O Programa é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acessado em: 19/07/2019.

é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, por isso é relevante que pedagogos e professores entendam a necessidade de agregar aos saberes sobre a infância e as crianças, adquiridos na formação acadêmica e na experiência profissional, [...] os conhecimentos adquiridos por meio de diálogo com as crianças concretas que frequentam a instituição. (AMARAL, 2011, p. 1).

Já me perguntei, depois de ter sentado, pela primeira vez, com o grupo de meninas que se interessaram em participar das conversas para a pesquisa, por que é que tinha/tenho por hábito não ouvir os/ as estudantes? Como é que eles/ elas passaram/passam por mim na escola, na maior parte das vezes, na terceira pessoa? Ouço o que se fala deles/ delas nos centros de estudos, nos conselhos de classe e, em alguns momentos de exaustão, dos professores/as, em suas tentativas de contornarem situações tensas e problemáticas.

Acredito na escola como um lugar que tem potencial transformador para as situações e condições insustentáveis pelas quais passam muitas crianças; sei também que ela é um espaço de luta constante entre ideologias hegemônicas e contra-hegemônicas que se traduzem em gestão (anti)democrática e escolhas pedagógicas que são sempre políticas. Estas traduzem-se em determinadas práticas pedagógicas de formação continuada de professores, de construção, avaliação e execução de um projeto-político-pedagógico. É espaço, muitas vezes, tenso e cansativo, de exercício de convivência, criação e troca entre professores progressistas e reacionários. Mas, antes que, por estas questões, venham o desânimo e o abatimento que, como nuvem de poeira, torna a caminhada mais difícil, lembro-me, com sorriso, das pequenas insurgências, das pequenas transgressões, minhas, de alguns pares e das crianças que fazem da escola, uma escola *outra*.

5.3 “Uma luta bela e não bélica”: Vinte e um dias de Ativismo contra o racismo

Durante todo o ano letivo, vou percebendo o valor atribuído pela equipe administrativa-pedagógica e de professores às datas comemorativas. Há aquelas invisibilizadas e outras que são extremamente valorizadas. Essas últimas costumam ser as que a indústria do consumo, associada à indústria da informação, de maneira multiforme não nos deixam esquecer. Há datas comemorativas que nos fazem crer, ser parte da essência da cultura da pré- escola, como dia do circo e outras que seriam mais voltadas para o ensino fundamental.

Sabemos que as datas comemorativas movimentam setores da economia do país, mobilizando agricultura, indústria do chocolate, têxtil, de papel e plástico, propaganda e marketing, para citar alguns. Grandes empresas e produtores, intermediadores, pequenos comerciantes e empreendedores, todos lucram com essas datas. Segundo Bauman (1999, p. 77)

“a sociedade moderna tem pouca necessidade de mão-de-obra industrial em massa e de exércitos recrutados; em vez disso, precisa engajar seus membros pela condição de consumidores”. Afirma que “a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. [...] Nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel” (Idem). Contudo, Certeau (2014)⁵⁶ nos mostra a não passividade destes.

Podemos indagar: como a escola pública, onde ocorre a pesquisa, lida com as datas comemorativas? Que datas são visibilizadas e que datas são produzidas como invisíveis, menos importantes, no decorrer do ano letivo? Como crianças do 4º/5º ano e seus professores/as lidam com elas? Cabe ainda a provocação encontrada na dissertação de mestrado, *Educação Infantil- Com quantas datas se faz um currículo*, de Marta Maia (2011): “Mas, se as crianças gostam, os professores gostam, as famílias gostam e já é assim há tanto tempo, qual seria o problema de organizar o currículo pelas datas comemorativas?”. Moreira e Candau (2007b, p. 35 apud, Maia, 2011, p. 29) nos respondem observando que “problema está no caráter monocultural das comemorações que se fazem anualmente, na falta de acolhimento a diferentes saberes, manifestações culturais de diferentes óticas”.

A autora que investiga o currículo da Educação Infantil organizado em torno das datas comemorativas do calendário civil e religioso “em duas escolas de Educação Infantil em um dos cinco municípios mais populosos em relação à faixa etária de 0 a 6 anos do estado do Rio de Janeiro” (p.12), dialoga com Moreira e Candau (2003, p.164) ao falarem da “relação entre educação escolar e cultura, tratando do caráter monocultural da organização escolar que se apresenta como igualitária e padronizadora”. Segundo esses autores,

as formas de discriminação no cotidiano escolar precisam ser problematizadas e se apresentam desde o Projeto Político Pedagógico às comemorações e festas. O currículo organizado ano após ano em torno das mesmas datas comemorativas corre o risco de estar engessado em torno do cumprimento de um cronograma de caráter monocultural, distante do interesse real da criança e de não reconhecer a diversidade das experiências de crianças e adultos e em que perspectiva se dá a formação cultural desses sujeitos que produzem cultura e são constituídos em suas subjetividades na cultura. (Ibidem).

Embora a etapa da educação básica sobre a qual a autora se debruça não seja a mesma dessa pesquisa, encontro elementos que fomentam a discussão, pois a autora procura

⁵⁶Certeau investigando as práticas de consumo dos homens comuns pelo lado de dentro, em seus fazeres cotidianos, nos apresenta um panorama que resgata a criatividade destes, em um diálogo teórico que coloca em relevo a dimensão do não conformismo e a antidisciplina dos consumidores.

compreender por que as escolas de Educação Infantil organizam o currículo em torno de datas comemorativas,

se é orientação da rede de ensino a origem dessa prática; procura conhecer e compreender práticas e interações entre crianças e adultos, investiga possíveis implicações na constituição de suas subjetividades, se essa prática se relaciona a outras práticas e concepções presentes na instituição e busca identificar aprendizagens que circulam nesse ambiente (p.12).

Maia (2011), ao falar sobre o currículo, menciona Silva (1999, p. 21) dizendo que “os professores estão sempre envolvidos em um currículo, mesmo que não tenham isso em conta” e isso “até mesmo porque os valores ficam arraigados no fundo da nossa mente” (APPLE, 1982, p. 19 apud MAIA, 2011, p.32). Ela percebe que, “ainda que não haja uma orientação que engesse o currículo às datas comemorativas, elas parecem continuar norteando o trabalho em muitas escolas [...]” (p.32).

A autora nos diz que

Muitas escolas organizam o currículo no ano letivo começando pelo carnaval, passando pela Páscoa, dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia do folclore, dia do soldado, dia da pátria, dia das crianças e Natal. Ano após ano as crianças passam pela escola comemorando estas datas, na maioria das vezes, inclusive, de forma desconectada de outros conhecimentos e atividades. Inconsistentes argumentos como: “Sempre foi assim” e “As famílias gostam” e a dúvida: “Não sendo isso, o que é para fazer?” nos apontam a pouca reflexão por parte dos professores sobre a Educação Infantil, a infância e a razão de sua ação pedagógica (p.23).

Comemorações como Dia das Mães e Páscoa, por exemplo, servem para que os diretores das escolas possam expor e comunicar via fotografias, em suas mídias sociais, o que tem sido feito em suas escolas, o que pode atribuir-lhes certo prestígio. Na percepção de alguns professores da escola da pesquisa, também servem para que os pais e responsáveis fiquem satisfeitos, sejam agradados e para que a comunidade escolar seja atraída.

Há na escola a realização de atividades, exercícios escolares que reforçam conteúdos cívicos e festivos com datas que não são lembradas pela equipe de orientação e que são trabalhadas pelos docentes porque eles as consideram importantes. Porém, naquelas datas convencionadas por todos/as que deve haver comemoração ou festa e na qual se considera importante a participação das crianças, muitas vezes o lugar ocupado por elas nas apresentações é de receptáculo, executora do que foi planejado para ela, sem sua consulta. (MICARELLO, 2006, apud MAIA, 2011, p.29) nos diz que

os professores apontam a importância desses eventos para que a criança se solte, como um momento de fantasia, criatividade. No entanto, não foi observada a

participação das crianças no planejamento, na tomada de decisão, ela não pode alterar a coreografia, as falas. A criança entra no processo como executora, reprodutora do que foi pensado e decidido pelos adultos. As professoras demonstram exercitar sua criatividade no processo de planejamento e sua expressividade durante os ensaios e apresentações. A importância do encontro entre os profissionais é destacada, revelando o planejamento e preparação dos eventos como os poucos momentos reservados pelas escolas para planejamento conjunto. Esses momentos tomam maior importância para os profissionais que se conhecem e estabelecem suas parcerias de trabalho através desses episódios. (Por outro lado, a emergência de planejar eventos durante todo o ano ocupa os momentos previstos para planejamento e estudo nas redes que já os têm garantido [...]).

Aproximava-se o 22 de março, dia Mundial da Água, mas o professor Aqualtune, pelo seu comprometimento com a questão negra, optou por falar de racismo. Algumas professoras fizeram o planejamento sem se envolver com nenhuma das duas questões. Uma professora do turno da tarde, com sua turma de primeiro ano, pontuou a importância da água com música e cartaz, mas pela manhã, em 21 de março de 2018, chego à escola por volta das 8h30min e passo em frente à sala do professor Aqualtune e o vejo desenvolvendo uma atividade com a turma sobre as relações étnico-raciais.

Ele estava em pé, diante de sua mesa, tentando rapidamente adiantar seu trabalho enquanto a maior parte de suas crianças recreava. Tarjetas de papel coloridas, cola branca, um cartaz, umas mãozinhas recortadas e algumas crianças que não queriam recrear de jeito nenhum para verem como ia ficando o trabalho. E ele seguia debruçado sobre a organização de um cartaz com resultado de uma atividade que consistia em cada criança escrever no desenho de uma mão um valor, um sentimento, uma frase relacionada à história que o professor tinha contado para eles: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um⁵⁷, da autora, Lucimar Rosa Dias.

Aqualtune vai me contando a dinâmica do trabalho e começo a ajudá-lo a colar as tarjetas, a ir dando forma ao cartaz, cortando papel. E o cartaz vai saindo. O recreio termina e as crianças retornam para sala e eu saio. Volto à orientação pedagógica e me deparo com o orientador educacional procurando por mim. Conversamos alguma coisa e assim que posso retorno para a turma Lélia Gonzales e sento-me na cadeira mais próxima da porta para ouvir o professor Aqualtune falar com sua turma. Ele está absolutamente concentrado no que está

⁵⁷ O livro conta a história de Luanda, uma menina negra muito sapeca e vaidosa, que adora o seu cabelo crespo que envolve todos da família nos diversos penteados que inventa para desfilar sempre linda na escola. Foi seu pai quem escolheu esse nome para ela por acreditar que ela seria tão linda quanto à cidade africana que ele conheceu quando era jovem. A leitura promove o reconhecimento e a valorização das diferenças e das características pessoais que fazem de cada indivíduo um ser único e que deve se amar do jeitinho que é. Síntese disponível em: <<http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/12-livros-infantis-para-trabalhar-rela% c3% 87% c3% 95es-raciais-na.pdf>>. Acessado em 02/12/2018.

fazendo e não me vê retornar e assentar. Fico ali, parada e quietinha me encantando com o trabalho.

Ele me vê. Continuo olhando para ele e com meu olhar digo: “Vai! Segue! Ele dizia que somos iguais, diversos, diferentes, e que isso não faz de nós inferiores. Começou então a narrar para as crianças dois episódios de racismo acontecidos e divulgados na mídia, um deles de uma menina negra que foi comprar roupas em um shopping na zona sul do Rio. Comecei a perceber que as crianças iam se dispersando, sentando, algumas cada vez mais tortas nas carteiras, pareceu-me que as narrativas lidas pelo professor às cansaram, talvez por não haver dispostas cópias delas. Então, ao professor, perguntei se podia falar à frente da classe e, já com sua permissão, reforcei o que dissera sobre nossas diferenças, principalmente as fenotípicas, não contempladas em um modelo racista estabelecido, não serem o ponto de partida para impedi-los de acessar qualquer espaço. Propus uma experiência sensorial onde as crianças foram convidadas a perceber, pelo toque, seus colegas. Puseram-se no corredor da pequena sala, e se permitiram, alguns mais timidamente no início da atividade, olhar nos olhos uns dos outros, sugeri que pensassem em coisas boas e as dissessem a quem estivesse diante deles, que tocassem os cabelos uns dos outros e se abraçassem.

Foi muito tocante perceber a entrega delas: a timidez inicial, a desconfiança e a sinceridade. Pareceu haver certo “ajuste de contas” entre algumas meninas que estavam com relações estremecidas, o que pude depois confirmar com o seu professor. Começaram a surgir abraços coletivos entre eles, entre eles, eu e Aqualtune, que já tinha os olhos marejados. Isso porque “*o campo do afeto altera nossos corpos*”⁵⁸ e isso em detrimento da rotina escolar que incutida em nossas mentes pode enrijecer-nos. Continuando o movimento de ocupação afetiva dos espaços seguimos para o pátio da escola onde tiramos fotos com a produção da turma, o cartaz dos 21 dias contra o racismo, e o penduramos.

Essa experiência nos mostra “*que afeto é instrumento de luta [e que] a força é bela não só bélica*”⁵⁹. Estava eu há pouquíssimo tempo na escola, não havia dois meses e, embora sempre bem recebida por Aqualtune e pelas crianças, nunca tínhamos feito nada juntos, o que pode ter, inicialmente, criado certa timidez nos movimentos deles ao se levantarem e mesmo meio “assim, assim” aceitaram minha proposta. A falta de espaço também foi vencida por nós, pois a sala da turma Lélia Gonzales é bem pequena e não há como as crianças sentarem-se

⁵⁸A frase foi proferida pela Prof^ª. Dra. Luciana Pires Alves/UERJ que participou juntamente com a professora Mighian Danae Ferreira Nunes UNILAB da mesa Infâncias, Filosofias e Artes na Jornada Infâncias, Raças, Etnias e Interseções (JIREI) da UFRRJ em 17 de julho de 2019.

⁵⁹ Ibidem.

olhando umas para as outras, em círculo, por exemplo, o que fez a experiência parecer inusitada. Neste sentido, movimentar o corpo, abraçar, adoçar, desculpar-se, tocar o outro, sentir seu cabelo, receber abraço, carinho na cabeça foi ato de transgressão coletiva à lógica do espaço.

Catherine Walsh chama essas pequenas fissuras, onde é possível insurgir, *de gretas e gritos, ação decolonial*⁶⁰, assim põem-me a pensar uma *existência decolonial*. Tal existência não se configura em “mais uma teoria, paradigma ou cânone que tenho que ler”, mas figura em ações, formas de agir e de propor algo distinto do que já há. Pondera que o que é decolonial não flutua, mas está sempre situado. É ferramenta para luta para sobrevivência, contra o sistema capitalista, antopocêntrico, moderno e colonial e ensina-nos que é decolonial “aquilo que sinto, que vem de dentro e sai pela minha boca, cabeça e pés”. Um abraço pode ser ato de solidariedade, humanidade, empatia, de conserto, mas também uma ferramenta de luta contra o desamor, o afastamento e a favor da amorosidade.

O que elas diziam sussurrando umas às outras, não perguntei, mas algumas meninas ficaram muito curiosas com o que eu dizia ao professor. Uma delas disse: “O que você disse no ouvido do tio?”. Respondi: “Que abraço é energia!”. Pareceu-me indicar durante a pergunta que eu estava próxima demais do professor delas. Durante alguns dias, eu chegava à porta da sala para cumprimentá-las e para tratar algo com Aqualtune e elas diziam-me: “Tia, você é negra e a gente te ama!”. “Tia você ‘tá’ tão bonita!”. Confesso que em alguns dias saí de casa arrumada, com roupas coloridas e turbante para elas. Em relação às crianças, eu era uma das negras com mais melanina acentuada na pele em meio a eles, o que pode ter feito com que alguns, naquele momento, me vissem como negra e não a si próprios.

5.4 “Minha mãe falou que Ivone Lara era o nome mais bonito que ela já tinha ouvido.”: Os nomes e pronomes da gente e as nossas histórias

Enquanto os meninos realizavam a prova, as meninas e eu carregávamos as cadeiras, em meio aos burburinhos e risos. Vamos ajustando as cadeiras, até que todas são inseridas num semicírculo que só não se torna uma roda porque ele termina por encontrar uma das bancadas de concreto do pátio que é recoberta por quadradinhos azuis. Sento-me na bancada, estou em um plano mais baixo que o delas, para apoiar o material que tenho, o livro, o celular, suo sem

⁶⁰ A autora participou do **II Seminário de Formação Política- Pesquisar, Agir e Desobedecer** do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos sociais e Culturas – GPMC /UFRRJ que ocorreu entre 17-19 de setembro de 2018. Catherine Wash falava das gretas e gritos para exemplificar o que é decolonialidade ao compor a mesa Movimento Negro e luta decolonial em 18/09.

perceber! Digo que gravarei nossas conversas em áudio, que estaremos juntas em alguns encontros para falar da vida, da diversidade, de respeito e de racismo. Também digo que estou com elas por afinidade, afeto porque sou próxima do professor delas e isso fez com nos aproximássemos. Elas concordam todas com largos e gostosos sorrisos. Todos aqueles olhinhos olhando pra mim... Então, no início da conversa proponho:

— Tem uma coisa primeiro que eu queria que vocês falassem pra mim. Falassem, não, é... Desenhassem e a gente fosse conversando...

Meninas: — Huum...

Eu: — A primeira coisa é: vocês sabem a origem do nome de vocês? Por que vocês têm o nome que vocês têm? Vocês sabem por que vocês têm o nome que vocês têm? Então, começa a polifonia:

Uma menina diz: — Nããã! Com tom de pesar.

Ivone Lara: — Eu sei, eu sei o meu!

Eu: — “Tá”. Você sabe seu nome e você sabe a história do seu nome?

Ivone Lara: — A minha mãe falou ... Ela não termina o que ia dizer porque as colegas entram ao mesmo tempo na conversa.

Carolina Maria: - Não, não sei! Seu tom de voz parece de desapontamento..

Ellen Sirleaf: — Eu sei!

— Eu não! Diz uma outra menina.

Eu: — Eu só fui descobrir a história do meu nome depois de grande já.

—Eu sei! Diz uma menina com tom confiante, afirmativo. Ellen Sirleaf com alguma dúvida na voz diz: — Como assim tia?

(Fragmento da Conversa do áudio 1, de 17 de setembro de 2018.)

Proponho que comecemos com a escrita dos nomes numa folha de ofício e explico que o nome já esteve ligado a um ofício desenvolvido pela pessoa e/ ou sua família, por exemplo, João Ferreiro, e ao sobrenome do pai. Falo da história da escolha do meu nome pelos meus pais... Elas tiram dúvidas sobre como devem fazer, as deixo bem à vontade para escreverem o “nome todo” ou “primeiro nome”, e Ivone Lara, ainda sentada, começa a contar a história da escolha de seu nome:

Ô tia, a história do meu nome que minha mãe falou pra mim, que quando ela era criança ela tinha uma vizinha dela que o nome da moça era Ivone Lara, aí minha mãe só chamava ela de dona Ivone Lara. Minha mãe falou que Ivone Lara era o nome mais

bonito que ela já tinha ouvido. Quando cresceu, ela falou: Quando eu tiver filho, uma filha vou botar o nome dela de Ivone Lara! Aí ela botou meu nome de Ivone Lara.
(Fragmento da Conversa do áudio 1, de 17 de setembro de 2018.)

