CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CRIANÇA NEGRA – VISIBILIDADE E AUTONOMIA
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA CRECHE, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM ÁREA DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A CIDADE DE DEUS

Isabel de Almeida Barbosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Rafael de Mello Barbosa

Rio de Janeiro
Dezembro de 2023

CRIANÇA NEGRA – VISIBILIDADE E AUTONOMIA
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA CRECHE, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM ÁREA DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A CIDADE DE DEUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de grau de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Isabel de Almeida Barbosa

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Prof. Dr. Rafael de Mello Barbosa (CEFET/RJ – Orientador)

_____

Professor Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo (CEFET/RJ – Examinador Externo, PPFEN)

_____

Professora Janete Santos Ribeiro (Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – Examinadora Externa)

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ – Examinadora Interna)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B238 Barbosa, Isabel de Almeida

Criança negra: visibilidade e autonomia educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: a Cidade de Deus / Isabel de Almeida Barbosa. — 2023.

117f. : il. (algumas color.) , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.

Bibliografia: f. 168-178

Orientador: Rafael de Mello Barbosa

1. Relações étnicorraciais. 2. Autonomia. 3. Visibilidade. 4. Cidade de Deus (Rio de Janeiro, RJ). I. Barbosa, Rafael de Mello (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Às meninas e meninos pretos e todes os demais que me deram a oportunidade de aprender com suas vivências e experiências.
A todas as Nanãs da Cidade de Deus, e de todas as outras favelas, agradeço e peço licença: que continuem a nos guardar e amparar.
Que Oxaguiã continue a me conduzir.

AGRADECIMENTOS

Meu coração se coloca com a mesma paixão com que tem me conduzido e direcionado minha vida profissional e acadêmica. Através dele, reconheço humildemente que esta pesquisa não seria possível sem as pessoas que me atravessam. A todas elas, meu reconhecimento e gratidão.

A Deus, à Mãe, a Oxanguiã e a toda a espiritualidade que me tem amparado nos planos superiores. Devo, a eles, a fé que se constituiu em certeza de que nunca seria desamparada e que sempre haveria acolhimento.

Aos meus antepassados, negras, negros e indígenas, que cingiram na minha alma a inconformidade e a força. Que suas vozes nunca se calem na minha boca.

Às minhas irmãs, Ilma e Sylvia (*In memoriam*), vítimas do genocídio do governo brasileiro durante a COVID-19. A indignação e dor pela perda prematura de duas mulheres negras me levou a este mestrado.

A meus pais, Boris e Rita (*In memoriam*), que sempre lutaram para que eu tivesse educação de qualidade.

A meu marido, Malaca, e à minha família, pelo apoio e parceria.

À Professora Vera Maria Ramos Vasconcellos, que acordou, em mim, a pesquisadora e a autoestima que me fizeram voltar à universidade e entender que este lugar é da teoria e prática e de todos nós.

Às minhas colegas de trabalho e ao Paulo (o único), por partilhar comigo este sonho; por realizar, a cada dia, uma parte deste sonho e, principalmente, pela dedicação, profissionalismo e amor às nossas crianças e à Creche.

Às Professoras Daniele Moreira Penedo de Lima e Luciana de Araújo Rangel pela compreensão, paciência, cooperação, atenção e compartilhamento de ações. Se esta dissertação existe, é porque vocês incentivaram e me ajudaram a criar condições para que eu tornasse este sonho possível.

Ao CEFET-RJ, professores e mestrandos, com os quais as partilhas foram poderosas.

Ao meu Orientador Rafael, pela paciência e calma.

Aos Professores Janete, Maicon, Mário e Cristina, sem o acolhimento e troca não teria conseguido.

A todas as crianças, em especial, às meninas negras, que movem, transformam e alegram meu viver.

RESUMO

Criança negra – visibilidade e autonomia
Educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: a Cidade de Deus

A presente pesquisa qualitativa se propõe a estudar como as crianças negras, de 2 a 4 anos de idade, de uma creche pública em uma zona de vulnerabilidade social, na zona oeste do Rio de Janeiro, se fizeram visíveis a partir do diálogo, alterando e construindo, em conjunto com suas educadoras, propostas pedagógicas em que sua autonomia e protagonismo se fazem presentes no cotidiano da instituição. Para tanto, se buscou compreender a história da instituição e a do lugar onde está localizada, passando por situações emblemáticas de construção da cidadania da comunidade, das profissionais da educação e das crianças. O entendimento das formas como o racismo opera na sociedade brasileira, analisado através da perspectiva decolonial, nos levou a refletir sobre a ocupação urbana de uma das maiores favelas da zona oeste do Rio de Janeiro e de como o colonialismo e o capitalismo produziram áreas em que a violência, a desigualdade social, o preconceito e a discriminação racial são fatores estruturantes das relações sociais, educacionais, econômicas e institucionais. No ano em que a Lei nº 10.639/03 completa 20 anos, são elencadas e discutidas práticas pedagógicas, desenvolvidas na educação infantil, em que os sujeitos, através da educação para relações étnico-raciais, pretendem a construção de atitudes antirracistas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Autonomia; Visibilidade