Observo que a maioria sabia a história da escolha de seus nomes, mas não a origem deles. As meninas desenham, pintam, conversam entre si. Vou percebendo de quem são mais próximas, os grupos de que fazem parte, de quem elas querem ou não sentar perto e, na conversa, vou entendendo os porquês. Algumas estudam juntas desde a educação infantil, outras são mais recentes na classe. Quanto mais conversamos e nos acolhemos, menos ouvimos o que se passa fora da roda. Mas, vez ou outra, somos lembradas por um menino que passa e implica com uma delas, por uma porta de sala de aula aberta que leva até nós um som mais alto, de que ocupamos um espaço coletivo. Em diálogo com as meninas sou lembrada que estamos em dia de prova. Vejo a ansiedade demonstrada por uma estudante que está na roda.

Para contarem de maneira breve a história de seus nomes, as crianças utilizaram folha branca, lápis de cor e canetinhas. Passado certo tempo do início da atividade de pintura e escrita que propus, iniciamos conversas paralelas sobre a classe e sobre família, sobre essa e aquela maneira de fazer o trabalho. Carolina Maria, bem à vontade e sorridente, fala das questões alteritárias de seus pais, digo que não é simples conviver com as diferenças na família e na sala de aula. Elas ficam à vontade quanto à maneira estética de dar acabamento aos trabalhos. Faço menção do nome de algumas delas, as que estavam no processo de terminar a atividade até que, num ato de carinho e brincadeira, modifico um dos nomes, continuo mencionando outras meninas e por Carolina Maria sou interrompida:

— Ah, tia! Se você quiser pode me chamar de nana ou naninha, tá? (Riso).

Eu: — É? A menina que está ao seu lado direito na roda é sua amiga, entra na conversa e complementa:

Ellen Sirleaf: — Ou Carol, como todo mundo chama ela.

Eu: — *Carol?* (Repito com ênfase me certificando se é assim que quer ser chamada a menina.

Carolina Maria: — É.

Eu: — “Tá” bom. Aproveito o momento para dizer como eu gosto de ser chamada.

Eu: — Eu gosto que me chamem de Gi, de tia Gisa, Gisa.

Ellen Sirleaf: — Tudo bem! Te chamo desse jeito mesmo, se você quiser!

Ivone Lara: — Eu vou te chamar de Gisa, Gisinha.

Carolina Maria: — Eu vou te chamar de mãe! Elas riem e eu fico com a voz meio embaraçada, sem jeito, mas rapidamente digo: Tudo bem! Com carinho “tá” tudo certo.

(Fragmento da Conversa do áudio 1, de 17 de setembro de 2018.)

Tenho comigo o livro de poemas *Cantigamente*, de Leo Cunha⁶¹ e leio para elas *Lá vem a vizinha*, aproveito a deixa de Ivone Lara, que já havia nos contado como o nome de uma vizinha de sua mãe influenciou na escolha de seu nome...

O poema é acompanhado de ilustrações e ajuda a compreender a história que se passa. Uma mulher negra que envelheceu e que procura o abrigo, o antigo amigo e isso o faz através de pedir açúcar com sua cumbuca aos vizinhos e puxar conversa, contar histórias, lorotas. As meninas aparentam apreciar a história, a encenação que faço e depois contam suas próprias histórias. Duas delas, Ivone Laura e Marta, aproveitam para falar da relação que tem com seus avôs hoje e a doença deles.

O avô de Ivone Lara tem Alzheimer e vive se remetendo ao tempo que morava na Mangueira, no Rio. A avó de Carolina Maria mora numa cidade próxima, Queimados, mas pela falta de dinheiro ela não pode sempre visitá-la. Duas meninas, Ellen Sirleaf e Maria Firmina, se emocionam muito: uma por relatar a separação dos pais e a outra por não ter conhecido o seu e morar com sua avó porque sua comunicação com sua mãe, que é surda e muda, é difícil. Depois de quase todas falarem, Taís Araújo, que apresenta tom de voz mais baixo, mais timidez, resolve falar o que escreveu e pede para ser gravada e, para isso, deixa seu celular com uma colega do grupo. Conta da profissão de seu pai, gari, do muito trabalho que ele tem e também que sua mãe “cozinha muito” para ela e seus irmãos [...]. Somos interrompidas pelo horário do lanche e as meninas voltam apressadamente. Contam que não gostaram do que seria o lanche; continuamos a conversa, inclusive falaram da prova com certa ansiedade, voltamos às pinturas, passando um rápido tempo e é hora delas irem fazer a prova.

A ideia da roda presente durante o encontro inicialmente pela disposição das cadeiras, depois pelo ambiente que juntas criamos fizeram as palavras circularem entre nós. Nos permitiu girar umas em direção às outras, nos movemos fisicamente e afetivamente em direção aos nossos outros em meio a conversa, sorrisos e lágrimas. A ideia da roda lembra-me o poema *Roda*⁶² do poeta francês, da ilha da Martinica, Aimé Cezairé: *A roda é a mais bela descoberta humana e a única/ há o sol que gira/ há a terra que gira/ há o seu rosto que gira sobre o eixo*

⁶¹ Cantigamente é uma brincadeira com o tempo, o tempo nosso, o tempo da poesia, o tempo de ser criança, de ser adulto. Está dividido em duas partes: a primeira, Cantiga, tem a pintura de Marilda Castanha, Na segunda parte, Mente, os desenhos são de Nelson Cruz. Os poemas caminham para a filosofia [...] nos sugerindo pensar no “tempo que o tempo tem” e nos leva a fazer reflexões sobre a sociedade. Sinopse disponível em <<http://esconderijos.com.br/cantigamente/>>. Acessado em: 01/12/2018.

⁶² Poema disponível em <<http://rascunho.com.br/poemas-de-aime-cesaire/>>. Acessado em: 11/08/2019.

de seu pescoço quando você chora [...]. Ela também pode ser entendida a partir da afroperspectiva como método que se contrapõe a linha abissal, pois nela inclui-se, “alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo” (NOGUEIRA, 2017, p. 410). O autor nos ensina que “através da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo que vem de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas” (Ibidem).

A roda reorganiza a configuração dos espaços e das relações. Ela abre a porta às palavras outras e é um dos valores civilizatórios das sociedades negro-africanas conforme Leite (1996). O autor conta-nos que estas sociedades veem na palavra substância da vitalidade divina, que junto a outros elementos como a respiração constituem a personalidade que emerge quando uma pessoa expressa sua maneira própria de criar linguagem e a exterioriza na voz e como movimenta seu corpo. E, sendo a palavra carregada de vitalidade, seu uso deve ser cuidadosamente orientado, pois ao desprender-se do falante a palavra não volta e desencadeia ações, reações e emoções. É o que vemos aqui, a palavra dos meus interlocutores dirigindo-se a mim e a seus outros, a palavra de seus outros se dirigindo a eles e como isso os afeta.

Acreditava que o melhor jeito de começarmos aquela conversa era falando de nossos predicados. Para Evaristo (2006, p. 24) o nome nos identifica e faz com que sejamos reconhecidos. A criança vê sentido em aprendê-lo, pois, além do significado especial, carrega um valor afetivo e a condição de pertencimento. Ferreira (2009, p. 85), lembra Ciampa (1987) ao dizer que é “comum a identidade ser apresentada pelo próprio nome, como se o indivíduo buscasse uma certeza sensível”. Para o autor, “a pessoa tende a predicar-se atributos associados a ela pelos outros, e um deles é o nome, passando este a tornar-se algo próprio”. (Ibidem).

A formalidade do encontro foi definhando e muito mais que predicados apareceram diante de mim: a personalidade aparentemente mais tímida de uma, mais extrovertida de outra, o momento mais emotivo de uma o bom humor de outra. “Na ação infantil, vai se expressando uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos, são as suas coleções que se formam a agirem no mundo e sobre ele” (KRAMER, 2007). No encontro apareceram reunidas coleções das crianças que transbordam quando falam de si. “A história de cada um e cada uma de nós só pode ser contada por nós, pois nós conhecemos os significados de cada uma dessas coisas que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos” (Kramer, 2007, p.16).

Pensar o nome é também pensar a geografia, os territórios e as culturas e por isso, pesquisei o significado dos nomes de todas as crianças em casa e enviei, certo tempo depois, no grupo do whatsapp, *bate-papo*, criado como por uma das meninas, Ellen Sirleaf, para

disponibilizar os registros, fotos e vídeos, feitos por elas durante nosso primeiro encontro, em setembro de 2018. O nome *bate-papo* sugeri diante da pergunta de Ellen Sirleaf a mim: “Qual o nome do grupo?”. Sobre o arquivo com os significados dos nomes das crianças, que enviei ao grupo, nós conversamos e dessa conversa participaram todos os colegas da classe, pois ela antecedeu as atividades que naquele dia estavam propostas por mim para todas elas, a leitura do livro *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks e uma atividade de pintura.

Falar dos nomes das crianças no início do encontro foi atar um encontro ao outro, nos reconectar com o que já tínhamos conversado, os integrantes da pesquisa, e conectar os que, no princípio, não estavam nela. Perguntei quem queria contar para os colegas sobre a origem de seu nome e apenas uma menina quis falar. Ivone Lara, não demonstrou inibição, diante dos colegas e com meu auxílio, falou à classe e logo após, falei sinteticamente dos nomes de todos os demais. As crianças se sentem envaidecidas e curiosas ao perceberem a origem de seus nomes e dos colegas, sobretudo as que não tiveram acesso à internet e/ ou ao celular e por isso, não tinham lido o arquivo enviado por mim. Nome predominantemente masculino que em algum momento ganhou variação para o feminino, nome de origem bíblica, tupi, latina, grega, de língua hebraica, francesa que significam, luz, vitória, fé, formosura... As crianças ouviam com tamanha atenção minha narrativa dos significados de seus nomes que a atividade foi aproximando-os da diversidade de sentidos, de geografias e culturas, dentro das quais nós criamos e recriamos, nomes e pronomes.

5.5 “*Minha escola só tem quatro salas*”: O pátio, as janelas e o portão da escola

No primeiro encontro no formato de roda de conversa com as crianças da pesquisa, nos sentamos na parte coberta do pátio - as salas de aula têm uma porta e uma janela cada e dão para ele. São apenas quatro salas, uma ao lado da outra... Para ver quem vem ou quem passa pela rua, não dá. O portão de ferro tem certa altura. É possível desencaixar o cadeado pelo lado de fora para entrar, se ele não estiver trancado. Fora do horário de entrada dos estudantes aguardo que me percebam no único portão de acesso à escola. Já fiquei algumas vezes esperando por um olhar atento, por um ouvido atento ao portão porque se abaixando até a altura da tranca interna dele, que possui dois quadrados vazados, eu podia ter a sorte de ser vista por alguma criança no final da 2ª sala, atenta ao pátio, ao sol, à chuva e não à sala de aula, ou retornando do banheiro, do bebedouro ou recreio, assim era/sou atendida mais rapidamente. A outra forma de ser atendido no portão é bater e aguardar até que alguém possa vir lhe atender porque alguns contratos de funcionários terminados em dezembro de 2018 não foram renovados

no início deste ano e, no momento, não há porteiro. Quem estiver livre no momento atende: auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo, professores-orientadores.

Quem se senta próximo à janela e à porta tem o privilégio de ver, em primeira mão, o que se passa nos recreios. Os que não se sentam, apressam-se nas brechinhas do tempo, na concentração destinada pelos professores a algum colega, nos “olhos de pirata” que os professores, às vezes, fazem enquanto as crianças que estão em aula conversam com as outras, que estão em recreio pelas janelas também. A janela e a porta servem a troca de merenda, aos irmãos que precisam combinar a hora da saída... Serve também aos que implicam com os colegas, assistem ensaios das outras turmas para as apresentações... Mas, em horário de prova, parece que perdem a serventia, pois as crianças ficavam mais concentradas e o recreio delas era reduzido por causa do meio período de aulas destinado à avaliação.

“Minha escola só tem quatro salas, é pequena, não tem pátio direito e não tem biblioteca”, nos diz Ivone Lara. As quatro salas de aula estão ocupadas, então ficamos no pátio na parte coberta, pois é o único espaço disponível que temos. Os ruídos das conversas entre professores, crianças, explicações para as provas estão presente no nosso encontro. O espaço é comum a todos/as, vemos e somos vistos, pois as crianças e professores que passam, por um motivo ou outro, nos olham com curiosidade.

5.6 Riso e Expectativa “pra” começo de conversa

Nossas conversas ocorreram nas “gretas”, se deram ao passo que recriamos e aproveitamos espaço-tempos da/ na escola. Participaram nove estudantes do sexo feminino cujos nomes são preservados na pesquisa, ao serem adotados nomes fictícios: Ivone Laura, Ellen Sirleaf, Dandara Palmares, Carolina Maria, Monalysa Alcantara, Iza, Taís Araújo, Juliana Alvez e Maria Firmina. Tentamos “voar fora da asa”⁶³ no tempo de nossas conversas. Esse encontro com as nove meninas foi intencional, pensado por mim, mas como as crianças não são/ estão passivas, os encaminhamentos dados, por elas na conversa, a abertura criada para o abraço, o desabafo e o riso, aconteceram ao falarem de suas famílias e de suas histórias. Esses contornos eram impensáveis antes do encontro.

Queria falar da cabaça como artefato da cultura africana e fiz vasta pesquisa na internet sobre ela. Entrei em sites e assisti a vídeos no *You Tube* para descobrir seus usos e os costumes dos que a usam/usavam. De artefato, utensílio rústico para guardar água e comida à luminária

⁶³ Expressão encontrada no título do poema *Poesia é voar fora da asa* de Manoel de Barros.

sofisticada, cabaça camaleoa. Mas, foi a ela que menos deram atenção e, no entanto, o encontro foi uma riqueza.

Cometi erros; estávamos centrados em mim. Só percebi isso porque durante a roda de conversa, ao falarem de si e exporem seus desenhos dentro da dinâmica que propus de cada uma delas falar sobre o que produziu, as crianças dirigiam-se para onde eu estava, o meio. Caminhavam naturalmente, ao centro do semicírculo para falar. Pelas fotos que tiraram de mim, durante nossa roda e, me mostravam observei que estava no meio. Mas, ao perceber a inversão que elas propunham, durante o encontro, me retirei do centro e as deixei nele durante a atividade.

Até que começássemos, apareceram algumas demandas. Pesquisar no ambiente de trabalho é um desafio, porque sou, constantemente, vista como a orientadora pedagógica disponível aos professores e não como pesquisadora no encontro com sujeitos da pesquisa no ambiente escolar, no horário das aulas, em uma semana de avaliação. É possível perceber essa tensão nessa memória do campo.

Chego à escola às 7h08minutos. As crianças já cantaram o Hino Nacional e seguem para suas salas. As meninas da turma Lélia Gonzales, que os pais permitiram participar da pesquisa, vibram ao me verem entrando pelo portão da escola. O professor delas, Aqualtune, é quem me diz que já cantaram o Hino Nacional e pede ajuda para imprimir as avaliações que iria dar para turma. Combinamos que ele ficaria com todo o grupo até que eu terminasse as reproduções. Enquanto isso, a diretora adjunta se dirige a mim e diz:

“Tem um pai chato ali reclamando que o horário da filha dele não é esse. O que houve, que ‘tá acontecendo?’”. Explico: “Passei em todas as turmas avisando do horário das provas que será das 7h às 9h, para os meninos e das 9h às 11h, para as meninas. O professor, ao meu lado, faz um movimento com o rosto concordando com o que digo. Combinei na sexta-feira, de aproveitar o meio período da turma pra começar as atividades da pesquisa. As meninas farão provas às 9h e chegarão às 7h pra gente conversar. Os meninos que estão fazendo prova agora, converso com eles depois.

Ah! Então vai lá falar com ele, pai da Iza (No momento o nome não me remete à criança e peço ajuda do professor... e ele tenta me ajudar: “Iza, a que veio da turma da Maya Angelou, continuo sem me lembrar! Peço ajuda: “Vamos falar com o pai? Você deve saber quem é ele. Recordo-me que havia alguns responsáveis no portão.

(Memória do campo)

5.7 Divisão entre meninos e meninas: cultura da escola?

Por que a diretora e os professores separam meninas de meninos? Por que as crianças também praticam essa separação? Há práticas da escola João Candido que não consegui compreender as finalidades nem os porquês de seus inícios. Uma delas é a separação em filas de meninos e meninas para cantar o Hino Nacional e o Hino do município de Japeri, as segundas

e sextas-feiras e a divisão de crianças por gênero para realização de provas. Durante o período das aulas, percebi também na turma Lélia Gonzales que, ao formarem suas duplas, em função das cadeiras serem assim organizadas, as meninas sentavam-se sempre com alguma outra menina e os meninos sempre com algum outro menino.

No segundo semestre de 2018, próximo às provas finais do ano letivo, perguntei a uma professora, que hoje não faz mais parte da equipe, como poderíamos fazer a divisão das crianças do 5º ano para realização das provas e ela de modo prático e direto respondeu: “Meninos e meninas!”. Sobre isso, conversei com professor Alquatune e ele me disse que acaba ficando com a turma cheia de meninas, num certo horário porque elas compõem a maior parte da classe. Perguntei se não podíamos separar as crianças de acordo com o quantitativo total de crianças na listagem do diário de classe, mas apenas 1/3 de professores apresentou uma ponderação afirmativa sobre a questão e ela não foi alterada.

Este ano, a professora que entrou como substituta trouxe ideias de seu planejamento, em comum a outro professor, para fazerem atividades de recuperação paralela, atividades do currículo de artes, em dia específico da semana e uma espécie de dia da beleza que deveriam ser realizados sempre às sextas-feiras, com muita naturalidade/tranquilidade e disse a mim que a divisão seria entre meninos e meninas.

Com o professor, meninos, com ela, meninas. Perguntei o porquê dessa maneira de dividir as crianças e ouvi como resposta que os pais não gostavam que meninas sentassem perto dos meninos e que até as crianças gostavam dessa maneira de organização, ou seja, a professora apresentou-me uma praticidade no modo da divisão que não vi/vejo. Pareceu-me dizer que se elas já fazem provas em horários diferentes, estão em filas diferentes, qual é o problema em mantê-los assim em mais uma atividade?

Percebi, então, que não é e não será simples reorganizarmos estes modos de fazer, parece que é norma, mas não é. Isso é algo que está entranhado na cultura da escola. Em algum momento de conversa, onde buscava com as crianças da pesquisa uma brecha para prosseguir com os encontros, as perguntas eram “a gente vai se separar!?”. “Vai ter menino!?”. E quando houve presença de um dos meninos, percebi, nas meninas, estranhamento de início: “o que ele tá fazendo aqui? Ele é menino!”. Eu pondero: “Ele participou da pesquisa”. “Por que só um menino?”, explico: “Porque um faltou e outro não estuda mais na escola”. Voltemos à narrativa de minhas memórias do campo no final da sessão anterior.

Chego no portão e encontro um senhor negro alto, semblante sério, um tanto exaltado. Início a conversa:

- Oi, pai, bom dia! Sou Giselle, a orientadora, o que houve? Ele repete a reclamação/ incompreensão sobre o horário da menina. Eu lhe explico e ele diz:

“Eu ‘tô’ cheio de dor aqui! Eu trabalho! Não tenho tempo pra ficar trazendo minha filha cedo aqui não!”.

Pergunto: “Pai, o senhor autorizou a vinda dela mais cedo?”. “Não ‘tô’ sabendo de nada!”.

“Então, ela não falou com senhor e pediu para vir mais cedo? Entra! Vamos conversar?”. O homem não aceita: “Não. Eu não quero arrumar problema com ninguém não; só que se o horário dela é 9h ela não tinha que ‘tá’ aqui agora. Eu explico novamente: “Pai, só pode estar aqui quem trouxe autorização, quem o responsável autorizou”. “Isso é com a mãe dela! Meu papel é só trazer na escola!”, me diz ele. A mãe dela não falou com o senhor, mas autorizou?”, indago. Ele responde: “Ela não falou nada em casa com a gente não!”. Deixo o pai no portão, vou à sala da menina que é bem próxima do portão, então me reporto à menina e depois retorno pra falar com o pai: “Iza, você quer participar da pesquisa? Ela é absolutamente econômica em sua expressão, balança a cabeça expressando que sim. “Você falou com seus pais?”. Ela diz: “Não!”. “Quer participar?”, pergunto e novamente ela faz uma afirmação positiva, mas sem muitas palavras.

Explico o que houve ao pai e uma responsável ao ouvir tudo diz: “É, minha neta vai ficar, mas eu deixei. Eu assinei a autorização. Isso ajuda a encerrar a questão. Com as xerox retiradas é hora de começar!

(Memória do campo)

Os personagens principais são uma família negra: Iza, de 10 anos, que se autodeclara morena, seu pai e sua mãe. Eu vejo uma menina negra de tez clara e um homem negro retinto. Quando digo ao pai de Iza: “Pai, só pode estar aqui quem trouxe autorização. Quem o responsável autorizou?”. Ele me diz: “Isso é com a mãe dela! Meu papel é só trazer na escola!”. Eu o interpelo: “A mãe dela não falou com o senhor, mas autorizou?”. Ele responde: “Ela (Iza) não falou nada em casa com a gente não!”. Eu é que entro na escola, porque o pai alega dor e falta de tempo e, na verdade, já estava irritado. Vou até a sala de aula da menina, converso com ela sobre o que aconteceu e pergunto se ela gostaria de participar das conversas... Embora ele diga que não tem tempo, aguarda no portão. Pareceu dizer a mim, novamente, que o papel dele era só trazer na escola e que os demais “problemas” deveriam ser resolvidos pela mãe da menina ou por mim; o papel dele seria cumprir obrigações: levar a menina à escola e não perder tempo, aparentemente, pela necessidade de trabalhar.

O lugar do cuidado, da amorosidade, da conversa, do pedido para participação, do entendimento dos desejos da filha não faziam parte de seu papel⁶⁴. Para o pai de Iza, tem o que é o seu papel e o que não é. Penso que a colonizadora cultura eurocêntrica e patriarcal podem estar refletidas nas relações desta família e influenciando nos modos de Iza ver a divisão dos papéis do homem e da mulher e, os lugares de meninos e meninas na escola. Juntando-se o posicionamento familiar ao da escola, não estaria sendo novamente normalizada a estrutura social? Não farei afirmações, pois a menina pode subverter em sua maneira de ver todo o

⁶⁴ Sobre isso, Priscilla Bezerra (2017) contribui com excelente reflexão política sobre a maternidade, em seu livro “O filho é da mãe?”. A partir dessa indagação, mostra as tensões entre mulheres mães e o machismo estruturado na sociedade em que vivem, que se apresenta quando elas escolhem ocupar lugares outros no mundo (p.33).

machismo de seu pai, mas ela não o declara. Iza, normalmente, senta-se com suas amigas próximas, deixou-se capturar por mim como extremamente econômica em expressões e falas, normalmente de baixo som. Falava sempre mais com os olhos, não quis participar este ano da roda de conversa e pouco revelou sobre si.

Ainda sobre as construções do lugar de homem e de mulher, recordo-me aqui da narrativa de Taís Araújo que é amiga Iza e companheira dela na transição de turma pela qual passaram. Saíram da turma de realfabetização, 4º ano Ruth de Souza, para uma turma leitora, 4º ano Lélia Gonzáles.

Taís Araújo tem 10 anos, se autodeclara negra. Gosta de usar tranças, sua tia, se me recordo bem é quem as põem. Mora com seus pais e quatro irmãos, três meninos e uma menina. Em seu trabalho, fez um coração com canetinha vermelha, de fundo vermelho e deu um título a sua produção: *Minha família*. Nela ela escreveu: “Olá! Meu nome é Taís Araújo. Minha família é”. A partir daí há rabiscos sobre três palavras. Uma é declarada na hora de sua leitura. Quando ela lê, a frase torna-se: “Minha família é agitada”. O texto continua: “Bom... É assim: meu pai trabalha no caminhão do lixo e minha mãe cozinha muito para nós. Meus irmãos brincam e pulam. E minha família é unida”. Enquanto lia seu texto diante de suas colegas, Taís Araújo chama carinhosamente seu pai de “papai” e não se remete a sua mãe como aquela que “cozinha muito para ela e seus irmãos”, mas como cozinheira.

Ela deixou seu celular com uma colega e pediu-lhe que gravasse sua leitura. Taís Araújo foi a penúltima das meninas a falar, pareceu realizar um exercício de romper com certa timidez ao expor-se. Ao ler diante das outras meninas o que escreveu, pôs sua produção na frente de seu rosto. Quando leu “meu pai trabalha no caminhão do lixo”, apertou a folha contra o rosto como se sentisse vergonha. Iza, sua companheira da turma anterior diz: “Vai!” Sugeriu a duas colegas próximas a ela, naquele momento, que lhe ajudassem. Juliana Alves posicionou-se ao lado direito de Taís Araújo meio sem jeito, como se não soubesse o que fazer, mas também como quem diz “estou aqui” e Ivone Lara se achegou pelo lado direito enquanto a colega lia. Pós, levemente, uma de suas mãos atrás de seu pescoço e com a outra ajudou-a a segurar a folha que lia. Quando Taís finalizou a leitura, Ivone Lara usou a mão livre para dar um tapa nas nádegas da colega, que foi pega de surpresa e chiou: “Aieeee!”. E assim elas saíram do centro da roda. Thais tentando devolver a batida em Ivone Lara, mas sem conseguir, enquanto algumas colegas discretamente riam.

É interessante perceber que Taís Araújo se sabe autora, criadora, pois quando lê sua narrativa, dá significados diferentes às palavras que escreveu. Ela pareceu ter vergonha ao expor o trabalho de seu pai, mas ainda assim o declarou. Demonstrou, com essa atitude, saber que há

trabalhos desenvolvidos em nossa sociedade que tem prestígio social e que outros não tem. Ela também mostra o papel do pai, provedor da casa, e o da mãe de cuidar do preparo dos alimentos dos filhos. O lugar da mulher é em casa e o do homem fora dela. Ela diz que sua mãe cozinha muito. Ela faz parte de uma família de seis pessoas o que faz com que haja muito trabalho no preparo das refeições, mas também essa comida pode ser muito gostosa o que pode elevar a mãe ao status de cozinheira. Ela não sabe qual será a reação das meninas, que estão na roda, à sua exposição, não sabe como definirão sua família, não sabe como vai ser vista, Então, parece cria os sentidos que quer criar.

5.8 “Quando eu chego num lugar eu fico pensando se eu vou fazer amigo ou não”: Os meninos e a amizade

Os meninos são liberados para irem para casa e/ou participarem da atividade da pesquisa, contudo apenas três permanecem, pois não tem autorização para irem embora sozinhos: Lima Barreto, Teodoro Sampaio e Mandiba. Eles demonstram ser muito próximos, são amigos e agem com grande irreverência e liberdade entre si e comigo. O encaminhamento dado na conversa com eles foi bem diferente do que foi dado na conversa com as meninas. Nós já não tínhamos mais o espaço coberto do pátio, pois havia recreio da única turma que não estava em semana de avaliação, o 3º ano, e entrega dos uniformes escolares. Sentamos na pequena secretaria da escola e começamos a conversar.

Contei o mesmo poema *Lá vem a vizinha*: “Lá vem a vizinha procurando amigo... Procurando abrigo...”. Esses versos chamaram muito a atenção dos meninos. Teodoro Sampaio, diz: “Tia, você sabe que quando eu chego num lugar eu fico pensando se eu vou fazer amigo ou não? Eu sou que nem a senhora da história [...]”. Lima Barreto começa a discutir a relação de amizade entre eles porque Teodoro Sampaio mudou-se de São Paulo para o Rio e quase que “rouba” seu amigo Mandiba. Lima diz que eles se aproximaram muito rápido.

Lima Barreto conhecia a cumbuca, sabia que vinha da cabaça e que ela podia ser usada, entre outras coisas, pra fazer cantil. Ele sabia o significado de seu nome e seus amigos, Teodoro Sampaio e Mandiba, sabiam a história da escolha dos seus. Somos interrompidos pela cozinheira que pergunta se os meninos irão almoçar. Mandiba e Teodoro Sampaio seguem para o almoço, mas, Lima Barreto fica comigo a conversar; diz que mora com seus pais e conta sobre seu nascimento: “Eu nasci sem a metade do coração e o médico disse pra minha mãe que eu ia ter ‘sóoooo’ um dia de vida...”. Ele narra a fé de sua mãe que crendo em Deus, aguardou sua recuperação fazendo orações. Diz também que a origem e o significado de seu nome tem haver

com esse momento. Ele ainda passa por cuidados médicos, por muitas restrições alimentares, mas segue vivo, bem-humorado, com uma serenidade cativante. Pergunto o porquê das cores com que cobriu seu nome e desenhou bonecos em sua folha e ele diz que “só quis desenhar mesmo!”. “As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis” (KRAMER, 2007, p.16). Ele desenhou porque quis desenhar. Pergunto o que achou da prova e ele me diz: “Achei a revisão mais difícil do que a prova” e me fala que estudou todo o final de semana para a avaliação.

Mandiba volta do refeitório com Teodoro Sampaio os dois se sentam e entram na conversa. Rindo, Mandiba diz: “Quando eu nasci, eu nasci um pouco feioso”. Eu quero saber mais sobre o que ele quer me dizer: “Hum! É? Como é que é isso: ‘nascer feioso’? Me explica!”. Ele prossegue: “Tipo, eu nasci, só que eu nasci é, é... Tipo um ET”. “E da onde você tirou isso?”. O menino me responde: “Minha mãe”. A essa altura, os outros dois colegas já não se aguentam e soltam o riso. Parece que era essa a intenção. Mandiba tem riso em toda sua fala. Eu pondero: “Sua mãe falou que você nasceu tipo um ET?”. Então, ele continua a explanação: “Aí eu fui crescendo, crescendo e depois fiquei bonito”, enquanto conta sua história dá uma risada e continua: “de repente veio alguma coisa e o médico me deu um remédio e eu fiquei dessa forma aqui”. Eu indago: “Qual é sua forma?”. “É... Caso que eu era feioso quando eu era bebê ai eu ganhei o remédio, que de repente fiquei desse jeito! Antes eu era assim com a pele toda pinchada agora minha pele tá boa, fina, entendeu?”. Digo o que compreendi: “Ah! Você tinha uma doença na pele, é isso!?”. O menino confirma: “Isso! Aí, me deu o remédio...”. Pergunto: “O que tinha na sua pele? Deixe eu ver!”. Mandiba estica o braço sarado, mas com umas escoriações, então pergunto o que houve. Ele me explica que caiu andando de moto. Tomo um susto! “Você estava na moto com seu pai?”, pergunto. Ele confirma o que vou deduzindo, mas Teodoro Sampaio faz uma importante e, para mim, surpreendente correção:

– Ele tava na moto do pai dele.

Mandiba: – Tu nem viu!

Teodoro Sampaio: – Eu vi sim! Eu tava no ônibus.

Mandiba: – Mentira que o ônibus não passou lá.

Lima Barreto: – Ele tava andando de moto, a moto escorregou...

Eu: – Você pilota? Você sabe pilotar?

Lima Barreto: – A moto escorregou aí bateu o... Tanque...

Eu: – Uma moto grande de adulto? Começa uma polifônica explicação:

Mandiba: – Não.

Lima Barreto: – Biz! Uma Biz, tia!

Mandiba: – Uma Biz, cinquentinha. (Ele fala com ares, de que não era nada demais).

Lima Barreto: – Ela arrastou o tanque no chão, aí vazou.

Teodoro Sampaio: – Saiu o óleo.

Lima Barreto: – Vazou gasolina.

Teodoro Sampaio: – Vazou gasolina.

Lima Barreto: – Na parte de trás da moto saiu a faísca, pegou... Ele pegou fogo!

Mandiba: – Meu cabelo ficou em chamas, tá vendo isso aqui ó (o menino direciona as mãos para a cabeça). Aqui tá sem cabelo e aqui tá com cabelo.

Lima Barreto: – Olha aqui do lado a cara dele!

Mandiba: – Meu braço queimou e ficou todo enrugado.

Eu: – Quando foi isso? Como foi o tratamento? Por que quando a gente se queima tem um tratamento difícil, né?

Mandiba: – Foi uma pomada para queimadura e mais de trinta remédios.

Eu: – Você aprendeu que não pode mais fazer isso? Ou não?

Mandiba: – Não, mas não foi culpa minha.

Teodoro Sampaio: – Não tia, ó!

Mandiba: – Não, pera ai! Eu ‘tava’ andando de moto, de repente o carro veio tão voado, tão voado que ele tava vindo assim (ele faz movimentos com as mãos para explicar), eu dei a ré, a moto fez assim ó (o menino mostra como a moto foi escorregando). Não tem o carro? Quando a moto escorregou passei embaixo dele assim... Dá mais detalhes do acidente e conta tudo como se me narrasse uma cena de filme de ação que ele tivesse participado, me conta com sorriso... Disse ainda que quando a moto escorregou, foi parar debaixo do carro machucando e arrancando a pele do braço.

Eu: – Você está bem agora?

Mandiba: – É só esperar a pele crescer.

Lima Barreto: – Acho que nem faz muita diferença.

Mandiba: – E de repente eu fiquei mais forte ainda. Lima Barreto ironicamente ri e ironiza: É!? Engraçado!

Mandiba: – Olha, eu apanhava pra todo mundo, pra todo mundo. Chegou dois moleques ali tentando me bater, de repente...

Eu: – Ali aonde? Na escola?

Mandiba: – É. Aí quando eles tentaram vir, um quando já veio eu segurei no braço dele, dei uma banda nele e ele travessou minhas ‘costa’ assim e pum! Bateu de costas!

Lima Barreto: – Mano, isso é força ou é ágil? (Creio que ele queria dizer agilidade).

Mandiba: – O outro eu bati nele assim: pum! Ele voou longe! (Ele ri orgulhoso, vitorioso).

Lima Barreto: – É, né?

Eu: – Por que você fica batendo nas pessoas?

Mandiba: – Não eu não bati não, eu não sei. Minha mão que escorregou e bateu neles tudo não sei como.

Teodoro Sampaio: – Minha mão é assim também. Eu não sou de briga, mas quando alguém me irrita.

Lima Barreto: – Como a mão escorrega se tá grudada com o osso e a cartilagem e a carne (Ele dá ênfase nessa palavra de modo a reafirmar o que quer dizer, que a mão não se auto regula).

Mandiba: – Eu não tava controlando a mão.

Eu: – Ah! O nervosismo [...].

Mandiba tem 11 anos, é um menino negro, magro e está crescendo bem, ganha espaço na oralidade, lidera a traquinagem, às vezes desequilibra seu entorno. Desafiou Aqualtune, seu professor no 4º ano, por demonstrar precisar de outros recursos e caminhos para aprender, consolidar sua alfabetização, negociar a convivência, a relação no espaço da sala de aula. Tencionou-o a pensar o que significaria reprovar um aluno negro. Ele ora mora com seu pai, ora com sua avó. Recentemente, sua atual professora, com preocupação, falou-me de suas faltas e de que ele estaria “andando com quem não deve”. Mandiba não me disse nada sobre algum conflito familiar. Mas, todas as vezes que surgiam questões relacionadas à sua aprendizagem e comportamento na escola seus pais não apareceram. Como sua avó trabalhou como acompanhante no transporte escolar, incluindo o ônibus que levava as crianças à nossa escola, todos recorriam a ela que demonstrou, algumas vezes, ter “jogado a toalha” com relação ao menino, já em outras esquivou-se por não ser sua responsável legal.

Mandiba profana a visão romântica da infância como um lugar ideal de fazer isso e não aquilo. Ele subverte o tempo todo, na sala de aula com seus colegas e com seu professor, na rua. Ele vive uma infância que desafia limites, que não se encaixa, que pode pilotar moto sem culpa, que bate para demonstrar força. Exibe alguns de seus feitos com heroísmo, transgride, com seu corpo e voz, o espaço e o tempo. Às vezes, falava junto com quem estivesse falando, era repreendido por não sentar-se, por um colega da classe: “Mandiba, para sentado, Mandiba! Tem formiga na sua cadeira?”. “Pra explicar isso precisa colocar a mão na minha cabeça?”.

Ele parece misturar o mundo mágico, onde tudo é possível, com a realidade; parece criar sua própria realidade. Onde é possível existir (ou sobreviver?) por outros códigos, onde o escrito

não é o mais valorizado, mas sim suas narrativas que sempre inebriam e estonteiam. Muitas de suas ponderações nas conversas relativizam a fala de seus outros, é uma contrapalavra. Ele parece gostar da reação que causa nas pessoas com suas histórias de real ficção/ ficção real e suas tiradas. Parece disfarçar um caos particular. No primeiro encontro, Mandiba e Teodoro Sampaio se disseram feios enquanto bebês. Perguntei se eles já haviam visto fotos uns dos outros pequenos e se queriam trazê-las para vermos juntos então, ouvi o único e rápido tom de pesar. Mandiba justificando o porquê de não ter fotos para mostrar: “A minha foto pequena tá na minha mãe. Eu não moro com minha mãe. Meu pai e minha mãe ‘é’ separado”. Então, pergunto: “Com quem você mora hoje?”. Ele responde: “Com minha vó e com meu pai”.

Teodoro Sampaio tem um sotaque que me intriga. Perceptível quando ele entoas as palavras, entre elas as com ‘r’ e ‘s’. Pergunto de onde ele é e Teodoro me diz:

Sou de São Paulo [...] faz muito tempo. Eu vim de lá de São Paulo, mais porque lá tava, a casa cara, minha mãe resolveu vir para cá. Eu morava em Acaré. Aí tia, tem um terreno lá pra baixo, lá. Tinha muito mato, tia! Você tem que ver o terreno, todo abandonado. Minha mãe resolveu comprar, meu pai também. Aí eles foram lá limparam, limparam... Até hoje tá lá, limpo, limpo, cheiroso, essas coisas. Pergunto: Que é onde vocês moram? Ele me responde: Não a gente não mora mais lá. Eu vou contar mais um pouco [...].

O menino diz que ele e seus pais mudaram de casa e só iam à antiga moradia para relaxar, o que os tiros não permitiram mais. Antes ele diz que “subia, brincava, descia, balançava” no pé de goiaba e quando vinha o vento “ficava lá em cima”. Mandiba também relatou ter vindo de São Paulo em busca de sossego e que no início encontrou, mas, que mais recentemente, já havia se mudado de bairro duas vezes por causa de “tiro, tiro”.

A onda crescente de violência na cidade é algo que incomoda as crianças que nela moram e seus responsáveis, além das cidades no entorno, pois Japeri sempre fora tida como roça, lugar de bom aipim e outras agriculturas. É um bairro que concentra histórias de violência, mas o que ocorre é que, pela fala das crianças, isso se generalizou. Mudar de um lugar para o outro dentro da cidade não é mais a solução, pelos relatos.

Com as mudanças ficam as memórias de dias felizes, de brincadeiras e amigos de algum lugar. Mandiba relatou que a prisão de um bandido trouxe os tiros para o bairro em que ele morava, o que fez com que se mudasse novamente com sua família, e essa já era a segunda mudança. Na atividade escrita que propus as crianças, no início do ano letivo, como objetivo identificar incômodos delas, de qualquer natureza, a violência apareceu como uma questão. Em alguns dos escritos encontrei frases como “Eu queria que o nosso mundo não tivesse violência”, de Benedita, “Não ter mais violência, ninguém matar ninguém” de Dandara Palmares e “Ter

paz no mundo sem bandidos. Queria que não tivessem os presídios que fosse um planeta só de paz. E eu gostaria que não existisse bebida e que todos seguissem o caminho de Deus” de Ellen Sirleaf.