ABSTRACT

Black child – visibility and autonomy
The ethnic-racial education in daycare, learning and shared experiences in an area of social vulnerability: Cidade de Deus

This qualitative research aims to study how from 2 to 4 years old black children in a public nursery school in an area of social vulnerability in the West Zone of Rio de Janeiro have made themselves visible through dialog; by changing and building pedagogical proposals together with their teachers, in which their autonomy and protagonism are present in the daily life of the institution. In order to do this, we sought to understand the history of institution and the place where it is located, going through emblematic situations of building the citizenship of the community, the education professionals and the children. Understanding the ways in which racism operates in Brazilian society analyzed from a decolonial perspective, led us to reflect on the urban occupation of one of the largest favelas in the West Zone of Rio de Janeiro and how colonialism and capitalism have produced areas in which violence, social inequality prejudice and racial discrimination are structuring factors in social, educational, economic and institutional relations. In the year in which Law nr. 10.639/03 turns 20 years, pedagogical practices developed in early childhood education are listed and discussed in which the subjects, through education for ethnic-racial relations, aim to build anti-racist attitudes.

Keywords: Ethnic-racial relations; Autonomy; Visibility

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Painel, em grafite, no Centro Social, na Cidade de Deus 36

Imagem 2 - Foto Produção Coletiva das crianças de 3 anos. Sem título..... 38

Imagem 3 - Fotos da instituição, em setembro e novembro de 1992 44

Imagem 4 - Mural sobre o Carnaval, produzido pelas recreadoras, e crianças fantasiadas 51

Imagem 5 - Familiares pintando o muro da creche, em 2022 62

Imagem 6 - Antes e depois do pátio interno da creche..... 63

Imagem 7 - Antes e depois do pátio interno da creche II 64

Imagem 8 - Painéis, em grafite, na comunidade, em 2022..... 68

Imagem 9 - Mapa da Cidade de Deus 70

Imagem 10 - Construção do Conjunto Habitacional Margarida Gabinal (1965) 75

Imagem 11 - Foto de Emily Machado Rodrigues. Sem título 77

Imagem 12 - Foto de Ana Luiza Soares Alves dos Santos. Sem título 80

Imagem 13 - Fotos da construção da Cidade de Deus, nos anos 1960..... 83

Imagem 14 - Declarações feitas sobre a cor das crianças pelos responsáveis no ato da matrícula 86

Imagem 15 – Visão aérea da Cidade de Deus 92

Imagem 16 - Declaração, pelos responsáveis, sobre a cor da pele de suas crianças 107

Imagem 17 - Foto Produção Coletiva - Crianças de 3 anos. Sem título II 120

Imagem 18 - Agentes, auxiliar e recreadora, em uma atividade do dia do “índio”..... 123

Imagem 19 - Autor desconhecido. Sem título 125

Imagem 20 - “Pequenos grandes fotógrafos”, matéria do Jornal Extra..... 126

Imagem 21 - Autor: João Gabriel Rodrigues Teixeira da Costa. Sem título..... 127

Imagem 22 - Foto do Projeto Pérolas Negras..... 138

Imagem 23 - Bastidores do Projeto Pérolas Negras 140

Imagem 24 - Foto do Projeto Pérolas Negras II 143
Imagem 25 - Fotos apresentadas no II Seminário sobre Relações Étnico-Raciais..... 147
Imagem 26 - Fotos apresentadas no II Seminário sobre Relações Étnico-Raciais II ... 148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
AEI	Agente de Educação Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CDD	Cidade de Deus
CEC	Conselho Escolha Comunidade
CEMASI	Centro Municipal de Atendimento Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COHAB GB	Companhia de Habitação Popular do Estado da Guanabara
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO UFRJ	Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PA	Professor Articular
PAEI	Professor-Adjunto de Educação Infantil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Professor de Educação Infantil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEAS	Secretaria de Estado de Assistência Social

SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

Introdução 14

1- Por que precisei fazer mestrado: fundamentação metodológica 23

2- Na subida do morro 34

2.1 – De como eu subi a ladeira 34

2.2 – História da instituição 39

2.3 - Uma creche, muitas conquistas sociais 41

2.4 - Da organização de pessoal, infraestrutura e espaços 61

2.5 - A relação com os vizinhos 67

3- Se você for lá, nunca mais vai esquecer 70

3.1 - Como surgiu a CDD: não é filme. É realidade 75

3.2 - Conceitos para compreensão do território: Estado e Governo operam na fundação de uma Cidade, pretensamente, de Deus 84

3.3 - A partição do território: raça e racismo 88

3.4 - Nos tentáculos da Modernidade: as garras do preconceito 93

3.5 - Colonialidade, poder e discriminação racial 95

4- Em-quanto as crianças me tocam 103

4.1 - Pepita, uma menina preciosa 105

4.2 - Da CDD para a mídia: aproximação positiva 117

4.3 - Descobrindo Pérolas Negras 137

5- Da menina negra à diretora: questões sobre a formação docente 149

Conclusão 163

Referências 168

Introdução

A proposta desta dissertação é, através de uma pesquisa qualitativa, com análises discursivas, seguir os caminhos de uma perspectiva contracolonial, de modo a apresentar, por meio de múltiplos fatores, como as interações de crianças e, delas, com os adultos, que asseguraram às crianças negras de uma creche municipal na Cidade de Deus, situada na zona oeste do Rio de Janeiro (área de vulnerabilidade social), serem ou não visíveis nas representações no espaço e protagonistas de suas aprendizagens.