5.9 “Porque seu cabelo é lindo !” e “o teu é maravilhoso!”: As meninas e seus cabelos

Meu primeiro encontro com as crianças, sem Aqaltune, foi em 17 de setembro de 2018. Dois dias depois, vou à sala das crianças, ao final de mais um dia de prova, para recolher os registros das meninas: gravações e fotografias que elas não conseguiram me encaminhar no grupo *bate-papo*. No grupo, aproveito para lembrar combinados de dias e horários de nossos próximos encontros e solicitar que não esqueçam materiais como tesoura e cola para alguma atividade, mas sempre que possível nossos combinados eram firmados na escola. Ficou combinado que seria dentro do horário escolar, sobretudo porque há uma onda de violência no município e uma briga por território entre diferentes facções criminosas e entre elas e a polícia, em diferentes bairros, incluindo o bairro da escola. Aqaltune diz que a tarde há sempre incidência maior de confrontos e que seria bom evitar que as meninas estivessem em trânsito, nesse período. Ele nos deixa à vontade para o compartilhamento dos arquivos. Sento em uma cadeira próxima a uma das paredes da sala e vou peço que entreguem a mim as mídias com os registros nos celulares. Estou com uma blusa que desperta a curiosidade delas, pela foto que ela traz. De repente Benedita me pergunta: “Tia, esse homem na sua blusa é o seu pai?”. A partir daí começo a gravar, levanto-me e elas se viram para mim. Duas meninas não nos percebem, pois estão distraídas com jogo no celular. Posiciono-me de modo que elas vejam bem a foto e a mensagem que abaixo dela vem escrita: “O que me preocupa não é o grito dos maus. É o silêncio dos bons”. Explico:

— Ele não é meu pai não. Ele se chama Martin Luter King.

Eu: — Quem quer ver a foto?

Benedita: — Eu já vi ele, tia!

Eu: — Aonde você viu?

Benedita: — No filme.

Eu: — Qual filme?

Benedita: — Eu esqueci o nome.

Carolina Maria: — Ah! Eu já vi ele! (Sua voz me dá a ideia de alguém que lhe é próximo). Emerge a polifonia e uma menina diz: — Eu também! E outra: — Ele não me é estranho.

Eu: — Ele tinha um sonho né, Aqaltune? De que todas as pessoas fossem iguais e que a gente se tratasse com respeito e que isso não tivesse a ver com a cor da pele... Porque no país que ele morava, nos Estados Unidos eles tinham uma separação muito grande entre negros e não-negros. Você não podia entrar no mesmo ônibus, no mesmo bairro, na mesma escola. Era muito dura a segregação. E... Ele era um homem cristão, um pastor cristão. E ele tinha um sonho... Ele via que todas as pessoas eram iguais [...].

(Fragmento do áudio 2 do 3º encontro)

Já estou novamente sentada com meu notebook, aguardando pelos registros das meninas e, enquanto se carregam e descarregam os arquivos, conversamos sobre suas notas na prova que acabaram de fazer. “Eu tirei trinta!”. “Eu tirei trinta e cinco!”. “Ninguém tirou cinquenta; só eu tirei quarenta e cinco!”. Taís Araújo está à minha frente reparo que ela colocou tranças e pergunto:

— Mudamos o visual? Por que você quis colocar tranças?

Taís Araújo: — Porque meu cabelo é muito pequeno.

Eu: — Minha sobrinha também coloca tranças. Coloca, tira, coloca uma cor, coloca outra, vai, volta... Eu não sei se eu ia me adaptar.

Carolina Maria: — A tia Ana colocou.

Eu: — Quem é tia Ana?

Carolina Maria: Ela era daqui.

Eu: — Lembra que segunda-feira eu estava de lencinho na cabeça com o cabelo pra cima, depois me deu dor de cabeça...

Ellen Sirleaf: — A senhora prefere seu cabelo normal?

Eu: — Solto.

Ellen Sirleaf: — Eu acho bonito seu cabelo!

Eu: — Eu sou igual a quem?

Uma das meninas responde: — Tia Ana! Em meio a conversa voltamos aos arquivos:

— Aqui tia, esse é vídeo, esse é foto...

A partir daí, começamos uma conversa sobre a estética negra e as meninas, enquanto falam, mexem nos meus cabelos, quando percebo, várias mãos mexem na minha cabeça delicadamente. “Tia, olha aqui!”, Ivone Lara, aponta um nozinho no meu cachinho. Elas contam como veem os seus e o que pensam de si. Também fazem perguntas sobre mim. “Tia você tem quantos anos?”. Respondo: “Trinta e dois, mas tenho cabelos brancos desde novinha”, demos gargalhadas. Aproveitando a abertura e a descontração do momento, pergunto:

— Vocês gostam dos cabelos de vocês, já tiveram problemas com cabelo?

Benedita: — Não. Eu não gosto do meu tia, eu não gosto!

Carolina Maria: — A única coisa que eu queria com meu cabelo era pintar ele de roxo!

Benedita: — Ah! Carolina Maria, fala sério!

Eu: — Benedita, por que você não gosta do seu cabelo?

Benedita: — Ah! Tia porque quando quero deixar ele solto ele não fica di... (Ela não completa a palavra, um riso a atravessa)...

Eu: — Não fica solto? Claro que solta!

Benedita: — Tia, mas ele fica muito cheio!

Eu: — Aí, você não gosta de cabelo assim? Por quê? Você sabe que seu cabelo é lindo?

Carolina Maria: — E, é natural!

Eu: — E qual é o problema dele ser cheio?

Carolina Maria: — Eu penso assim comigo quando eu quero mudar alguma coisa.

Benedita fala junto com ela: — Eu já tentei, mas...

Maria Firmina: — Tá bonitinho!

Benedita: — Tia, não sei! Eu já tentei, mas...

Carolina Maria: — Se Deus me fez assim eu vou ser assim!

Benedita: — Ah! Porque seu cabelo é lindo Carolina Maria, o teu é maravilhoso!

Carolina Maria: — Né nada, meu bem!

Eu: — Você não acha que seu cabelo é lindo e maravilhoso, bem?

Benedita: — Não.

Carolina Maria: — Tenta fazer cachinhos!

Eu: — E você Larinha? (Falo com Ivone Lara)?

Ivone Lara: — Eu? Meu cabelo? Eu amo meu cabelo! Falando de forma estridente e risonha, ela faz uma composição ritimada: Meu cabelo é cheio, meu cabelo é duro.

Eu: — E nosso black tem poder, não é não!? Fala sério! Digo rindo.

As meninas que estão nesta conversa já se mostram a mim pelos seus tons de vozes e expressões de rosto nem sempre descritíveis, traduzíveis em palavras. Eu já as vi diversas vezes na escola, mas até aí estávamos num processo de aproximação. Essa conversa nos aproximou. Mas faltava trazê-las à cena de outro modo. Em minha qualificação, perguntaram-me a respeito delas: “Quem são?”. Então, para saber um pouco mais sobre elas, propus que produzissem narrativas escritas, e elas apareceram alegres, engraçadas, tristes... Benedita diz a mim que tem onze anos, mora com seus pais e dois irmãos, conta também que sua mãe está grávida. Ela se vê alta, morena, de olhos castanhos. Conta que tem amigos legais que, às vezes, são chatos, mas que se entendem. Gosta de mexer no celular e de brincar. Taís Araújo fala de sua vida começando por sua mãe de quem gosta, mas, em contraposição, ao gostar dela, diz que a melhor coisa é brincar com sua cadela Branquela. Ela gosta de se olhar no espelho e se vê como *linda negra*, alta e magra. Conta que seu cabelo natural é vermelho, mas que sua mãe pinta de preto.

Mora com seus pais e tem quatro irmãos. Encerra dizendo: “É a minha vida e gosto de minha vida assim”.

Ivone Lara tem dez anos mora com sua mãe e com sua irmã. Seus pais são separados e, por parte de pai, ela tem um irmão. Ela ajuda sua mãe em casa, mas não diz como. Afirma-se: “Sou negra e gorda”. Gosta de comer, dormir e mexer no celular.

No texto que intitulou *Sobre mim*, Maria Firmina conta que tem 11 anos e que mora com sua avó, seu avô, sua tia, seu tio e seus dois primos. Se acha linda e gosta muito de sua família, diz que briga muito com sua irmã e por último pondera: “acho que sou parda”.

Em sua narrativa que chamou de *Falando de mim*, Ellen Sirleaf, de 11 anos, nos diz que mora com seu pai, por sua escolha. Explica que seus pais estão separados e que isso lhe entristece. Quando seu pai vai trabalhar, ela fica com sua avó. Ela se vê cheinha, baixa e morena. É alegre, porém se entristece com a situação dos pais. Conta que está feliz por ter ganhado um celular de seu avô e que seu pai tem uma namorada nova; sua mãe também está namorando e que está grávida; diz que ainda está triste com sua mãe e não quer mais falar sobre isso.

No texto que intitulou de *Agora vai começar a minha história*, Carolina Maria de 11 anos, nos conta como se vê: “Eu sou parda, tenho três irmãs, tenho gato e cachorro [...]. A coisa que eu mais gosto de fazer é comer”. Ela diz que se sente “meio feia”, mas que se sente feliz com sua família. Diz que ganhou patins de quatro rodas no natal, que sua vida está maravilhosa e que tem saudades de sua avó que não mora na mesma cidade e que está muito esquecida, com Alzheimer. Ela está feliz também porque Ellen Sirleaf dormiu em sua casa. Conta que agora tem um canal onde conta tudo da sua vida. Elas por elas, escritas e por mim já apresentadas, voltemos aos diálogos.

A linda negra, Taís Araújo, está diante de mim, levemente apoia as mãos no braço da cadeira em que estou e suas tranças longas também. Pergunto: E você, quer que seu cabelo cresça para quê? Para andar com ele solto ou ‘pra’ depois falar também que ele ‘tá’ cheio, como é?

Taís Araújo: — Quero andar com ele solto!

Eu: — Sua mãe também usa tranças ou só você?

Taís Araújo: — Minha mãe usou, mas ela parou.

Carolina Maria: — O dela não parte não. (Ela se refere ao modo como se comportam as tranças de Taís Araújo, que foram feitas sem seguir uma divisão exata no meio do cabelo).

Eu: — ‘Tá’ no meiosinho, certinho, com carinho, bem feitinho. (Fico impressionada com a definição na separação das mechas que formaram um monte de quadradinhos no cabelo de Taís Araújo).

Benedita: — Não tia, parte assim, ó... (Benedita mostra no cabelo de Thais, o que Carolina quis dizer, que suas tranças poderiam ter mais mobilidade para o lado).

Eu: — Ah! ‘Pro’ lado de cá.

Carolina Maria: — É.

Eu: — Eu acho que depende de quando a pessoa trança, o movimento que faz, eu acho.

Benedita: — Eu gosto de quando minha mãe faz trancinha no meu cabelo. Coloco tudo pro lado! [...]

Volto-me para Maria Firmina: — E você, Maria Firmina, gosta do seu cabelo? Queria mudar também? Queria cortar?

Uma menina revela: — O cabelo dela era grandão, tia! Ela cortou.

Eu: — É? Cortou por quê?

Maria Firmina: — Minha avó que quis cortar.

Eu: — Não foi você que quis, foi a vovó. E você se adaptou? Somos atravessadas por outras palavras e não percebo a resposta.

Carolina Maria: — Você é tão legal, tão legal que minha cabeça fica de cabeça pra baixo. Esses dias eu sonhei com você!

Ivone Lara: — Tia, a senhora bebe?

Eu: — Não. Não bebo e não fumo. O que foi Ivone Lara? Essa sua cara... Ela me olha de uma maneira engraçada. Lara costuma ser bem-humorada; seguimos conversando e então, vou compreendo o porquê de suas perguntas.

Ela começa a contar histórias de pileques engraçados de sua mãe. As meninas me persuadem com doçura para que eu as leve à uma cachoeira da cidade, que não sei onde fica. Dizem que tem uma ideia: reunimo-nos para conversar, “só as meninas daqui” fora da escola, mas a ideia não ecoou... Ô tia, ô tia, ô tia... Seguem me dizendo um monte de coisas.

A partir do que falam, sou profundamente tocada. Benedita afirma não gostar do seu cabelo e diz que cabelo bonito é o de sua colega: “Seu cabelo que é lindo e maravilhoso, Carolina Maria. Eu não gosto do meu cabelo!”. Nosso tempo se encerra e as meninas vão aguardar os responsáveis e/ou pegar o transporte escolar que acaba de chegar. Salvo os arquivos possíveis no meu notebook, elas me abraçam apressadamente e saem.

Em casa, penso o que posso fazer para repensarmos as estéticas, o que é “cabelo bom”, “bonito e maravilhoso” e o que não é. Penso em contar *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks⁶⁵ e alguns dias depois, durante a aula da turma, tenho um tempo com os estudantes para retomar, o que já fizemos. Depois de muitas conversas paralelas e alguns pedidos para eu apagar a luz, entramos na história. Sobre o momento de minha chegada na turma, nesse dia, em minhas memórias de campo, escrevi:

Vou ao encontro das crianças na sala delas para contar uma história e bater um papo com elas. Estão eufóricas com o aguardo de um ensaio para uma apresentação que incluirá colegas de outras turmas também. Os ensaios e a apresentação estavam condicionados à autorização dos pais e responsáveis, pois o evento era fora do espaço escolar, o que envolve as famílias em uma dinâmica diferente do habitual, nos finais de semana. As crianças ensaiaram com uma voluntária do Programa Mais Educação. A saída de alguns colegas para o ensaio gerou um burburinho na sala. As crianças conversavam sobre o desejo de dançarem e seus pais não terem autorizado. A sala é muito pequena, elas normalmente sentam em duplas. As que sentam na ponta, próximo do corredor, precisam ceder espaço para às outras. Fazem isso ao afastarem-se de suas cadeiras para que os colegas, sentados junto da parede, possam sair passando por cima de suas cadeiras. Penso que talvez, não seja um bom momento para contação da história... Eles estavam alvoroçados pós-recreio... Eu entro na sala e não consigo bem me conectar com o momento... Passado um tempo, eles vão me absorvendo na sala... Vou tentando iniciar a atividade... Pedindo que se acalmem... Algumas vezes, tento falar e poucos me ouvem... Arrumo a mesa com bonecas de biscuit negras, separo o livro de histórias e começamos.

(Memórias do campo)

Começamos mais uma grande conversa. Não pude apagar a luz, pois isso dificultaria que a turma visse as imagens... Tem início a história: “Menina de cabelo lindo e de cheiro doce...”. Ouço ao longe: “O cabelo! O cabelo!” Alguém suspira diferente, ares de surpresa, relaxamento... e as crianças sussurram falando da menina retratada na imagem do livro: “Nossa! Parece que foi pintado!” Benedita fala da página do livro, pois lembra uma pintura de quadro.

Pondero: “É arte, por isso que é diferente!”. Continuo: “Macio como algodão pétala de flor ondulada... [...] Tiaras [...] Cobrindo cabeças cheias de estilo...”. Pergunto: “Quem aqui anda com cabelo estiloso?” e muitos respondem: “Eu!”. Leio mais uma frase: “Cada um faz um corte...”. Carolina Maria completa com voz risonha: “Faz um cacheaaaado..!”. Sigo a leitura: “Põem uma tiara ou não põem nada, vira para o lado”. Mandiba diz que gosta de seu cabelo moicano. E os meninos falam do corte ‘disfarçado’. Não compreendo. “Disfarçado, como é

⁶⁵ Primeiro livro infantil da ativista política bell hooks, ilustrado por Chris Raschka, *Meu crespo é de rainha* celebra a beleza e a diversidade dos cabelos crespos e cacheados. Enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada. Sinopse disponível em: < <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/meu-crespo-e-de-rainha-2000038167>>. Acessado em 02/12/2018.

corte disfarçado?”. Os meninos falam ao mesmo tempo como é o corte e não consigo compreender, então peço Mandiba para me explicar. “Disfarçado é que aqui fica tudo careca e aqui fica com cabelo”, ele põe as mãos acima das orelhas e da nuca para me explicar. O nome do corte do cabelo é disfarçado? Mandiba afirma: “É. Disfarce!”. Uma menina diz: “Eu não sabia disso não”.

Ivone Lara me pergunta: “Você tem filho?”. “Não. Tenho uma sobrinha, vou mostrar uma foto”. Voltamos à história: “Pode ser moicano, pro alto, jogado pra baixo, amarrado com pompom... O corte é aquele que agrada a cada um...”. Um menino me interrompe: “O meu parece até um capacete!”. As crianças riem. Aqualtune está ao fundo da sala ouvindo e também ri. Interrogo: “O que o capacete tem a ver com seu cabelo? Me explica!”. “Porque a gente bota o capacete na cabeça”, Benedita deduz. O menino elucida: “Porque o cabelo cresce e fica grandão”. “O capacete é grande”, pergunto. “É. É igual a bola!” Algumas crianças riem, outra solta uma imensa gargalhada e Benedita diz ironizando/ “zoando”: “Parece um astronauta”.

No meio da conversa Ivone Lara resolve expor aos colegas o nome do menino de quem sua amiga, Carolina Maria, gosta. Ela faz isso porque tiveram um desentendimento... Digo que podemos conversar sobre isso depois, junto ao professor. Volto à leitura da história. “O cabelo pode ser livre, leve ao sabor do vento”, as crianças leem comigo essa e outras frases, conforme passo as páginas. Carolina Maria se identifica: “Eu! Chego em casa e tchiii solto meu cabelo..!”. Reafirmo: “Ao sabor do vento”. Retorno aos versos: “Cabelo pra pentear, cabelo pra enfeitar [...] ou deixar como está”. Então, ouço: “Liso!”, “Eu deixo como ele está!”. As crianças conversam com a história... Leio: “Cabeleira que leva as tristezas para bem longe”. Lázaro diz: “Tipo a Poliana!” e outro menino revela: “Até na hora de dormir eu penteio meu cabelo”. Intrigada com a aproximação entre Poliana e o texto que leio, pergunto como é a Poliana. Uma das crianças me responde que Poliana é uma menina que faz uma novela, *As aventuras de Poliana* que o cabelo dela é liso, que ela usa um anel de pompom e uma trancinha.

Enquanto falam, Mandiba canta o nome Poliana de modo estridente, mas sua cantoria não dura muito, pois ele entra na discussão de qual desenho do livro lembraria a menina. Pergunto a Lázaro, que fez a referência, o que ele quis dizer com “tipo a Poliana”. Ele e as crianças começam a folhear o livro e discutir a imagem que lembraria a menina. “Não, a Poliana não é desse jeito!”, disse uma. Ela é mais ou menos desse tom, desse jeito aqui, disse outra. Mandiba afirma: “Ela é desse jeito aí!”.

Vou introduzindo as crianças novamente na história: “Agora, quem fica assim em casa ó?” e leio: “Sentadinha de manhã esperando as mãos carinhosas escovarem, trançarem para o dia começar enrolado e animado”. Benedita diz: “Eu não! Eu só fico sentada quando minha

mãe faz um montão de trancinhas no meu cabelo”. Pergunto: “É?”. Ela expõe: “Eu que penteio meu cabelo! Eu que faço penteado”. Benedita conta como cuida de seu cabelo: “Eu desembaraço meu cabelo, passo creme e ‘coiso’ ele batendo, ou deixo assim ou solto”. Completo: “ao sabor do vento [...]”. Ela continua: “Teve uma vez que eu tinha tomado banho de piscina e eu não penteei o meu cabelo e deixei ele solto secando, sem o creme. Ele ficou assim igual o teu, só que ficou um pouco maior”. Reflito sobre o que ela me diz: “Sabe que acontece, a gente vai aprendendo a se cuidar! Na água da piscina, tem cloro, tem sal o que não é bom para os cabelos cacheados, entendeu?”. Carolina Maria vai criando um significado: “Ah! Entendi porque o cabelo fica duro!”. “Não é duro”, refuto. Ivone Lara está sentada ao lado de Carolina Maria, às vezes suas falas se atravessam. Ivone Lara discorda de mim e afirma que seu cabelo é duro.

Carolina Maria continua a construir sentidos, relações como se quisesse, falando audivelmente, compreender e mostrar-me se o que conseguia elaborar estava certo: “Duro é... parece que tá crespo!?”. Respondo: “Não, ele encrespa mesmo. Por que vocês falam que o cabelo é duro? e intrigada continuo: “Eu quero entender isso, me explica!”. Benedita, então diz: “É porque é... é...”, Benedita organiza as palavras como se quisesse não usar a palavra duro ou outra depreciativa e continua sua fala: “Quando a gente não passa creme nele ele fica tão embolado, tão embolado, mesmo que depois quando vai pentear o pente quase não passa no cabelo”. “Sabe o que é importante? É a gente ficar feliz com o nosso crespo e não é cabelo duro é cabelo crespo, tem as ondinhas diferentes. Todo cabelo tem sua forma”, concluo. “Igual o da tia”, diz Carolina Maria, falando do meu.

Continuo a dizer que todo cabelo tem “sua natureza, sua beleza e não é cabelo duro, é cabelo crespo”. “O da tia é Black Power!”, diz um dos meninos com firmeza. Graciosamente ele se embola na pronúncia. “A questão é ficar feliz com nosso cabelo crespo do jeito que ele é”, digo. “É! O meu pode ser ‘duuuuro’, pode ser...” diz um dos meninos que é interrompido pela leitura dos versos finais do livro, feita em coro por alguns de seus colegas junto a mim. Só consegui ouvir sua colocação no arquivo de áudio tempos depois. Fechamos a contação da história assim: “Feliz com meu cabelo, firme e forte com cachos que giram e o fio feito molinha se enrola, viva a cambalhota! Menina você é uma gracinha, nosso crespo é de rainha”.

Eu tinha organizado uma mesa com recorte de imagens de mulheres e homens negros com diferentes tons de negrura e estilos de cabelo, conforme o próprio livro que lemos. Famílias negras, bonecas de biscuit negras feitas por uma amiga, fotos que mostravam momentos importantes para mim e minha família como os 15 anos da minha sobrinha, que mostravam vários momentos de nossos cabelos. As crianças conversam, chamam atenção umas

das outras para aquilo que lhes interessava: “Benedita, olha isso!”, fulano olha aquilo... “Olha, a tia Giselle! Olha!”, “Maneirinho, olha!”, “Ah! Aqui tu usava aparelho..!” . E Aqualtune me perguntou: “Nunca alisou não?”. “Já alisei, claro! Permanente, escova... Tudo o que era permitido eu usava”.

Em minhas memórias do campo há o registro de que algumas das crianças, autorizadas a dançar, foram para o ensaio e não participam da atividade. Quando retornam, já está próximo ao horário da saída e por isso reclamam do nosso pouco tempo, que não puderam participar. Então, combinei com a turma que continuaríamos a atividade em outro dia. Recolhemos todos os materiais que usamos e com a ajuda de um dos meninos da turma, que não usava o transporte escolar, reorganizei as cadeiras.

“Como gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas” (SKLIAR, 2018). As crianças indicaram que *Meu crespo é de rainha*, com suas imagens e versos não era um livro distante da experiência delas, mas sim um livro sobre o qual queriam conversar. Qual era o tempo da conversa se eu lia o livro para elas? Após minha leitura? O livro despertou em meninas e meninos a vontade de conversarem com as palavras outras entoadas por mim; sobre os efeitos dos versos neles no instante em que eu os entoava. Não era uma conversa para depois, era no agora! Giard (2014, p.11) ao falar do objeto da investigação de Certeau, a aparente passividade dos consumidores de uma cultura, nos diz que ele “toma por objeto o sentido oculto daquilo, que mais profundo, e ainda misterioso se manifesta essencial em uma grande profusão de palavras”; uma pista para mim: prestar atenção às palavras, à ponte, ver o que elas enunciam e como o que dizem se ligam.

O cabelo das meninas negras ser visto como “duro”, nas palavras de Gomes (2003)⁶⁶, “ruim”, e do branco como “bom”, expressa um conflito”. (Grifos da autora). Para ela, esses modos de ver demonstram “o racismo e a desigualdade racial que recai sobre o sujeito”. Dessa forma, modificar o cabelo, com o uso das tranças, que são as preferências de Taís Araújo e Benedita, “pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo” (p.3).

⁶⁶ O artigo *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, apresenta algumas reflexões decorrentes da tese de doutorado Nilma Lino Gomes, defendida em junho/2002, na pós-graduação em Antropologia Social/USP. Nas palavras da autora, trata-se de uma etnografia em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte, espaços em que o corpo e o cabelo são tomados como expressões da identidade negra. Está disponível em: www.caoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf. Acessado em 19/07/2019.

A autonomia que a criança tem sobre si e seu cabelo difere da de uma pessoa adulta. Se uma criança é pega com uma tesoura cortando seus cabelos, pode facilmente ser repreendida porque é perigoso lidar com objeto cortante, porque não pediu autorização, mas negociamos com elas as intervenções em seus corpos? Os longos cabelos de Maria Firmina foram cortados por sua avó, sem que essa fosse sua vontade. Taís Araújo deseja que seu cabelo curto cresça para que ela possa usá-lo solto. Até que isso aconteça, como estratégia, usa sempre tranças. De usar os cabelos naturais trançados, Benedita gosta. Mas quando eles são trançados? Apenas quando sua mãe o faz.

Os modos de Ivone Lara e Benedita verem seus cabelos “nos mostram que estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço” (GOMES, 2003, p.3; GOMES, 2017, p.111). A cena do livro em que se vê uma menina negra em relação de afeto e cuidado com uma mulher também negra, diz respeito à experiência de Benedita que aquela é sua mãe. Que ela não fica sentadinha de manhã esperando as mãos carinhosas que escovam, pois é ela quem penteia, passa creme e desembaraça seu cabelo. Mas, nos diz que há um momento desse encontro, quando seus cabelos são trançados. Ela parece dar valor a esse tempo inconstante, que permite mudança, movimento e criação.

O cabelo de Benedita parece ser um problema que precisa ser solucionado. “O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão” (GOMES, 2003, p.3). Benedita usa coque, às vezes prende o cabelo de lado na parte da frente e o prende, evitando usar seu longo e volumoso cabelo totalmente solto. “Ter consciência ou encobrir esse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos”. (Ibidem). Para o negro/a, para a criança negra, ***a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária.*** (Ibidem). Embora suas colegas, numa relação sincera e empática adjetivem seu cabelo de *natural* e *bonitinho*, ela não se convence. Não consegue fazer os cachinhos que gostaria e demonstra chateação com isso. Parece que gostaria de mais definição nos cachos de seu grande e volumoso cabelo.

Ao falar da experiência vivida do negro, Fanon (2008) nos diz que o *olhar branco* teve de ser por ele enfrentado e mostra-nos que no *mundo branco* o homem de cor, encontra dificuldades na elaboração de seu *esquema corporal* (p.104). Eu diria que a criança negra pode encontrar essa dificuldade. “O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (Ibidem). Benedita demonstra ter elaborado um *esquema corporal* em que sua

maneira de ver está colonizada pelo que teceu para ela o *outro branco*, entendido aqui como indivíduo e pensamento social. Seu cabelo, como ela nos dirá adiante, por olhos outros, não é belo, não é bonito; tais dizeres contribuíram para a negação da estética de Benedita por ela mesma.

A supremacia branca não tem razão de existir (MOREIRA, 2014; FERREIRA, 2009 e FANON, 2008), contudo como nos mostra Moreira (2014), há brancos que “permanecem omissos no processo, para manterem seus privilégios porque acreditam na brancura como condição ideal de ser humano” (p.85). Isso faz com que uma menina negra, “sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontre no processo de branqueamento a única forma de integração social”. Assim, Benedita é impedida “de formar uma identidade negra positiva [...] perpetuando valores depreciativos e estereotipados que se arrastam ao longo dos anos” (Ibidem).

As falas de Benedita ecoaram em mim após; fizeram-me chorar em casa ao lado de minha sobrinha ao conversarmos sobre ela e, isso, durante minha pesquisa por livros e vídeos que valorizassem a estética negra, que estivessem engajados na luta antirracista e pudessem ser úteis a mim e às crianças. Distanciada daquele momento, olhando para as narrativas de Benedita procuro um pote de creme no banheiro, quero entender como nomeamos, como posso nomear as diferentes curvaturas que os cabelos têm pois, os cabelos *cheios* e *duros* das narrativas são cabelos crespos bem diferentes. Lembro-me de Benedita e do pote de creme. Pela escala de curvatura, encontro três desenhos que compreendem fios crespos. Penso: “quem inventou isso?”. Consulto a internet e para minha surpresa vejo uma tabela:



Por essa tabela, percebo algo que até então nunca tinha me atentado, o ideal da branquira implícito nas embalagens de cremes para cabelos. Como será que Ivone Lara incorporou ao discurso sobre seu corpo tal definição: *Meu cabelo é cheio, meu cabelo é duro?* Ela tem cabelos quimicamente tratados, faz uso de um produto que desestrutura os cachos, não conversamos sobre isso ter sido uma escolha sua ou uma imposição. Ivone Lara é bem-humorada e sua resposta não expressa pesar! Ela tem uma arte de dizer, que mostra a mim como ela lida com sua estética, sua arte é designada em sua maneira de atuar, sua palavra é cantada, é acompanhada de riso, não deixa de expressar um ideal branco de cabelo que parece querer neutralizar as diversidades de cabelos que a mestiçagem e a negritude produzem.

O que precede a narrativa do cabelo é uma bela declaração: *Eu amo meu cabelo!* Ela se contrapõe ao que diz Benedita: *não gosto do meu cabelo!* Não estaria Ivone Lara golpeando um sistema que insiste com seus códigos sutis colocá-la em um não lugar? As formas de uso do cabelo de Benedita, Taís Araújo e Ivone Lara, natural, com tranças e quimicamente tratado respectivamente, devem corresponder não à imposição do mercado, do capitalismo e nem a forma de ver eurocentrada, mas a uma escolha feita pela criança e/ou negociada pela criança com seus responsáveis de modo a sentir-se bem sem prestar vassalagem à dor e à inferiorização do/pelo outro.

Volto-me as tabelas nos potes de creme; as que encontro nos meus potes diferem da que está no site da empresa de cosméticos. Em quê? A graduação dos fios têm um número e três sub graduações por letras. Começa em dois 2, curvatura ondulada, passa para 3, curvatura cacheada e finaliza em 4, curvatura crespa. Existindo curvatura 2, 3 e 4 não estaria faltando uma? Sim! 1, cabelos lisos. Na escala dos fios, liso é 1; crespo é 4. Dentro da escala de crespo o que tem os anéis mais fechados é 4c, o último dos últimos! A indústria da beleza dá aqui um recado, reproduz também o ideal de beleza capilar ao criar este escalonamento. Por que essa tabela não é invertida?

É importante notar que sendo o público alvo dos produtos, pessoas com cabelos crespos, ondulados e cacheados subtrai-se aquela primeira graduação das embalagens, mas ela se faz presente. O cabelo crespo pode até não estar bem graduado nas embalagens que circulam nos produtos, mas o é em práticas educativas preocupadas com a formação da identidade negra, das crianças negras e não negras, e na literatura infanto-juvenil inserida na luta antirracista como no livro *Meu Crespo é de Rainha* de bel hooks que toma o cabelo, último no escalonamento,

em cabelo de rainha e no livro *Palmas e Vaías* de Sonia Rosa⁶⁷, que fala das relações de amizade, das mudanças da vida, do corpo e do cabelo de uma menina negra de 11 anos, para citar alguns usados com as crianças.

5.10 “Se você é bonita eu também sou, se você não é, eu também não sou!” Como as crianças lidam com racismo

Aproveito a última conversa com as crianças, em 10 de dezembro de 2018, para relembrar nossa trajetória juntas. Peço que escrevam sobre seus desejos de mudança para os espaços que ocupam, habitam. Elas gastam certo tempo pensando, escrevendo e reescrevendo. Os recordo da atividade escrita igual a essa que fizeram no início do ano. Digo que ao final do encontro devolverei a escrita anterior para que eles avaliem, comparem e falem sobre os dois momentos.

Conforme acabam e me entregam, faço algumas perguntas sobre suas narrativas para entender o contexto do que estão a dizer. A não obrigação da leitura pela criança e a possibilidade de escrever pareceu dar-lhes liberdade. Todos tinham o que dizer, mas alguns queriam fazê-lo de modo quase que secreto, então eu ia perguntando quem queria ler e se eu podia ler o que escreviam para os colegas. Alguns autorizaram-me a ler em silêncio apenas. Fazia uma pergunta e outra que, aos poucos, nos abria a conversa. Mandiba me diz:

— Tia, eu acabei e, eu vou ler pra todo mundo!

Eu: — Tá bom!

Mandiba: — Meu desejo é que não tenha escravidão no mundo, que seja um mundo melhor e sem corrupção e que seja um mundo melhor.

Eu: — Muito bom! Palmas!

Uma das crianças diz: — Agora você me deu uma ideia, agora eu vou escrever!

Eu: — ‘Pra’ quem não tinha ideia, agora já tem. Alguém mais gostaria de ler? [...].

Depois de um tempo volto a Mandiba:

— Mandiba, essa questão da escravidão que você está falando...é... Por que isso te incomoda? Fala!

⁶⁷A autora carioca é professora, contadora de histórias e escritora. Dedicou-se a escrever e enquanto o faz luta por uma literatura antirracista voltada ao público infanto-juvenil. Ela escreve tramas protagonizadas por pessoas negras, personagens fictícios ou reais. Possui obras contempladas com selo Altamente Recomendável, atribuída pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Sonia Rosa foi homenageada com o diploma Orgulho Carioca em 1999 por sua dedicação ao Ensino Público Municipal.

Mandiba: — Porque isso não é normal! Escravizando as pessoas sem que elas nada... Porque é uma corrupção. [...] falando das pessoas só por causa que elas são negras, isso não é problema. **Se vocês têm problema com a cor, mas a gente tem orgulho por nossa cor, não é?** Já eles, se eles não sabem pra gente (creio ser da gente) nada então eles que se... As crianças começam a rir e me olham achando que vou repreendê-lo. Só digo: Palmas! E as crianças aplaudem.

Uma das crianças diz: — Parabéns!

Um menino negro que diz a todos que tem orgulho de ser negro em face do racismo, que nos traz a escravização das pessoas e o preconceito baseado na cor da pele como corrupção, nos ensina muito. Ele não se equivocou ao usar *corrupção*, mas demonstrou tamanha sabedoria, pois a etimologia da palavra nos dá o sentido de romper, deteriorar, quebrar. *Corrupção* tem muitos significados⁶⁸:

a) deterioração, decomposição física, orgânica de algo ou putrefação; b) modificação, adulteração das características originais de algo; c) no sentido figurado pode significar degradação dos valores morais, hábitos ou costumes; d) ato ou efeito de subornar uma ou mais pessoas em causa própria ou alheia; e) emprego, por parte de um grupo de pessoas de serviço público e/ou particular, de meios ilegais para, em benefício próprio, apropriar-se de informações privilegiadas.

De fato o colonialismo e o racismo tentaram corromper a humanidade dos homens negros e mulheres negras no processo de escravização a que os submeteram durante a construção deste país, invisíveis como seres humanos, objetos com prazo de validade a vencer. Degradou valores, adulterou, modificou os modos de se verem de negros e brancos. Criou privilégios para o homem branco e criou o homem negro como não ser. Criou o modelo do homem branco como ideal. Adoeceu as relações sociais que, sendo racializadas, o privilegiaram. Fez com que brancos e negros acreditem em uma supremacia branca. Cria a adoração a um e o execrar do outro. O que seria isso, senão corrupção? Essas formas de ver e agir no mundo criam problemas nas relações sociais de todo tipo e na subjetividade dos indivíduos. Mandiba nos mostra a branquidade de acordo com a definição proposta pela autora Edith Piza (2005), usado por Moreira (2014) e a negritude. Orgulha-se da cor de sua pele, não tem problemas com ela e com o que diz parece enviar um recado a *eles* - seus outros brancos, resolvam-se!

⁶⁸ Informação disponível nos sites: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-corrupcao/21753> <https://origemdapalavra.com.br/>; <https://www.google.com/search>, <https://pt.wikipedia.org/wiki/Acessados> em 22/07/2019.

Kabengele Munanga, em *Negritude Usos e sentidos* (2009, p.15), ressalta que a questão da negritude e da identidade devem ser colocadas dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Afirma que se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado. Diz-nos que se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais, contemporâneas e observáveis.

As crianças seguem fazendo a atividade e vou me certificando de quem já vai finalizando: Você meu jovem, está terminando? —Já terminei. Você vai ler pra gente? Aqualtune, que está ao fundo da sala de pé e na maior parte do tempo em silêncio ouvindo as crianças, o encoraja: —Lê, Obama! Escreveu, leia! Obama não quis ler. Então, leio em silêncio o que ele escreve e digo o que acho: muito bom! Depois leio para todas as crianças seu desejo: “Eu queria que o mundo mudasse porque tem muito racismo no mundo”. Faço algumas perguntas a Obama: “Você quer falar um pouquinho sobre isso? Por que você está falando da questão do racismo?” e pondero: “Se você está falando é porque tem coisa que te incomoda”. Segue um profundo silêncio, uma greve de palavras. Encorajo e insisto: “Fala! Você já passou por algum episódio que você sentiu que estava sofrendo racismo? Eu já!”.

Ivone Lara sussurra: — Eu já!

Benedita: — Eu também, tia!

Eu: — Todo preto já, né gente!?

Benedita: — É, o negro.

Eu: — Todo negro, obrigada Benedita. Fala Benedita, como foi essa situação de racismo que você percebeu porque você era negra? Ela compartilha conosco uma lembrança:

—Tia, teve um dia que eu fui na padaria, ai tinha umas meninas lá da rua, [...] que elas estavam me “zoando” falando que eu era feia, eu era ridícula, eu era cabelo duro, que eu era ridícula, não andava direito, mas eu sempre andei direito, né?

Eu: — Como é andar direito? Como é que é? Explica pra tia Giselle!

Benedita: — É não andar relaxada, tia. Sempre quando eu ia à padaria elas ficavam lá pra ficar me “zoando” . Teve um dia que eu falei assim pra ela: Ô menina, por acaso você é bonita? Se você é bonita eu também sou. Se você não é eu também não sou! Então, você para de ficar fazendo racismo comigo porque se não eu vou fazer com você e você não vai gostar e vai ficar chorando lá pra sua mãe.

Eu: — E depois..?

Benedita: — Ai depois ela parou. Ela nunca mais fez isso comigo.

Eu: — Você teve que mostrar pra ela que o que ela estava fazendo te desrespeitava, que você era igual a ela e não tinha porque ela fazer aquilo. E ela entendeu que você não estava gostando. É isso aí! A gente tem que se posicionar nessas situações, mesmo.