Dois casos ocorridos na Creche *Ayo*[1] levaram a mudanças na postura da direção e da equipe de educadoras. Estes casos, em diferentes períodos da instituição, levaram suas profissionais a procurar compreender como as relações étnico-raciais se estruturaram e quais fatores interferem na formação identitária da criança negra.

A hipótese, ou a questão de pesquisa, é que a perspectiva decolonial levou a entender os múltiplos fatores que podem permitir, ou não, que crianças negras sejam visíveis e protagonistas no seu espaço.

A relevância da pesquisa será apresentar análises de situações, aparentemente cotidianas, em um espaço educativo, que podem vir a contribuir com o fazer pedagógico de muitos professores e diretores que, como esta pesquisadora, exercem seu ofício para crianças, negras, em sua maioria. Os casos que serão, aqui, apresentados e analisados levam em consideração a racialização presente na rotina de crianças bem pequenas em seus relacionamentos com outras crianças e educadoras.

Considero que as crianças, em especial as negras, sofrem de inúmeras formas de apagamentos e invisibilidades nas creches e escolas. Suspeito que, em creches de crianças bem pequenas, este processo de não escuta é reforçado pela ausência da oralidade de que algumas crianças bem pequenas ainda estão em processo de construção de sua comunicação e formas de expressar de suas necessidades, desejos e vontades.

A racialização aparece como um dado significativo no processo de construção das relações entre as crianças e, delas, com os adultos nos espaços de educação infantil.

1 O nome da instituição foi alterado para se manter o sigilo da instituição. A palavra *Ayo* vem do iorubá e significa alegria. Foi escolhida em função da dinâmica das interações na educação infantil pautadas, quase sempre, pela alegria.

Autores como Santiago (2014) e autoras como Santos e Vasconcellos (2021) analisaram questões étnico-raciais, regulação de processos de hierarquização social e de desapropriação dos pertencimentos étnico-raciais, dentre outros temas caros à esta análise.

Esse apagamento e ausência das crianças negras são reforçados pelo preconceito racial e etário ainda existente nas salas de educação infantil em pleno século XXI. Nossas crianças negras padecem interseccionalmente, pois sofrem preconceitos por variadas condições: pela sua idade, classe social, sua cor e gênero.

Os casos que serão analisados, nesta dissertação, são situações não intencionais de reprodução do cenário das escolas de Ensino Fundamental, muito distantes da especificidade da educação infantil, o apagamento da produção das crianças, a ausência da participação infantil nos espaços e mídias e as dificuldades da direção escolar com a equipe e a comunidade.

Nos primeiros anos, pude observar que, na Creche *Ayo*, se podia notar a falta de produções das crianças, de suas vozes e de sua imagem. As paredes retratavam, em seus murais, apenas as ações das educadoras; as vozes das crianças não eram ouvidas. Imagens de pessoas de pele clara eram expostas em quase todos os ambientes; brinquedos e objetos que permitissem às crianças se espelharem e se reconhecer nos brinquedos não eram adquiridos. As questões étnico-raciais não eram consideradas relevantes durante as aquisições dos objetos; os brinquedos não garantiam que as crianças negras se vissem retratadas, sentindo-se pertencentes aos espaços que ocupavam, percebendo sua representatividade.

As formas de escuta das crianças eram desorganizadas e só atendiam a respostas prontamente esperadas pelas educadoras. A construção da linguagem não era uma preocupação, assim como sua formação identitária, pois o tema "criança negra" não era tão importante. Havia um número significativo de crianças negras, mas as propostas pedagógicas não consideravam (1) os processos históricos de formação (2) da matriz colonial de Poder,[2] (3) do racismo e (4) da estrutura do poder capitalista.

Durante a matrícula das crianças, podia-se observar como as tentativas de pertencimento, a branquitude e a estrutura de Poder da matriz colonial atuavam nas

2 Ao optar pela grafia da palavra "poder" em maiúscula, é para destacar/indicar suas diversas faces, nuances e/ou significados: não se trata de um poder em específico, mas sim, um poder amplo, vasto, ou seja, vários poderes numa só signo.

famílias, em especial, quando tinham que revelar a cor da pele de suas crianças. Mães e pais, de pele preta, declaravam suas crianças como brancas.

Com esta pesquisa, proponho-me a investigar como as crianças adquirem a linguagem, constroem suas identidades a partir de concepções africanas e afrodiaspóricas de ser e estar no mundo e como a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) pode interferir, positivamente, na garantia da diversidade em unidades de Educação Infantil, em especial, aquelas situadas em uma zona de vulnerabilidade social.

Os caminhos que me levaram ao local e à instituição onde aconteceram as situações, objetos de estudo desta pesquisa, serão apresentados no Capítulo 1, assim como a fundamentação teórica usada para análises.

Como mencionado acima, a fundamentação metodológica, sob a qual esta pesquisa foi realizada, encontra-se descrita no Capítulo 1. Abordo, entre outras questões, como a pesquisa qualitativa mostrou a forma mais apropriada de produção dos instrumentos de análise para relatos multifacetados das experiências descritas. Os dois casos relatados, sob o prisma da pesquisa qualitativa, levaram à construção de conhecimentos sobre os modos como a estrutura racista, sexista e a desigualdade social operam, materializando e reproduzindo as relações de Poder e de opressão no espaço educativo, e refletem sobre as saídas encontradas pela instituição para garantir a visibilidade e autonomia das crianças.

No Capítulo 2, relato como cheguei à instituição e o cenário que encontrei naquele período. Situo o momento histórico em que a creche se constituiu, a partir das lutas dos movimentos sociais da década de 1980, e o percurso trilhado que tornaram a creche comunitária uma unidade pública da Rede Municipal de Ensino legalizada. Na comunidade, percebi situações de racialização diante das quais a visão de raça, como categoria biológica, ainda não conseguiu ser desfeita do inconsciente da população após séculos de escravidão negra. O racismo se perpetuou na sociedade através da ideologia, da economia, da política, do direito e, consequentemente, do sistema educacional, este que espelha e reproduz as marcas da desigualdade social.

A desigualdade social é uma das marcas da sociedade brasileira, construída no seio da Modernidade. Esse abismo, entre as classes sociais, produz experiências subjetivas que, aliadas ao racismo, interferem na formação do indivíduo. A pobreza e o

preconceito racial atuam duplamente nas condições de acesso a serviços públicos que deveriam ser direito de todos: saúde, educação, transporte, justiça, entre outros.

No Capítulo 3, são descritas as formas como ocorreram a constituição do território da Cidade de Deus: como a primeira intenção da criação de um bairro para a classe trabalhadora se transformou em local de vulnerabilidade social. O conhecimento da raiz histórica do local serve de subsídios para análise dos casos que aconteceram em uma creche na comunidade.

O estudo analítico dos conceitos de raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação racial, presentes no Capítulo 3, serão analisados através da lente dos estudos decoloniais de Aníbal Quijano, Kabengele Munanga, Stuart Hall, Silvio de Almeida, entre outros e outras que me permitiram notar e perceber como esses conceitos, sobretudo, de raça como categoria biológica ainda é senso comum e leva ao alijamento de pessoas no mar sem fim das desigualdades e injustiças sociais brasileiras, como se pode notar na Cidade de Deus e em inúmeras favelas brasileiras. Visto desta perspectiva, raça funciona como um forte elemento produtor do racismo, levando ao preconceito racial e, consequentemente, à discriminação.

No Capítulo 4 desta pesquisa, serão descritos alguns caminhos percorridos no campo das relações étnico-raciais em uma creche que atende crianças bem pequenas, na faixa etária de 2 a 4 anos, em uma área de vulnerabilidade social, como a Cidade de Deus. A partir dos relatos dos casos, buscarei, através dos estudos de autores, como Nilma Lino Gomes, investigar como a "pedagogia das ausências" (GOMES, 2017) interfere na relação entre as crianças e a instituição e analisar os trajetos por meio dos quais a estrutura de Poder reproduziu e produziu invisibilidade das crianças e de que forma a instituição reagiu a essas situações diante da Lei 10.369/03 (BRASIL, 2003), chegando à "pedagogia das emergências".

Serão descritos dois episódios que aconteceram no período de 2008 a 2019, quando atuava nesse espaço, exercendo função de professora regente articuladora, de 2006 a 2008; de diretora-adjunta, de 2009 a agosto de 2011; e de diretora-geral (cargo em comissão de Diretor IV), de setembro de 2011 até o presente. Nos episódios, as crianças demonstraram de que forma estavam percebendo o ambiente institucional e familiar. Em seus diálogos, entre si e com as educadoras, podemos observar de que maneira constroem sua identidade e demonstram que, se houver tempo e espaço, crianças bem pequenas têm

condições de protagonizar e tornar-se visíveis positivamente à sociedade, independentemente da cor de sua pele, de sua classe social, do seu gênero, da sua religião ou cultura.

Finalmente, no Capítulo 5, relato como a minha história, semelhante à de muitas alunas e professoras negras, levou-me ao mestrado e a ter a necessidade de interpretar e estudar a realidade, utilizando-me da "escrevivência" (EVARISTO, 2020) e da pesquisa bibliográfica. Descrevo vivências como aluna da rede de educação pública e como cheguei ao cargo de gestora de uma unidade da mesma rede. Identifico o que me levou a buscar a educação antirracista e popular e de que forma a "heteroidentificação" como negra me fez ter uma dimensão em que as relações étnico-raciais se encontram em destaque na Unidade em que administro. Através de análises, proponho a problematização da ausência de educação étnico-racial, discutindo, na formação dos professores, o que leva a dificuldades em trabalhar na favela, com a maioria das crianças negras, sem ter letramento étnico-racial.