Mandiba entra em nossa conversa; já tinha tentado antes, o assunto o comove, mas Aqualtune indicou com um baixinho “psiiiiiu” que ele aguardasse Benedita terminar:

— Pô! Tia, se alguém faz isso comigo duvido que eu não falava: Vai se olhar no espelho pra tu ver se não vai parecer até aquela bruxa do 71! As crianças todas caem na gargalhada. Eu tento novamente ouvir Obama, mas ele se manteve em silêncio. Lembro-me dos seus olhos marejados, seguindo de um leve menear da cabeça.

As falas de Mandiba e Benedita lembram-me o que Gomes (2005) nos diz sobre o racismo que

é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. [e] por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (p.52).

O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Ibidem). Como vemos em Fanon (2008), as falas ouvidas por Benedita poderiam ter lhe significado desalojamento e aprisionamento. É possível que tenham tido esse significado tendo em vista sua assertividade em declarar que não gostava de seu cabelo, em uma conversa anterior a esta. A “zoação” das meninas a respeito de Benedita mostram o preconceito que, como nos explica Ferreira (2009),

é construção de uma pessoa sobre a outra, que toma como referência alguma característica a qual se atribui valor negativo. Podemos compreender que não se trata, portanto, de uma qualidade da pessoa discriminada e, sim, projetada pelo indivíduo que discrimina (p.171).

Depois de ser, por vezes, colocada como não-ser, pelas meninas que a ficavam “zoando”, Benedita toma uma atitude: enfrenta o *olhar branco*, não ignora que **“sua inferioridade passa pelo crivo do outro”**, como nos mostra Fanon (2009, p.104) então, protesta e afirma igualdade. “Cabelo duro!”, “ridícula!”, Tratava-se do conhecimento sobre corpo de Benedita em terceira pessoa (p.103-105). Ela ainda foi acusada de não andar direito. Em suas palavras foi chamada de relaxada. Puxa! Anulavam-na, negavam sua estética e forma de se apresentar, mesmo a menina estando certa de que não deixava de “andar direito”, não

atendia a um padrão cruel que teimava em inferiorizá-la, ela não era como *o outro* então o que ela era não podia ser. Benedita não estava sendo pensada a partir de si, mas em comparação ao *outro* (RIBEIRO, 2017, p.37).

Benedita ficou quieta por vezes, até que ela exigiu igualdade e fez com que uma das meninas “de perto da padaria” a ouvisse. Ela desestabilizou-a, também, ao questioná-la enquanto modelo de belo: *Ô menina, por acaso você é bonita?* Benedita golpeou a branquidade! Levantou dúvidas em seu *outro* enquanto único modelo, como padrão de ser e o dela em oposição como não ser. Ela também pensou por um modelo *outro*, uma filosofia outra: *Se você é bonita eu também sou. Se você não é eu também não sou!* Aproximo a reflexão de Benedita da filosofia Ubuntu!

Seguimos conversando, ora pensando. Alguns escrevem, outros conversam e Mandiba traz um desconforto seu: “Tia, eu não suporto gente trabalhadora que morre sem motivo”. O que você quer dizer com isso: “... Gente trabalhadora que morre sem motivo? Me dá um exemplo”. O menino elucida: “Tipo, a gente tá trabalhando, ai depois chega o bandido, chega a polícia e sai atirando... pra lá pro alto.”.

Benedita: — Posso explicar pra você?

Ivone Lara: — Uma bala perdida.

Benedita: — Vou explicar pra ele. É tipo assim. É pessoa trabalhadora, que tipo... É ... Tem um bandido na rua, tem um trabalhador que é igual a esse bandido, tem a mesma ‘coisa’ aí o policial vai lá pensa que é bandido e atira.

Mandiba conclui seu pensamento falando que pessoas são assaltadas e por não quererem dar seus carros são metralhadas. Mandiba e Benedita nos trazem o racismo em forma de injustiças sociais por alguns prismas. Mandiba fala da banalização da vida, do direito de viver que se torna frágil, ameaçado diante de uma arma em face da violência. Ele fala da “gente trabalhadora”, fala que essa “gente tá trabalhando e ai depois chega o bandido, chega a polícia e sai atirando... pra lá pro alto...”. No Estado do Rio de Janeiro, hoje, em que regiões acontecem com maior incidência os encontros marcados pelo conflito, pela tensão e pela violência narrados pelo menino? Em regiões de maioria da população negra, em bairros negros e periferias. Benedita nos fala de uma outra face cruel do racismo, a partir da fala de Mandiba. Conta que havendo um bandido na rua e “um trabalhador que é igual a esse bandido que o policial vai lá pensa que é bandido e atira”. Ela fala da “mesma coisa”. Mesmos traços? Mesmo estereótipo? Mesmo fenótipo? Benedita tem razão, é uma coisa! Essa coisa de dizer que todo preto se parece em um discurso contra o negro, de dizer que você tem o padrão da pessoa que precisa ser revistada, de não te darem o direito à defesa porque você é negro.

Temos origens ancestrais em África, no continente africano, cheio de reinos, de diversidade étnica, o que nos confere laços de irmandade, igualdade e diferenças, que não devem ser ressaltadas para classificar nossa negrura e escalonarmos como “mais negros que” e “não tão negros quanto” a fim de nos aproximarmos do ideal branco. A referida igualdade não deve servir de linha abissal ao sistema *euro-opressor* nos colocando à margem da cidadania quando, diante da ação policial, somos colocados como os que devem ser executados por sermos iguais. Somos brasileiras e brasileiros e não se deve apagar e nem tornar invisível nossa africanidade, nossa afrobrasilidade, nossa afrodescendência.

Pareceu-me, pela fala de Benedita, que basta ter certo fenótipo que o trabalhador pode se tornar suspeito. Tristemente, este fenótipo é pelo racismo que é estrutural e adoecedor das pessoas e instituições, um fenótipo negro. Em relação ao pensamento branco, que estrutura ações e incursões das forças de segurança, das instituições policiais que devem nos fazer sentir seguros, pessoas negras podem mais facilmente ser o alvo das ações, nas palavras das crianças, podem receber o tiro. No que as crianças falam, explicam, está implícita a percepção de que práticas racistas e discriminatórias estão presentes nos sujeitos sociais que atuam nas instituições públicas, na formulação de políticas e na linguagem cotidiana como nos diz Cavalleiro (2006)⁶⁹.

Nossa conversa continua, leio mais dos escritos das crianças, conversamos sobre o que Taís Araújo e Benedita escrevem e a primeira diz “que menores de 14 e 15 anos estão no crime” e que nas “escolas alunos matam e morrem”; e a segunda diz que “não queria que tivesse crime no mundo, [que] isso é muito ruim. Todos os jovens de 16 a 18 no crime, isso não pode.”, conta que a esses acontecimentos e dados tem acesso porque assiste jornal todo dia em sua casa que vê “um montão de jovens de 14 até menores de 14 anos no crime”. Não justifico, mas exponho que há falta de oportunidades a esses jovens que são, em sua maioria, negros. Pondero sobre a necessidade de os aparelhos do Estado ocuparem o bairro da escola, por exemplo, com espaços de formação humana e profissional. Eu falava de igualdade de condições.

Benedita me diz da gravidade dos atos desses jovens que pode ser intensificada, fala-me da banalização da vida. Não ignoro, mas pareceu-me que a menina não estabelecia a relação entre as desigualdades sociais e a violência. A conversa torna-se polifônica, adensa-se ao ponto

⁶⁹Texto da Prof^a Dr^a Eliane Cavalleiro, que compôs a mesa Educação em Direitos Humanos na Perspectiva da Inclusão I Congresso Interamericano Educação em Direitos Humanos Realizado entre 30/08 e 02/09 de 2006. A época era Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional – SECAD - MEC/Brasil.

de as crianças relatarem a postura dos policiais na abordagem às pessoas e de alguns de seus comportamentos individuais e amontoam-se relatos de situações que ouviram falar, que viram.

Maria Firmina detalha a circunstância da perda de um familiar “bandido” que se escondia da polícia. Dandara Palmares não quer ler o que escreveu, mas permite que eu leia para seus colegas: “Eu queria que o mundo mudasse com a violência das mulheres. Porque tem mulheres morrendo no mundo por causa desses homens. Estão matando as mulheres porque elas querem se separar e eles não querem, por isso eles matam”. No instante que termino a leitura, Mandiba, que está atento, pondera que há mulheres que matam homens e conta, em detalhes, o requinte de crueldade em um caso que ocorreu. Com surpresa, pergunto onde ele acessou essa informação e assim tem início uma intensa discussão entre nós sobre que canal da TV aberta passa este ou aquele conteúdo atrelado à questão. Volto-me a Dandara Palmares e peço que ela fale um pouco do que seus escritos. Digo às crianças que achei interessante o que ela escreveu - não revelo o assunto do texto - e que temos assistido muito sobre a questão na televisão nos últimos tempos. Pergunto a menina: “Você conhece algum caso desses?” e dela ouvimos uma exposição cortante:

— A minha a mãe.... o... pai da Ruby Bridges, minha irmã. A menina faz um relato emocionado e nos surpreendemos:

— Ual! Hã!

Eu tento entender: — Ah! Por que sua mãe quis se separar?

Dandara Palmares: — Ele batia muito na minha mãe! (As lágrimas correm pelo rosto da menina).

Mandiba: — Meu padrasto também!

Eu: — Como estão as coisas hoje?

Dandara Palmares: Minha mãe se separou dele.

Eu: — Ela está bem? Sua mãe está bem? Que bom que ela conseguiu se separar e que isso passou, né? Porque como você disse, tem mulheres que morrem e a sua mãe está viva, com você, com sua irmã, graças a Deus! Foi um momento difícil, mas que passou! Só moram vocês agora? Mora você, sua mãe...

Dandara Palmares: — Meu irmão.

Vou ao encontro da menina: — Dá aqui um abraço, vem cá! Envolvemos Dandara Palmares em um afetuoso abraço, uns por cima dos outros. Convido as crianças a aplaudirem-na. Eles a aplaudem e vibram. Peço que transmita um recado a sua mãe:

— Fala pra sua mãe que a gente tem muito orgulho dela e, num assomo, Mandiba, impetuoso, diz: — E se precisar, nós tamo aqui, nós mete a porrada nele!

Então, quem é Dandara Palmares? Em suas palavras ela diz: “O meu nome é Dandara Palmares, tenho 10 anos, sou baixa, sou negra”. Conta a mim um segredo, uma coisa que nunca falou para ninguém. Ela gosta de um garoto, sua mãe, sua confidente, já sabe e quer conhecê-lo. Elas parecem ter uma relação de amizade e companheirismo. Quanto ao seu cotidiano, Dandara Palmares diz primeiro que pega seus livros e estuda, depois costumam brincar de “escolinha”, ela e seus três irmãos. Ela olha sua pequena irmã e a leva à escola. Quanto aos cuidados da casa, expõe que ajuda sua mãe na arrumação e que ela, ao chegar, depois ter ido resolver alguns problemas lhe diz: “Você está de parabéns!”. Ela conta que sua mãe põe a mão no bolso e lhe recompensa: “Toma! Você merece! Não posso nem contar com seus irmãos!”.

Dandara Palmares nos mostra a relação entre violência, gênero, raça e classe quando denuncia que *tem mulheres morrendo no mundo por causa desses homens. Estão matando as mulheres porque elas querem se separar e eles não querem, por isso eles matam*. Ela nos fala de uma mulher negra que sofreu grave violência doméstica ao resolver separar-se de seu companheiro que julgou ter direito sobre seu corpo, direito de agredi-lo e viola-o com agressões que quase a fizeram perder a vida por querer terminar o relacionamento. Ela não pode sair. Ela tem que ficar. Ela tem que aguentar!

De acordo com o *Dossiê Violência contra as Mulheres*,⁷⁰ “isso nos mostra que no Brasil, raça e etnia são elementos fundamentais para a compreensão e enfrentamento ao processo de violação de direitos das mulheres, dentro e fora de casa”. O Dossiê digital, mostra também que “a violência contra as mulheres é produto da combinação desses marcadores sociais, além das desigualdades associadas aos papéis atribuídos ao gênero masculino e feminino”. Nesse sentido, em *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, Sueli Carneiro (s/d, p.3)⁷¹ afirma que:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

⁷⁰ O Dossiê é uma ferramenta digital criada pelo Instituto Patrícia Galvão que pretende subsidiar e contribuir para a qualificação da divulgação de informações e do debate sobre a violência contra as mulheres no Brasil, com foco especialmente na violência doméstica e sexual e nos recortes de raça e orientação sexual, que apontam a intersecção da violência de gênero com o racismo e a lesbofobia. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/o-dossie/> acessado em 27/07/2019.

⁷¹ Texto disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf. Acessado em 27/07/2019.

Colaborando com esse pensamento, o Dossiê lembra Luiza Bairros⁷² ao dizer *que racismo e sexismo influenciaram as relações que determinaram a sociedade brasileira no seu momento fundador, que ele está no DNA de nossa sociedade e, é estruturante*. Para a autora, “hoje, mesmo considerando tudo o que já mudou em relação ao que consideramos violência, não há como discutir violência contra as mulheres sem discutir racismo e sexismo no Brasil”.

Violência e racismo, um dos tópicos do dossiê, dialoga com Jackeline Romio⁷³ que afirma ser

a taxa de homicídio de mulheres negras [...] o dobro da taxa das mulheres brancas, isto na média nacional, pois existem estados onde a desigualdade racial é maior. Além da questão da mulher indígena que muitas vezes é ignorada na elaboração destes índices, com justificativa no baixo volume das mortes desta população. Quando calculamos a proporção destas mortes para mulheres indígenas observamos que o índice vem aumentando, aproximando-se do das mulheres negras, demonstrando que ser vítima de homicídios tem relação com as desigualdades étnico/raciais.

Mulheres negras são as maiores vítimas de homicídios, eles têm relação com as desigualdades étnico-raciais, é o que nos dizem as autoras supracitadas. Felizmente, a mãe de Dandara Palmares conseguiu separar-se. Há aproximados dois meses, enquanto conversávamos, ela de modo tranquilo contou que sua mãe hoje tem outro companheiro. Do dia em que vi as lágrimas correrem no rosto da menina, no final de 2018, até agora, início do segundo semestre de 2019, não a vi mais chorar. Um dia, passando pelo pátio, vejo uma menina alegre brincando de ciranda em meio a outras. As crianças cantam, a aplaudem e riem enquanto ela dança sorridente, alterna os braços num movimento que lembra o vôo. O faz ora com leveza, ora com força, suas pernas dançam alegres, seus movimentos lembram-me uma dança africana, Dandara Palmares, lindamente, sorri.

5.11 “Ótimo, amei!”: A Culminância do projeto Consciência Negra

Cerca de vinte dias passados do projeto da consciência negra, fui até a sala das crianças, foi nosso último encontro do ano de 2018 e, de um fio de conversa sobre racismo, iniciada por Mandiba, puxo um outro sobre as atividades de consciência negra, na escola:

⁷² Socióloga e ex-ministra da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

⁷³ Mestre e doutoranda em Demografia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp).

— A gente fez um mês de trabalho muito legal na escola. O que vocês acharam do projeto da consciência negra?

Ivone Lara: — *Ótimo, amei!*

Eu: — O que você mais gostou Ivone Lara?

Ivone Lara: — Eu? Da comida! (Ela responde rindo).

Eu: — Das comidas? As crianças riem e Ivone Lara, sem jeito diz:

Ivone Lara: — Tô brincando! Não vejo problema e digo que as comidas estavam boas e tinham sido feitas com carinho por uma professora, que estavam gostosas e ela concorda:

Ivone Lara: — *Tava!* A menina relembra filmicamente do que gostou:

Ivone Lara: — Eu gostei das apresentações, das roupas, do chá também, da comida... (Ela nos disse que uma das coisas que mais gosta é comer e ao falar novamente riu).

Eu: — Tava boa “pra caramba!”, concordo com a menina. Ela continua:

Ivone Lara: — Das pinturas...

Eu: — As pinturas ficaram lindas, né?

Ivone Lara: — Da história que a senhora contou. Ah! A história do Zumbi.

Eliane Cavalleiro (2006) nos diz que a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Em o *Movimento Negro Educador*, Gomes (2017) fala que o Movimento Negro reviu o processo da abolição e como isso atingiu o campo da educação. Diz-nos que “embora ainda restrito às datas comemorativas, não há como negar que trabalhar pedagogicamente o 20 de novembro significou um passo a mais na superação da ideia reguladora e conservadora do 13 de maio como data de libertação dos escravos” (p.108).

A autora nos mostra que “a escola era a instituição em que a ideia conservadora do 13 de maio era mais adotada e, sem questiona-la os espaços de educação invisibilizavam as resistências negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação”. (GOMES, 2017). Ressalta ainda que essa data passou a ser interpretada pelo Movimento Negro como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo” (Ibidem), (grifos da autora). Lembra que, nesse contexto, “crianças negras eram fantasiadas de africanos escravizados para apresentações escolares” (Ibidem). Observo que Gomes fala como se tais representações tivessem ocorrido no passado, infelizmente não. Pelo que presenciei em duas turmas, dentre as demais envolvidas no projeto na escola, posso dizer que as ideias reguladoras conservadoras concorrem hoje com ideias insurgentes, com outras epistemologias, com as epistemologias do sul.

Cavalleiro (2006) “nos diz que um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores” (p.23). As atitudes racistas de que fala Cavalleiro, estão presentes dentro dos muros da escola e de acordo com professor Fernando Sá⁷⁴ a educação antirracista é aquela que não deixa o racismo se esconder:

uma educação antirracista não é uma educação onde o racismo não aparece, mas justamente o contrário, é uma educação que não deixa o racismo se esconder, se mascarar ou dissimular, principalmente dentro da própria instituição escolar. O que está em jogo não é a existência do racismo. Dentro de uma sociedade racista, uma escola antirracista irá vivenciar o racismo muitas vezes, inclusive dentro de seus muros. A escola antirracista não é uma bolha hermeticamente fechada. O que está em jogo é como essa escola enfrenta esse racismo.

Das muitas conversas com as crianças e da observação da relação da escola com o calendário organizado por datas comemorativas, por exemplo, vi que de fato o racismo está presente no currículo da escola e que é preciso estruturar, planejar como vamos nela enfrentá-lo. Como pista, vemos pelas memórias do projeto da consciência negra, trazidas a conversa por Ivone Lara, que as lutas do movimento negro são educadoras de toda a sociedade e instituições sociais, incluindo a escola.

A culminância foi fruto de um projeto sobre relações étnico-raciais que incluiu, nas tensões/discussões entre a equipe pedagógica e de professores, e também nas atividades, apresentações de/com músicas de cantoras negras, a influência africana na culinária brasileira e a presença de negros e negras, brasileiros e brasileiras protagonistas da história negra, mas invisibilizados pela história oficial. As atividades ocorreram porque fora combinado no Conselho de Classe do 3º bimestre, em setembro de 2018 que, a partir dele, intensificaríamos o trabalho de valorização da cultura afro-brasileira com os estudantes. Gomes (2017) nos diz que, em alguns municípios brasileiros, novembro se transformou no “mês da consciência negra e que ele tem sido um mês de constantes eventos e discussões sobre a superação do racismo, realizados pelo Movimento Negro, pelas escolas e pelos órgãos do governo” (p.108).

Acredito que as atividades de consciência negra realizadas puderam fornecer boas memórias às crianças de um projeto artístico-político de luta, compreendendo aqui que cozinhar, provar o que foi cozido, preparar o chá e degustá-lo, ritmar-se, dançar, pintar e

⁷⁴Professor Fernando Sá (UFF), foi meu interlocutor na defesa desse texto junto com professor Calos Roberto Carvalho (UFRRJ). Ele fez essa observação em diálogo com minha dissertação auxiliando-me a caracterizar a educação antirracista e a assumir que em uma educação antirracista o racismo aparece.

coreografar são artes e resistências ancestrais. Lembro ainda da professora Juliana Alves⁷⁵ ao dizer que “uma intervenção artística é sempre uma intervenção política”.