Apresento as situações que o gestor enfrenta em uma área conflagrada e seu compromisso e responsabilidade em manter o funcionamento – e a qualidade do atendimento – frente às crianças que encontram, na creche, um lugar de segurança. Demonstro as formas de compreensão dessa complexa realidade e, por fim, chego ao capítulo final, com a conclusão acerca de como as crianças negras conquistaram a autonomia e visibilidade na creche.

Como citado, um importante fator na pesquisa é o território onde acontece: a Cidade de Deus. Este bairro, exposto como violento ao ser estigmatizado, foi apresentado ao mundo através de um filme de repercussão internacional. Dados do censo apontam que a grande maioria dos moradores e moradoras da Cidade de Deus se autodeclaram negros e pardos.

Nesta pesquisa, busco analisar situações em que a formação das educadoras pode ou não reproduzir o sistema social. O primeiro relato conta a história de Pepita (nome fictício): uma menina negra que cobra, das educadoras, sua foto em meio a dos seus coleguinhas.

Por meio desta pesquisa, diálogo com questões de pessoas como eu e Pepita: meninas negras, em escolas públicas, onde nunca foi garantido espaço para discussões racistas. Questões, objetos de pesquisa, que precisam ser discutidas através da experiência

de quem ocupa seu lugar de fala. Ocupar o lugar do negro era ser subalternizada, assim como ser tão invisibilizada e atribuir, a outros, o lugar de protagonismo; era naturalizado. Ao descrever estes fatos, trago, para o centro da discussão, o diálogo entre as narrativas de alunas e professoras que podem vir a contribuir com outras tantas histórias de meninas negras nas inúmeras salas de aula. Conversar em circularidade, onde aprendem e ensinam, onde a relação professora-aluna é feita sob o princípio da troca e da equidade.

A fala de Pepita inicia, na instituição, a análise dos conteúdos oferecidos às crianças e a avaliação dos pressupostos políticos que estruturam as questões étnico-raciais que, até então, eram encaradas como menos relevantes pela comunidade. A questão, trazida pela criança, representa, em si, o início de um processo de escuta que leva as crianças a uma categoria de representatividade visível a todos: a de sujeito que fala e produz pensamentos relevantes. A consideração, ou seja, o processo de escuta da criança garante, a partir dessa fala, a possibilidade de as crianças serem protagonistas da pedagogia das ausências à pedagogia das emergências. Neste processo dialógico, toda a creche aprendeu com as crianças. Começávamos a percorrer os inúmeros caminhos no processo de escuta, de garantia da visibilidade e do protagonismo de crianças e de pessoas negras que antes, ausentes na instituição, agora, teriam lugar de destaque.

A direção da creche e eu, enquanto únicas professoras com formação na área de educação, logo notamos que seria um desafio trabalhar as questões com as educadoras (todas mulheres, na época), pois a falta de escolaridade e de conhecimento sobre o tema dificultaria as discussões, aliada ao fato de que, embora todas as educadoras fossem negras ou pardas, poucas se identificavam como tal e tentavam embranquecer-se, alisando os cabelos, consumindo produtos voltados ao público de pele clara, assistindo apenas programas nos quais ou não havia pessoas negras ou estas eram subalternizadas. O processo de formação identitária das crianças, a partir de uma perspectiva afrorreferenciada, foi também a valorização das pessoas negras e a mudança de percepção das formas de ser negro.

Mesmo diante de tantas questões, a pergunta da criança conseguiu mobilizar a equipe e a direção se pôs a pensar nos problemas e nas estratégias.

Abordo questões de pessoas como eu e Pepita e as muitas meninas, negras, em escolas públicas, onde nunca foi garantido espaço para discussões étnico-raciais. Ocupar

o lugar do negro era subalternizado, assim como ser tão invisibilizado e atribuir, a outros, o lugar de protagonismo era naturalizado.

A gestão da Creche *Ayo* resolve desenvolver um projeto que atenda essas questões. Se até, então, a preocupação da direção era de que, em todos os projetos, fossem desenvolvidas questões relacionadas à educação étnico-racial, nesse momento, é elaborado um projeto específico para tratar a negritude das crianças, educadoras e comunidade; surge o Projeto "Pérolas Negras, visões da infância sobre o universo negro feminino".

Dessa maneira, como gestora de Unidade Pública de Ensino, em uma zona conflagrada de vulnerabilidade social, assumo a opção de olhar e ver o vasto mundo à minha frente através das inúmeras expressões da cultura, da tecnologia e da ciência da sobrevivência desenvolvidas na favela.

Essa procura da autonomia e de tornar as crianças negras o centro do fazer educativo, trazendo suas histórias e produções, com respeito às suas ancestralidades, e ao fato de vivermos ainda numa sociedade notadamente racista e em espaços escolares racializados, é o foco desta investigação, que irá revelar como eu, gestora, mulher negra, identifiquei situações vividas em meu período de infância que, infelizmente, ainda se estruturam no atual sistema educacional, sobretudo, na Formação dos Professores. As dificuldades dos professores com o tema "relações étnico-raciais" demonstram problemas na formação de maneira contundente e o quanto ainda é preciso avançar nos estudos da área.

As vivências compartilhadas e a forma de ver a criança, bem como de entender suas subjetividades, suas infâncias e a relação com a comunidade, precisavam estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) para que não sofresse ameaças externas e se perdesse o processo de construção coletiva. Foi preciso convocar a comunidade e reformular totalmente o PPP para que este pudesse ter a participação de muitas vozes e, principalmente, demonstrasse objetivamente o querer da comunidade e o desejo das educadoras e, efetivamente, a participação das crianças.

Várias histórias foram vividas nesse percurso. E muito se observa que a Creche *Ayo* levou à mudança, familiar e pessoal, de funcionários, crianças e suas famílias. Esses relatos constam, nesta dissertação, como uma forma de atestar o fortalecimento comunitário como fator exponencial da virada no processo de desigualdade. Dar fim ao

abismo social não é uma tarefa que a creche se proponha a alcançar, mas, através dos relatos, observa-se a importância dada à instituição como referência no tocante à educação étnico-racial dessas pessoas.

A transformação visual e da comunidade do entorno será abordada com fotos que mostram como as crianças veem o lugar onde vivem e quais expectativas de modificação esperam alcançar, assim como suas famílias.

E nesse cenário, é preciso que eu me coloque como gestora, como mulher, como negra. As dificuldades inerentes à dicotomia entre a vida e a morte, entre a educação e a miséria, entre garantir um prato de comida a uma criança ou arriscar vidas em meio a um confronto entre traficantes e policiais, em mais um dia de operação policial, são algumas das situações apresentadas.

A nossa forma de ser e estar no mundo enquanto educadora e mulher é, sobretudo, um ato de resistência e ação. Esta existência, francamente marcada pelos preconceitos de cor, de classe social e de gênero, nos faz endurecer e, por vezes, perder suscetibilidades do cotidiano. O olhar para as instâncias macro do fazer administrativo, para as rotinas de cuidados, pode, por vezes, pesar mais do que o olhar pedagógico e sobre os movimentos interativos e educacionais das crianças. Na preocupação com a alimentação (porque há crianças que não têm o que comer em casa) e a higiene (porque vários têm problemas de saúde ligados à falta de higiene), as questões pedagógicas, que extrapolam os saberes da instância dos cuidados, se constituíram sempre uma ânsia de querer o melhor para nossos pequenos e pequenas.

A busca por uma educação de qualidade e excelência se constitui em uma procura incessante do meu querer como profissional. Estar atenta às nuances do cotidiano escolar, suspeitando constantemente do comum, do rotineiro, é um percurso que sigo, pois noto que minha educação poderia ter sido diferente se detalhes ligados às relações estabelecidas, pautadas pelo racismo e pela discriminação de gênero e de classe social, não tivessem marcas tão profundas à minha própria história.

Como professora da rede pública, conscientizei-me, rapidamente, da enorme responsabilidade pelas crianças (espelhos de mim mesma) à minha frente e a primeira ação que fiz foi exatamente a de colocá-las ao meu lado. Processo difícil, pois as direções, as famílias e os alunos sentiam estranhamentos diversos pelas minhas atitudes profissionais. Questões quanto à disciplina e à aprendizagem eram levantadas e

respondidas por práticas sociais que buscavam agregar e mostrar que, além de professora, também sou um ser inacabado, em construção de aprendizagens.

Eu dialogava com os alunos e famílias; procurava, junto às formas de ajudar, melhorar as nossas aulas e aprendizagem; participava de alguns eventos familiares; ia à casa de quem a família era ausente na escola; promovia torneios de futebol e jogos, a gosto das crianças; levava as crianças a passeios; organizava comemorações diversas; almoçava junto, valorizando este momento de troca com afeto.

As crianças sempre me tocaram fisicamente. Meu corpo de educadora esteve disponível ao toque, ao abraço, ao beijo, a ser o colo que acolhe.

1. Por que precisei fazer mestrado: fundamentação metodológica

> [...] Observar o mundo é de grande valia, mas o meu mundo primeiro era tão comedido, tão pouco o meu universo, que tive de aprender a olhar o mundo pela profundidade e não pela extensão. E profundidade me trazia e traz o concreto, a vida com as suas mortes, a realidade confrontando o sonho; "os sonhos moldados a ferro e a fogo" (EVARISTO, 2020).

Neste capítulo, descrevo os caminhos e objetivos que me levaram a optar por uma pesquisa qualitativa. As questões relacionadas aos métodos científicos a serem utilizados na área das ciências humanas têm garantido a leitura de realidades, por vezes tão complexas, que apenas interpretá-las pelo viés do método científico tradicional não iria traduzir as nuances de que trata esta pesquisa, tampouco a complexa trama das relações étnico-raciais vividas no cotidiano educacional durante a construção de uma creche pública, através da luta pelos direitos da cidadania. De forma que me proponho a explicar e justificar os motivos da opção por uma pesquisa qualitativa e as opções metodológicas escolhidas.