Pude perceber algumas relações entre as crianças e entre elas e seus professores, a partir do envolvimento de todos eles em atividades de projetos da escola como o da Consciência Negra, realizado em novembro de 2018. Percebi que, dependendo da turma, o processo de criação das coreografias, por exemplo, poderia ser feito pelas crianças, como foi na turma Lélia Gonzales. Tem apresentação de dança!? A turma já tem Ellen Sirleaf e Carolina Maria como coreógrafas. Doze crianças entre meninas e meninos da turma ensaiam animadamente ao som de *Ginga*, música da cantora negra Iza e foram elas que escolheram. Os passos da dança, o espaço entre as crianças, o lugar de cada uma delas já está definido: meninos atrás, meninas na frente.

Todas as crianças do primeiro turno, que quiseram, receberam releituras de pinturas tribais africanas em seus rostos feitas por dois professores com habilidade ímpar para o trabalho. No momento da apresentação da turma Lélia Gonzales a disposição das crianças dava centralidade a Ivone Lara, penso que isso ocorreu porque ela reunia algumas características: o tom de pele retinto e grande potencial comunicativo e expressivo. Para compor seu personagem ela não usou uniforme escolar como seus colegas, mas jeans, blusa preta e um belo e colorido, sobretudo de pano fino de sua mãe.

O dia de a culminância acontecer resulta de alguns processos que não acompanhei em sua totalidade, pois ela não se deixa apreender, além das limitações minhas de tempo e demandas dentro da escola. Será que todos compreendem porque estamos juntos ali? Taís Araújo neste dia, por exemplo, lida com a questão de sua estética ser vista como não bela por alguns meninos de sua classe e, faz a mim uma exposição. Com o rosto abatido, entre outras coisas, me diz: “Eles sempre riem de mim”. Ela contou-me que sua recepção ao chegar ao portão da escola fora os meninos rindo dela. Perguntei o porquê do riso deles e Taís Araújo afirmou que era por causa de seu cabelo. Notei que ela estava sem as tranças. A menina isolou-se das suas colegas, sentando-se em uma cadeira mais distante em relação aos demais que estavam na sala de aula.

A culminância começou com empolgação, burburinhos e arrumações, por isso não percebi o que acontecera com a menina, mas algumas de suas companheiras de classe me disseram que ela estava chateada, então pudemos conversar. O melhor que tinha lhe ofereci: uma escuta amorosa. Também lhe disse de incômodos que tive enquanto menina negra e

⁷⁵ *Ibidem* nota 58.

estudante que fui. Expus o que via diante de mim: uma linda menina. Encorajei-lhe a participar das atividades e dançar com sua turma; foi o que ela fez. Conversando com o professor Aqualtune sobre a relação dos meninos com Taís Araújo recebi uma intrigante resposta: “Ela também implica!”. Tal resposta me pôs a pensar: Por que ela implica? A necessidade de defesa não teria dado a ela a implicância como tática?

Uma ação da culminância, que coube a mim, foi contar a história de Zumbi⁷⁶ para todas as crianças e para os funcionários. Também, alguns elementos da cultura afro-brasileira foram trabalhados pela equipe docente com as crianças e houve, no evento, exposição e decoração dos espaços da escola com máscaras africanas, confeccionadas pelas crianças de uma turma, com auxílio da professora; troca de experiências que os permitiram identificar/conhecer alguns elementos da cultura afro-brasileira e africana, como a degustação de chás e de alguns pratos culinários, além da experiência sensorial e visual das crianças com as capulanas, tecidos de cores vibrantes e de fibras fortes usados tradicionalmente em Moçambique.

A culminância foi realizada dia 21 de novembro, um dia após o aniversário da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares e Dia Nacional da Consciência Negra, estabelecido pela Lei Federal 12.519, de 10 de novembro de 2011. O dia 20 de novembro foi tornado feriado no Rio de Janeiro pela Lei Estadual 4.007 de 11 de novembro de 2002 e, embora a validade constitucional da data tenha sido questionada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC)⁷⁷ no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2017, o feriado no Rio de Janeiro foi mantido.

Gomes (2017) nos diz que o Movimento negro trouxe para a sociedade brasileira o dia 20 de novembro. A referida autora e Sonia Rosa (2016) ressaltam a importância desse herói negro. Gomes pondera que “Zumbi é considerado um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão que assola a população negra até os dias atuais” (GOMES, 2017).

⁷⁶ Conte a história de Zumbi utilizando o livro *Zum Zum Zumbiiiiiiii: História De Zumbi Para Crianças* de Sonia Rosa (2016).

⁷⁷ A CNC questionou a validade constitucional da Lei 4.007/2002, do Estado do Rio de Janeiro, que instituiu o feriado em homenagem a Zumbi, último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial. Entre os argumentos de defesa da inconstitucionalidade da Lei, a CNC afirmava, de acordo com o relato do ministro Alexandre Moraes, ter a “existência de pertinência temática, pois, ao criar um feriado de natureza civil, a norma estadual teria interferido nas relações trabalhistas entre empregados e empregadores do comércio, e não poderia o comércio abrir exceto com prévia permissão da autoridade competente e mediante pagamento de dobra salarial, sob pena de autuação administrativa”. Em sua decisão, o ministro afirmou: que “o cerne do diploma legislativo sob ataque é celebrar valores históricos e culturais reputados relevantes pelo legislador fluminense. A importância histórica e cultural da data celebrada como feriado (aliás, também em muitos outros Estados-Membros, tais como Alagoas, Amapá, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, e em inúmeros Municípios do País) sobrepõe-se aos efeitos secundários da norma verificados no campo econômico”. E decidiu: “Ausente a legitimidade ativa da requerente, julgo extinto o processo, sem resolução de mérito, com base no art. 21, IX, do Regimento Interno do Supremo Tribunal Federal e no artigo 485, VI, do Código de Processo Civil de 2015”. <Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/stf-mantem-feriado-do-dia-da-consciencia-negra-no-rio-22050202>>. Acessado em 26/04/19.

Afirma que “a figura de Zumbi obriga a sociedade brasileira e a escola a discutirem os movimentos de luta dos negros durante e após a escravidão” (p.108). A autora nos diz ainda que

o Movimento Negro lutou pela inclusão dessa reinterpretação histórica nos livros didáticos da educação básica, o que já aconteceu em alguns lugares do país e paralelamente e que construiu-se uma produção crítica paradidática sobre o tema para auxiliar professores, pois é sabido que as mudanças na política nacional do livro didático são lentas (Ibidem).

Concordo com as DCN’s das Relações Étnico-Raciais ao dizerem que é um equívoco acreditar que “*a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola*” (p.16). Com as Diretrizes podemos ver que ***a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política*** (Ibidem).

Embora saiba que é preciso educar para as relações étnico-raciais diariamente e não apenas nesta ou naquela data festiva para evitar a construção de um modelo folclórico e estereotipado do negro e do índio, percebo que a cultura da data festiva ainda está enraizada no ambiente escolar. Mas há professores como Aquilino comprometidos com a luta antirracista e com o combate a folclore e estereótipo da cultura negra e da desvalorização do corpo negro durante todo ano letivo através da escolha crítica de atividades didáticas, da adoção da perspectiva dos “vencidos”, utilizada para contar a história do país e da valorização da negritude.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não fiz um estudo genérico, que fala de todo mundo sem falar das pessoas reais. Encontrei-me com realidades particulares que apresentam semelhanças (JUNIOR, 2019). Vejo em ponto pequeno, que o resultado dessa pesquisa não é um discurso generalista e generalizante que tem resposta para tudo, haja vista o que enfatiza Giard (2013.p, 19), que as pesquisas feitas em ponto grande, ancorada em “tendências ou tentações” das ciências sociais, Certeau (2013) via com desconfiança. Apresentei os caminhos seguidos no percurso da pesquisa e refleti sobre as conversas. A partir delas teço aqui mais algumas considerações e penso utopias a serem perseguidas na/pela escola.

Que tipo de racismo foi trazido à pesquisa? Meninas e meninos a orientaram produzindo conhecimento a partir da conversa. A subjetividade e a identidade das crianças, que está em permanente construção, foi o fundamento dos relatos de *episódios de racismo cotidiano*⁷⁸, na descrição de Grada Kilomba (2010), *estético* e a *violência racial* um pouco mais física, lembradas por Mandiba, Benedita e tantas outras como Dandara Palmares que desejou em certa atividade querer “não ter mais violência, ninguém matar ninguém”. Ela também trouxe para a conversa a intercessão de gênero dentro do racismo através de um duro emocionante episódio de violência contra a mulher negra. Mandiba e Theodoro Sampaio lembraram a troca tiros e as facções criminosas. Ivone Laura destacou a violência policial. Taís Araújo e Benedita fizeram cortantes relatos do racismo estético e lembraram que a juventude negra tem sido aliciada pelo crime. Sobre a identidade e estética negra, Maria Firmina e Benedita falaram da intervenção em seus cabelos que nem sempre eram negociadas com elas, mas decidido pelas mulheres que cuidavam delas e que sobre elas tinham poder e autoridade, a avó de uma e a mãe da outra.

Prestando atenção a profundidade das palavras das crianças, ao que elas expuseram sobre racismo, encontrei-me algumas vezes com a intersecção de gênero. Percebi divergente visão a partir do lugar de menino e de menina e, isso é expresso, por exemplo, na fala de Mandiba: ***“Se vocês têm problema com a cor, mas a gente tem orgulho por nossa cor, não***

⁷⁸ De acordo com Grada Kilomba (2010, p. 78) racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” — a diferença contra qual o *sujeito branco* é medido, mas também como Outridade, isto é, como personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Toda vez que sou colocado como “outra” — seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “a outra” violenta, “a outra” passional, seja “a outra” suja, “a outra” excitada, “a outra” selvagem, “a outra” natural, “a outra” desejável, “a outra” exótica, — estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o *eu* — e, portanto, a mim negado o direito de existir como igual (grifos da autora).

é?” e na de Benedita: “*Seu cabelo que é lindo e Maravilhoso, Carolina Maria. Eu não gosto do meu cabelo*”.

O ato enunciativo delas demonstra como se relacionam com seus corpos e à medida que o racismo, que está na estrutura social, afeta essa relação. Mandiba contrapõem “*problema com a cor*” e “*orgulho por nossa cor*”. O *problema* é dos outros e o que é seu? O “*orgulho*”. Já Benedita atribui qualidades como “*lindo e Maravilhoso*” ao cabelo que julga ser melhor que o seu, ela não atribui qualidades ao seu cabelo, nessas falas vejo expressas a relação da infância delas com racismo.

A partir das ações, destas e das outras crianças, foi possível perceber como estabeleciam a relação do tipo eu-outro e, é isso que apresento ao leitor, cenas das relações que se davam produzindo questionamentos, desdobramentos e revelações durante o tempo que se construía esta investigação. Com já dito, o caminho de cada uma delas se faz nas relações de alteridade, na construção do estranhamento e do reconhecimento da diferença. Faz-se também em situações conflitantes de inferiorização e depreciação de si e do outro, mas também através do reconhecimento e da valorização de si e do outro como *legítimo outro*. Tais construções se dão no tempo, na singularidade, na rede, na história e nos atravessamentos de cada um, pois nossas maneiras de ser/estar no mundo, se apropriar dele, e recriá-lo são, definitivamente, diferentes.

Embora tenha dito que gostaria que estes escritos servissem a esse e aquele propósito, que fortalecesse as crianças, a experiência da convivência com outras pesquisadoras e de tornar-me pesquisadora, a cada dia com esse trabalho, vem me dizendo que isso não está sob meu controle; apenas as crianças podem dizer se o trabalho contribuiu nas experiências delas e como as fortaleceu. Pareceu-me que gostaram de estar juntas para a conversa pelos rostos alegres e atentos. Ansiosas comportavam-se com euforia no início dos encontros, também me faziam cobranças com relação à distância entre um encontro e outro, e propuseram temas para encontros futuros. Está em meu alcance à possibilidade de manter o canal aberto à conversa com elas, como parte de uma pauta de luta para toda a vida e de meu compromisso ético com a escola. Cada um de nós precisa assumir nos seus espaços de atuação/militância, exercitar, ouvir, e não dar voz, fazer rupturas diárias com adultocentrismo, com o racismo e com todos os paradigmas estéticos que tentam aprisionar-nos.

As crianças da turma Lélia Gonzales ensinaram-me muito; surpreenderam-me a todo tempo e exigiam, mesmo de modo inconsciente, que eu me reinventasse. Assumo que elas desbotavam meus “achismos” sobre como deveriam falar. Também me pregavam peças; chegavam aonde eu não queria, pois não estavam preocupadas com minha pesquisa, mas em viver, em conversar, às vezes, discutir, desabafar, rir, chorar, discordar e aproveitar o espaço

aparentemente desobrigado de tarefas. Desse modo, por prestar atenção a elas, em suas relações de cumplicidade, de amizade, de rivalidade que era um amontoado de enunciações, esta pesquisa não tem um “diagnóstico definitivo”. Então, o que ela tem/ trás?

As meninas e os meninos mostraram-me que não havia um modo de ver único sobre o racismo e que ele se reestrutura expressando-se de forma combinada com marcadores sociais como machismo, sexismo, violência e classe social. Logo, para mim, perceber nas conversas, que as crianças compartilhavam essas múltiplas facetas para uma única determinação racismo foi tarefa difícil e, em meio a isto, o exercício grande, denso, tenso, unir, separar e, às vezes (in)dissociar a professora-orientadora pedagógica da pesquisadora do cotidiano escolar. Ou seja, as conversas com as crianças, as leituras necessárias à pesquisa, as escrituras e leituras partilhadas por/com elas mostraram-me, o quanto precisamos aprender com delas sobre afetos, o lugar que ocupam dentro da sociedade e que devem ser consideradas enquanto participantes ativos desta e não apenas o seu futuro.

Também, ao longo dos “encontrinhos”, pude visualizar a estética negra como inadequada, feia, errada, o cabelo das meninas negras apareceu como questão dolorida, algumas vezes, embora o amor a ele também tenha aparecido. A curiosidade e a necessidade de conhecer mais sobre a cultura e história afro-brasileira precisaram e, ainda precisam ser alimentadas. Assim como, o reconhecimento e valorização da identidade negra em crianças negras e não negras precisa ser fortalecida pelas famílias das crianças também. Há a necessidade de um comprometimento dos educadores preconizar as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/2008 durante todo o ano letivo, em contraposição a comemorações eletivas e datas comemorativas.

Haja vista, o ato de conversar foi uma experiência libertadora para nós, pudemos falar do que nos angustiava e fazia mal, de coisas que nos deixavam felizes, alegres, como também das que nos indignava. Falar uns aos outros pareceu-me ter deixado meninas e meninos mais leves, mas o direito de nada dizer, aqueles que assim preferiram, também foi garantido. Abraçamo-nos, emocionamo-nos, mas, nem sempre chegávamos a um consenso. Buscando saber o que pensavam as crianças sobre o racismo, percebi nas reflexões delas relação direta com o desenvolvimento da identidade racial, conforme nos mostra Ferreira (2009). O autor, sobre a identidade do afro-descendente afirma: “sua construção é demonstrada nos momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as outras pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento de sua identidade” (p.69), (grifos do autor).

A relação entre beleza e fealdade estabelecida pelas meninas era diferente da que Mandiba estabeleceu. Ele falou de orgulho de sua cor, Benedita do desgosto de ter seu cabelo

cheio, que só a agrada quando está cheio de trancinhas. Ivone Lara fala do amor ao seu cabelo “cheio e duro”. Mandiba explica como Benedita poderia refutar, revidar a chacota sofrida ao relembra a personagem vivida pela atriz Angeline Fernandes, a dona Clotilde, conhecida como a bruxa do 71 no programa humorístico *El Chavo del Ocho*, Chaves. Ele chama as meninas de bruxas do 71, parece dizer a elas: “Vocês é que são feias! Olhem-se no espelho!”, assim o menino reage aos adjetivos negativos atribuídos a Benedita.

A menina reage de modo diferente ao dizer que as pessoas existem umas por meio das outras, que o que uma é a outra é também, e que assim sendo se ela revidasse, a menina sairia chorando, a lamentar-se para sua mãe. Benedita não diz se chorou ao ouvir as palavras que a depreciaram, mas sabe que são palavras que fazem chorar e podem doer.

Taís Araújo, em algumas situações, reclamou da implicância dos meninos e a relacionou à sua estética, destacou seu cabelo como motivo de zombaria e se entristeceu com isso durante um período de tempo e, em fevereiro deste ano, a relação tensa dela com alguns meninos foi exposta, por ela, em uma roda de conversa que envolveu a psicóloga Ellen Senra⁷⁹, toda a equipe de profissionais da escola, as duas turmas de 5º ano e seus professores, algumas de suas colegas de classe, confirmaram. Elas desmentiram os meninos ao dizerem que não fizeram e, não faziam nada. Para eles, tocar o ponto fraco dela: doer-se com o que diziam, se irritar e se chatear com olhares e falas a respeito do seu cabelo e com chamamentos como “negueba” e “cabelo duro” pareceu-lhes algo sem maiores consequências, algo até engraçado, contudo, na roda, a dor dela foi exposta transmitida em cada expressão do rosto e em sua fala. Podemos dizer que os colegas de Benedita foram racistas? Não. As DCN’s das Relações Étnico- Raciais nos dizem que precisamos criar pedagogias que enfrentem esta situação e mostra-nos que um dos equívocos que através delas devemos enfrentar é “a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também”, pois “esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior” (p.17). O documento lembra “que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros” e “nesse sentido, é possível que pessoas negras

⁷⁹ Ellen Senra é psicóloga clínica e escritora infanto-juvenil, que atua na luta antirracista. Participou da inauguração da ampliação das rodas de conversa na nossa escola em 20/02/2019 conversando com cerca de 40 (quarenta) estudantes das duas turmas 5º (A.E) sobre o tema de seu livro “*Feiurinha sabe tudo*” que mostra como a maximização do negativo, a personalização e até mesmo a vitimização atrapalham a vida de Vitor e Livia, protagonistas. O livro nos ensina a questionar aquilo que achamos que sabemos e que o questionamento pode fazer nosso mundo mudar de cor, proporcionando mais saúde mental, bem-estar e autoestima. Disponível em: <<https://www.sinopsyseditora.com.br/livros/feiurinha-sabe-tudo-1255>. Acessado em: 11/08/2019.

sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas (Ibidem). A “zoação” de alguns meninos com relação à Taís Araújo expressa o que o racismo imprime: “marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Ibidem).

Taís Araújo emocionou-se e mencionou-me ao lembrar que na “festa que teve na escola”, se referindo à culminância do projeto da consciência negra, os meninos riram dela enquanto ela entrava pelo portão. A partir disso, a mediadora Ellen Senra lhe disse que o mais importante é o que ela pensava sobre si e não o que os outros pensavam sobre ela. Fazendo-me lembrar do que nos diz Souza (1983) que *“uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”*. A psicóloga perguntou-lhe o que ela via ao olhar-se no espelho, e a menina respondeu: “Bonita”. Ver-se como uma menina bonita, fora enfatizado como o mais importante. É interessante que as palavras que ouviu de Ellen Senra nesta roda de conversa a menina demonstrou ter guardado, pois em junho deste ano, em nosso último encontro com fins de pesquisa descreveu-se como “linda negra”. Taís Araújo que se via bonita, agora diz ver-se “linda negra” diante do espelho. Isso mostra-nos, então a necessidade de afirmarmos a estética negra como bela, positiva e parte da identidade negra para meninos negros e não negros e para meninas negras e não negras. Remeto aos exemplos das formas de uso do cabelo de Benedita, Taís Araújo e Ivone Lara - natural, com tranças e quimicamente tratado, respectivamente - devem corresponder não à imposição do mercado, do capitalismo e nem a forma de ver *eurocentrada*, mas a uma escolha feita pela criança e/ou negociada por ela com seus responsáveis de modo a sentir-se bem, sem prestar vassalagem à dor, a algum tipo de modelo e à inferiorização pelo outro.