A proposta de fazer, desta dissertação, uma pesquisa qualitativa parte das possibilidades criadas pela concepção de *Escrevivência*,3 trazidas por Conceição Evaristo (2020), de propor uma imersão reflexiva nas reflexões de racismo e Poder entre crianças e educadores e entre a instituição educacional e a comunidade que a cerca. Essa perspectiva nos proporcionou um diálogo horizontal entre os saberes e os atores da creche: crianças, educadoras e comunidade. É uma escrita representativa, que relata a transformação de uma instituição. Segundo Evaristo (2022 *apud* HERMINIO, 2022, não paginado): "A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade. Ela traz a força motriz de mulheres negras escravizadas que nos antecederam".

O objetivo desta dissertação é buscar descrever como a educação das relações étnico-raciais acontece em uma creche pública, em uma área de vulnerabilidade social, a partir da análise do relato de dois casos, nos quais as crianças negras dialogam com

3 Escrevivência: termo concebido pela escritora Conceição Evaristo. A autora junta as palavras "escrever" e "vivência" para criar uma intersecção entre as experiências vivenciadas e a produção escrita, além de apresentar uma perspectiva contracolonial, que garante a expressão de todos os silenciados pela estrutura de Poder do colonialismo e capitalismo. O uso da oralidade leva o leitor a aproximar-se do autor, chegando a reconhecer-se através das obras, tanto no plano individual como no coletivo.

adultos e questionam aspectos do cotidiano. Nesses casos, o racismo nas estruturas sociais e a racialização, presentes no discurso das crianças desde bem pequenas, chamaram a atenção da equipe pedagógica que alterou o PPP, propondo formas antirracistas de fazer as crianças se tornarem visíveis e protagonistas na instituição e na comunidade. Essa relação intensa entre as pessoas justifica a escolha por uma pesquisa qualitativa, como explica Chizzotti (2003):

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa não é aleatória: revela uma opção política pela educação popular de uma professora-gestora negra, que procura desvendar, no sistema educacional, as *escaras* de reprodução do racismo e sexismo que mantêm as crianças negras em lugar de apagamentos e ausências. Além disso, garante um sistema político, social e capitalista, que cria ou alimenta a criação de gerações de educadores negros – ou não – meros reprodutores do ordenamento social imposto pela matriz colonial de Poder.

Realizar esta pesquisa é uma procura do entendimento e do reconhecimento dos valores e conceitos coletivos afrorreferenciados que constituem as histórias das pessoas e da instituição que foram negados e que, agora em diante, podem ser visitados através de uma metodologia que compreende o entendimento dos conceitos de Escrevivência, trazido por Conceição Evaristo, e da determinação das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Na creche, algumas crianças chegam sem fazer uso da linguagem oral; sua comunicação depende fundamentalmente do espaço e tempo criados pelos educadores para que seus corpos e pensamentos possam fluir e serem interpretados. Para favorecer a expressão da criança, utilizamos diversas linguagens, entre elas, a fotografia.

O uso de uma linguagem não verbal, a fotografia, como forma de expressão do pensamento da criança é, aqui, lido como "(foto)escre(vivências)" (BISPO, 2016), ou seja, como uma produção que revela a vivência das crianças, individual e coletivamente; experiências que poderiam ficar silenciadas em função do não uso da oralidade e/ou da escrita. O reconhecimento dessa produção infantil, como expressão da percepção, da

análise, do olhar artístico da realidade em seu entorno, garante ao observador uma visão inédita e privilegiada do olhar e pensamento da criança e de seus colegas. As crianças, na fase da educação infantil, foram sistematicamente silenciadas nos espaços educacionais brasileiros. Esta pesquisa se propõe a apresentar caminhos trilhados, onde esta norma foi subvertida; esmiúça situações em que as crianças educam e ensinam suas professoras e onde saber é compartilhado, rompendo relações de subalternidade.

As metodologias de análise dos fatos relatados levarão em consideração a produção coletiva e o reconhecimento das histórias negligenciadas na educação, como nos explica Machado (2019), na citação abaixo:

> Assim, essas metodologias são pautadas desde as histórias que nos foram negadas nas escolas e universidades, perpassadas pela oralidade, pela memória, pelos valores que delineiam o cotidiano da população negra diaspórica que forma o Brasil, perpassadas por corpos negados e cheios de potência e resistência (MACHADO, 2019, p. 02).

De que maneira me proponho a refletir sobre o contexto em que esta pesquisa é produzida? Na forma que essa comunidade produz afetações nas crianças, nas educadoras e na própria comunidade, assim como a Formação dos Professores e a vontade comum em proporcionar experiências e aprendizagens significativas para as crianças. É fundamental que seja entendido que, ao realizar esta pesquisa, empenhei-me a estudar, entender, respeitar e valorizar as histórias das pessoas que trabalharam pela constituição e manutenção da instituição. A elas, devo muito, pois suas histórias me ensinaram que nenhum conhecimento é produzido fora do contexto sociopolítico e histórico. É através do (re)conhecimento das histórias dos grupos sociais, não somente as descritas pela mídia (que, na maioria das vezes, estigmatizam, rotulam e reforçam os preconceitos) sobre as zonas mais pobres da cidade, mas as verdadeiras histórias relatadas pelas pessoas comuns, que realmente vivem e constituem a realidade do local, que me permitiram realizar esta dissertação. Dessa maneira que busquei, no conhecimento da história deste lugar e das relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas, aliá-las ao conhecimento científico.