Fanon (2008, p. 95) nos diz que enquanto psicanalista e, fora de seu laboratório, pode dizer-nos que percebendo em seu paciente negro que ele sofre de um complexo de inferioridade e sua estrutura psíquica corre risco é necessário protegê-lo. Protegê-lo de uma sociedade que se alimenta da manutenção desse complexo ao afirmar a superioridade de uma raça. Esta mesma sociedade que lhe impõem barreiras, causa dificuldades colocando-o em uma situação neurótica. O autor afirma que nisso reside a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e seu grupo. Como psicanalista ele deve ajudar seu paciente “a não tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim agir no sentido de uma mudança nas estruturas sociais”. Para ele, o negro não deve ser colocado diante do dilema: embranquecer ou desaparecer, mas deve sim “tomar a consciência de uma nova possibilidade de existir” (Ibidem). Aproprio-me do que ele diz e, transpondo sua consideração para o campo da educação digo que é preciso que digamos as crianças, estudantes da escola, quais são as causas inconscientes de

seus desejos de mudar de cor e esclarecidas às causas, torná-las capazes de escolherem “a ação ou a passividade a respeito da origem do conflito, as estruturas sociais”, esse é um desafio que pode ser alcançado por uma escola comprometida com a educação dos seus estudantes durante a trajetória escolar.

Ao longo das conversas e, dos momentos de encontro, percebi que algumas das crianças notavam que seus corpos, tons de pele, cabelos, não eram contemplados pelo padrão pré-estabelecido. Essas diferenças, com relação ao modelo hegemônico, historicamente, serviram e ainda servem à desumanização, escravização e dizimação de pessoas, contudo, o encontro delas com as palavras outras, das outras crianças sobre seus sentimentos, as narrativas das histórias com protagonismo de personagens negras dos livros infanto-juvenis que usamos fomentaram a recriação e reafirmação da identidade negra como também bela nelas. A questão da beleza e da fealdade, para as meninas Ellen Sirleaf e Carolina Maria- autodeclaradas respectivamente como morena e parda- apareceu relacionada ao corpo magro como referência estética a ser adotada e importante para realizar um sonho como o de Carolina Maria de ser veterinária. Ela relatou ser chamada de gorda por pessoas próximas com as quais convive fora da escola. Disse que seu corpo pode impedir-lhe de alcançar um objetivo profissional. As meninas disseram que sem esse ideal de corpo não é possível alcançar o que se deseja, sendo preferível desistir da vida, relataram já ter pensado em suicídio.

Na conversa, estas ideias foram combatidas e a diferença foi reafirmada como característica do humano que não deve servir à submissão. As meninas foram encorajadas a investirem nos seus sonhos, realizarem-se em suas profissões e levarem dos outros o que lhes acrescenta apenas. A sociedade doente está adoecendo a infância de suas crianças, meninas de belos sorrisos, plenas em oralidade, entretanto demonstraram a necessidade da valorização de seus contornos corpóreos. O que pensam os outros a respeito delas nesta idade lhes importa muito. A visão que o outro tem delas mistura-se com a imagem que constroem de si mesmas, criando crenças de eliminação de si e ódio de si.

Em nossa última conversa em junho, além de saber da gravidez da mãe de Ellen Sirleaf, de que Dandara Palmares gosta de um menino e que isso é um segredo, que Theodoro Sampaio gosta de Benedita e que disso todos já sabem, percebi algo que já não tenho mais tempo para tratar: do jeito de ser menina. Há um modo de se vestir, um laço a se usar, um odor a exalar e um comportamento a se adotar para ser aceita e ter amizade em certo grupo. Se esse acordo não for bem cumprido, pode-se ficar de fora do grupo, penetrando-o apenas pelo chamar a atenção dos que nele estão, através do incomodar, do implicar. É o que estava vivendo, naquele

momento, Adriana Alves com relação ao grupo de meninas amigas de outros tempos de escola, liderados por Carolina Maria e Ellen Sirleaf.

Adriana Alves é a menina de quem Aqualtune não abriu mão no conselho de classe de classe ao qual a diretora sugeriu que fosse da turma Lélia Gonzales para a turma Ruth de Souza. Adriana Alves é moleca e arteira, às vezes desengonçada. Foi sendo produzida como aquela que não sabia primeiro ler e escrever conforme já relatado no momento do conselho e depois por não ter modos. Ela tem excelente habilidade para pintura e fotografia, mas suas qualidades são subterradas por suas carências, toda via não se permite a inexistência e implica para receber atenção, mostrando assim para eles uma forma de existir.

“Rever meu próprio texto é experiência doce-amarga”, desprender-me deste trabalho, não mais acrescentar-lhe sequer mais uma frase, um parágrafo, sintetizá-lo, considerá-lo finalizado é tarefa difícil. Há uma profusão de memórias, lembranças tão vivas que num futuro próximo precisarão ser compartilhadas por mim. Em suma, o que ficou?

Há necessidade de continuar meu caminho na escola com as crianças e os professores, a partir da conversa? Se sempre conversamos qual é o sentido do que estou a dizer? É que dentro de mim há uma inclinação maior para a compreensão dela como material de construção, imprescindível nas relações que se estabelecem na escola. A conversa foi a arma bela que disparou os gatilhos desse trabalho. Eu não poderia supô-la quando levantei a hipótese de que as crianças da escola deveriam ser ouvidas, pois teriam muito a nos dizer sobre racismo, quais eram suas experiências, seus atravessamentos, até receava ouvi-las, embora tivesse certeza de que esse era o percurso a seguir, o de conversar.

Além disso, a conversa também foi a brecha pela qual, nós na pesquisa, escapamos à falta de tempo-espaco para realização dela na escola, em detrimento do pequeno espaco físico e quando as impossibilidades de reunir os estudantes no contraturno pareceu-me um gigante. Eu não queria entrevistá-los, não cogitava fazer um questionário então, a conversa apareceu a mim como metodologia. Junto da conversa está a roda que, segundo Nogueira (2017) “*serve e reconhece*” que os outros são tão legítimos outros quanto nós. A roda vem se tornando utopia a ser perseguida por mim, como “base para uma escola pluralista, pois serve-nos como tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias”” (p.410), (grifos do autor). Ao final, o lugar da escuta na escola precisa ser garantido, precisa ser direito e não privilegio.

A partilha da responsabilidade pelos rumos da educação que queremos, a escuta dos estudantes a respeito do pensam da escola e de como é estar nela não pode ser algo eletivo, pontual. Escutar e dialogar são exercícios indissociáveis a quem se compromete com uma sociedade mais humana, portanto, uma escola que se organiza e se relaciona com seus

estudantes de modo linear, contrapondo-os, separando-os não tem a educação como prática da liberdade e é isso que esse trabalho demonstra: a conversa como fuga, como saída à falta dela.

Vi a falta da liberdade em alguns de meus interlocutores, de serem para si e para seus outros mais do que o padrão de brancura e magreza estabelecido. Mas, a conversa serviu para tencionar essas visões que os queria aprisionar, colaborou para a afirmação de alguns deles como negros e negras e promoveu a estética negra como bela abriu a discussão da perseguição e violência doméstica e policial aos corpos negros. Na conversa, também se pode fortalecer a identidade negra, como no caso de Taís Araújo, e ainda foram apresentadas e valorizadas histórias negras, estéticas negras presentes na literatura infanto-juvenil negra. A conversa fez-me refletir sobre a presença e falta de liberdade, além do respeito esperadas pelas crianças nas relações com os adultos. Nem sempre as consideramos legítimos outros, isto implica a nós, pessoas adultas, a urgente necessidade de revisão das nossas compreensões de poder sobre o outro, crianças, que muitas vezes são vistas apenas como pequenas, infantis.

A construção desse trabalho se confunde com o amadurecimento do meu pertencimento racial, com meu encontro com pares, mulheres e homens atuantes em tantas frentes de luta contra o racismo. Sempre soube que era negra, mas é como se eu tivesse encontrado minha família dispersa, como se os laços tivessem sido aprofundados com os meus, é como um encontro com parentes distantes que você nem sabe que tem. É como não ficar a parte dos assuntos dos que você reencontrou e interessar-se por eles colocando-se à disposição para junto viver as alegrias e os problemas.

Pesquisar racismo com as crianças da escola apresentou-me uma rede de pessoas, trouxe ao meu conhecimento algumas professoras e alguns professores da educação básica que militam por uma educação antirracista e democrática na primeira etapa do ensino fundamental. Tem me dado também o reconhecimento de ser uma pesquisadora das relações ético-raciais na rede de Japeri, onde trabalho e, me colocado em uma rede de colaboração grande que está preocupada com a circulação de saberes outros lá também. Pesquisar fez chegar a mim algumas produções acadêmicas sobre/com crianças negras e não negras da educação básica a respeito das relações étnico-raciais, e me fez perceber a necessidade de mais investigações produzidas por quem vive o cotidiano da escola e leciona na primeira etapa do ensino fundamental, pois identifiquei um número maior de pesquisas voltadas à educação infantil que destacavam a valorização da identidade negra através da contação de histórias, a apresentação e a apreciação de valores da cultura afro-brasileira.

Nestes dois anos e meio de estudos, fui também descobrindo, vendo que há produção intelectual e literária negra, incluindo a infanto-juvenil e, que esta produção precisa ser

visibilizada, e estudada por mim, por nós. Estou aos poucos construindo um acervo que é instrumento de luta, de formação humana de construção de conhecimento sobre mim, é também a minha negritude. Os livros paradigmáticos adquiridos nos congressos, encontros de pesquisa e de pesquisadores negros, há tempos, circulam entre as crianças e os professores da escola somando-se ao acervo que nela já há.

Creio ter sido possível captar das minhas palavras e das palavras de minhas interlocutoras, as crianças, as inter-relações delas com o racismo. Creio também que esta pesquisa demonstrou que investigações do cotidiano da escola feitas por quem o vive podem ser um instrumento de luta e, isso não apenas depois dela ser considerada concluída, mas durante todo seu desenvolvimento. Dessa forma, está inscrita na decolonialidade, porque se colocou como “um projeto de intervenção sobre a realidade”, conforme Costa, Torres Grosfoguel (2018), não busquei aqui flutuar; o racismo foi conteúdo dessa pesquisa e as crianças foram minhas interlocutoras. Esta investigação está situada na luta antirracista na educação básica e o que nos incomodava, nos moveu, fez mexer nossas mãos e pés. Junto do professor Aqualtune, das estudantes da turma Lélia Gonzales: Ivone Lara, Ellen Sirleaf, Dandara Palmares, Carolina Maria, Monalysa Alcantara, Iza, Taís Araújo, Juliana Alvez, Maria Firmina e dos estudantes Theodoro Sampaio, Lima Barreto e Mandiba é que foram produzidos os conhecimentos. Nós falamos por nós, nós falamos sobre nós para toda a sociedade. A luta continua!

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

_____. Anete. et al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 263-293, jan./jun. 2011.

_____. Anete. **A menina repetente**. Papirus, 1995.

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Conferência TED. Junho de 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda>. Acessado em 14/08/2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Tanildo do. Com a Palavra as Crianças: Algumas Reflexões Sobre as Relações Raciais na Escola. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011. Anais. Rio Grande do Norte, 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRADE, Vanessa Menezes de; MIGUEL, Isaque. Afrobetizar: um Convite ao Jogo. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. v.1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, 2011.

BONGIOVANI, Anair; RODRIGUES, Ana Marialaine Pereira dos Santos Costa; SANTOS, Ana Mariacélia Pereira dos. Discriminação Racial a Identidade e o Pertencimento: crianças de 09 e 10 anos. In: **Revista Univap**. São José dos Campos –SP -Brasil, v.22, n.40, Edição Especial, 2016. ISSN 2237 -1753.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais**. Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/2004.

_____. **Lei nº 10.639/03**. Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos. Pedro e João, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer.** 22º Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.

_____, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** 22º Ed. Editora Vozes. p, 14-29. Petrópolis, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, volume 34, nº 69, p.97 – 122, jun 2018.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. In: **Rev. Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes; DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. As Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas. In: **I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos.** Ano 2017, volume 1, fascículo 1, ISSN 2594-5149.

CORREIA, Juliana do Nascimento. Contos Africanos e Afro-Brasileiros para Outros Tempos e Espaços da Infância. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos.** v.1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Joase Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado e GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** p.09-27 . Ed. Autentica. Belo Horizonte, 2018.

CUNHA, Leo. **Cantigamente.** Nova Fronteira, 2012.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & A Rua Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil.** 5º ed. p.46-68. Rocco, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Editora Alvorada, 2012.

DIAS, Ana Beatriz F. Amorosidade nas Ciências Humanas. In: GEGE-Grupo de Estudos do Gênero do Discurso –UFSCAR. **Palavras e contrapalavras:** circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos. Pedro e João, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. In: **Propuesta educativa (Online).** nº.43 Ciudad Autonoma de Buenos Aires jun. 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio; Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. In: **Educação e Fronteiras (On-Line).** Dourados/MS,v.5, nº.13p.72-85, jan./abr. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte” In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: Identidade em Construção**. p.67-84 Rio de Janeiro/São Paulo, 2009.

FONSECA, Silvana Carvalho da. Afro-rizomas da diáspora negra entre Brasil, Angola e Portugal. In: **Encontros de Vista**, Recife, nº19, p. 112-123, jan./jun. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio à 9ª edição revista e ampliada. In: FREITAS. **História Social da Infância no Brasil**. 9º ed. p. 9-18. São Paulo, 2016.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala: **Formação da Família Brasileira Sob o Regime da Economia Patriarcal**. 1ed. rev. — São Paulo: Global, 2003.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso. **Palavras e contrapalavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2º ed. Caderno I, Pedro e João, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida; **Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. 145f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252694>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2017.

_____, Nilma Lino Gomes. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível em<: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.Pdf>. Acessado em: 19/07/2019.

_____, Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em<: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 17/05/2019.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. Boitatá, 2018.

JUNIOR, Henrique Cunha. Bairros negros: a forma urbana das populações negras no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 65-86, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/683>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Cobogó, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. p.17-30. Brasília, 2006.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. In: **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. p.103-118. USP, São Paulo, 1996.

LEITE, Miriam L. Moreira. A Infância no Século XIX Segundo Memórias de Livros de Viagem. In: FREITAS. **História Social da Infância no Brasil**. 9º ed. p. 31-68. São Paulo, 2016.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2011.

MOREIRA, Camila. Branquitude é Branquidade? Uma Revisão Teórica Da Aplicação Dos Termos No Cenário Brasileiro. In: **Revista da ABPN**. V. 6, n. 13; mar. – jun. 201, p. 73-87, 2014.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa. As Pesquisas Sobre o “Estado do Conhecimento” em Relações Étnico- Raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, nº. 62, p. 164-183, dez. 2015.

MUNANGA. Kabebguele. **Negritude: usos e sentidos**. p. 11-19. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. In: **Magistro**. vol.1, n.15. 2017.

_____, Renato. KiriKu como Heterônimo da Infância como Experiência e da Experiência como Infância. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. v.1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA. Ridamar Aparecida de. Exclusão escolar racializada: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA. In: **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 218-221, Out/Dez 2019.

PEREIRA, Simone. Brinquedos E Brincadeiras: Descolonizando Questões De Etnia E De Gênero Na Educação Infantil. In: **Cadernos de Resumo do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. v.1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

PRADO, Guilherme Toledo Val, (et.all). Pesquisa Narrativa em três dimensões. **Congresso Internacional de pesquisa (Auto) Biográfica- Modo de Viver, Narrar e Guardar**. Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Dijamila. **O que é lugar de fala?** p. 35-53. Belo Horizonte - MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Simone. Narrando Histórias e Dessensibilizando Sujeitos que Pesquisam Com o Cotidiano. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

ROSA, Aretusa Santos; CAMPOS, Maria Ignez Ferreira; LIMA; Joana Carolina Colares De. Espaço, Relações Étnico-Raciais Na Educação Infantil E O Ciclo De Políticas: Diálogos Entre Pesquisas. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. Volume 1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

ROSA, Sonia. **Palmas e Vais**. Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

_____, Sonia. **Zum Zum Zumbiiiiiiii: de Zumbi dos Palmares para crianças**. Rio de Janeiro, Pallas, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun, 2003.

ROSO, Adriane e Romanini, Moises. **Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico**. In: Psicologia e Saber Social. Volume: 3(1), p.83-95, 2014.

SANTIAGO, Flávio; Faria, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. In: **Educação e Fronteiras**. v. 5, nº. 13, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAMPAIO, Carmem Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de Pesquisa: porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Raquel Amorim dos. Estado do Conhecimento da Área de Educação e Relações Raciais em Programas de Pós-Graduação em Educação (2000-2010). In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 26- 30 de abril de 2011, São Paulo.

SAVIANNI, Demerval. Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Crítico-Social (perspectiva histórico-cultural). s/d. Disponível em: <professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/.../Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acessado em: 26/08/2018.

SILVA, Denize Fernandes da; OLIVEIRA, Jussara Alexandre de; MATOS, Tatiane Pacheco de. A Literatura Africana e Afro-brasileira na Infância Escolar. In: **Caderno de resumos do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. volume 1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Erivelton Thomaz da; OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Brincadeira Cantada e Jogo de Cognição: O Papel das Crianças Negras Dentro de seu Contexto Histórico. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância - Diálogos Contemporâneos**. v 1, fascículo 1, ISSN 2594-5149. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. **Histórias de Operários Negros**. EST, 1987.

_____, Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. **Educar em Revista**, v. 34 nº 69 p. 123-150. Jun. 2018.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta Anos de ANPEd, As Pesquisas sobre a Educação dos Afro-brasileiros e o GT 21: Marcas de uma Trajetória. **30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG 07-10 de outubro de 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. **Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Ouvindo Crianças e Adultos**. In: Anais da **36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia, 2013.

SOUZA, Fernanda Morais de. **Revirando Malas: Entre Histórias de Bonecas e Crianças**. 2009. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://universeofdolls.wordpress.com>>. Acessado em: 16/07/2017.

SOUZA, Maria Elena Viana; LIMA, F. F.; MIRANDA, C.; SILVA, S. M. V. **Concepções Docentes sobre a lei 10.639/03 numa instituição federal de ensino**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN.** , v.1, p.440 - 455, 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Educação Étnico-racial e Colonialidade** In: **Relações étnico-raciais e diversidade**. 1 ed. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, v.1, p. 30-43.

_____. **Entre as memórias e as possibilidades da Lei 10.639/03** In: **Dez anos da Lei nº 10.639/03. Memórias e Perspectivas**. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v.1, p. 81-95.

_____. **Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino/ aprendizagem e pesquisa**. In: **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/2003**. 2 ed. Rio De Janeiro: Rovel, 2013, v.1, p. 63-86.

_____. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2003.

VANZUITA, Simone. **O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?** In: **37ª Reunião Anual da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Anais. Santa Catarina 2015.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. **Filosofia Ubuntu**. In: **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 100-112, mar./ ago. 2017.