> Santos (2009) afirma que toda experiencia social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia entendem-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimentos válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiencia social se torna intencional ou inteligível. De acordo com o autor, não existe conhecimento sem práticas e atores sociais. e como umas e outros

> não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de ralações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologia (GOMES, 2017, p. 28).

Apresentarei, aqui, relatos de situações vividas por mim e reescritas especialmente para esta dissertação. Alguns elementos puderam ser despercebidos e, depois, voltaram à lembrança para serem analisados: ideias, impressões, sentimentos e apontamentos. Contei também com a colaboração das educadoras da época, que me auxiliaram a relembrar os fatos para transcrevê-los. A escrita destes relatos (processos de escrevivência) é, em si, um dado a ser considerado no que concerne à modificação na formação das professoras: em 2023, todas têm formação na área de educação infantil. Gomes (2017) nos explica, abaixo, esses movimentos que serão investigados, por meio dos casos, no decorrer de dez anos (2008 a 2018). As produções das educadoras passaram a ser respeitadas e valorizadas como parte fundamental do processo de construção do PPP. Ou seja, compreendemos que:

> A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaços de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

Os papéis da professora e da gestora precisam ser postos sob análise no tocante à criação de espaços democráticos na escola como um todo. As muitas vozes, em especial da criança, carecem ter espaço e escuta atenta em instituições que se intencionam democráticas. Sendo a gestora ligada a todas as atribuições e compromissos inerentes a um cargo de confiança na esfera governamental, há que se permitir o autoquestionamento, não se contaminar pela política de governo e assegurar a constituição de processos mantenedores das políticas de Estado presentes nas Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteraram a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Cabe pontuar que o gestor (e as professoras) não deve ter a pretensão de ser a causa ou a solução de todos ou quaisquer problemas educacionais, mas, sim, ser compreendido como um ser em construção, inacabado, como todos os demais, imerso em suas dúvidas e que busca seu próprio crescimento. Nas palavras de Freire

(2021a, p. 95-96): “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. As colocações acima reforçam a opção por metodologias de pesquisa, de cunho qualitativo, pois esta perspectiva metodológica me permitiu, enquanto pesquisadora, ser integrante do processo investigativo, envolvendo práticas como educadora na creche e mesclando experiências e conteúdo bibliográfico, relacionando teoria e prática.

Os questionamentos levantados abaixo revelam algumas das questões rotineiras, na intenção de construção de uma gestão democrática que deve o gestor promover:

> Que lugar concederemos às ilusões que fazem ser entre nós as desigualdades? Com que afinco e dedicação buscaremos suas raízes para melhor extirpá-las? Com que humildade e persistência voltaremos a tentar surpreender em nós as sementes do egoísmo, da vaidade, da má sensibilidade que nos impedem de denunciar as injustiças? Quanto tempo e engenho concederemos enfim à construção de um espaço que, para ser democrático, deverá necessariamente consistir em intenção, em afeto e em razão de valorização da existência comum? (VALLE, 2019, p. 12).

As questões que permeiam esta investigação envolvem a qualidade do ensino, a formação dos educadores e a construção de identidades antirracistas à procura de caminhos escolhidos pela instituição nas formas como o gestor e o professor puderam e podem garantir a autonomia, a emancipação e a visibilidade da criança negra bem pequena em nossas creches e pré-escolas. Acredito que a qualidade do ensino passa pela seguinte afirmação explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004):

> Precisa, o Brasil, país multi-ético e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo ético/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 503).

Um dos objetivos desta pesquisa será refletir como, nos dois episódios relatados, as interações de crianças bem pequenas e, delas, com os adultos, levaram a instituição a repensar seus referenciais teóricos, suas práticas pedagógicas e relacionamentos interpessoais a partir da percepção de que as crianças já padeciam da violência racista e discriminatória entranhada no racismo estrutural brasileiro, e que traziam discursos

racializados em seus contextos de aprendizagem. Bakhtin (1988 *apud* KRAMER, 2006a, p. 72) revela que: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Coube a compreensão ampla sobre o que as crianças trouxeram em suas falas.

O referencial teórico, adotando parte da Psicologia social-histórica através da análise de Vygotsky (1988) e Vasconcellos (2001, 2008,[4] 2015, 2021[5]). A fala das crianças nos levou a estudos de Bakhtin e Benjamin, trazidos por Kramer (1993, 1996,[6] 2006a, 2006b), e da Ecologia de Saberes, descrita por Gomes (2021), estudos estes que nos levaram à visão interseccional de Carneiro (2005), capazes de agregar diferentes aspectos dos estudos da infância. Em Vygotsky (1987, 1988) e Bakhtin (1988 *apud* KRAMER, 2006a), encontramos a importância da linguagem para que se possa compreender além de quem diz, o que se diz, para a forma como é dito e o que fica silenciado.

É intenção também, desta dissertação, compreender como a atuação do gestor escolar pode contribuir na formação dos educadores e na constituição de relações sociais e profissionais e, deles, com as famílias que considerem, como premissa, o respeito à ancestralidade, a circularidade, a corporeidade, a cooperação e outros valores civilizatórios expressos na obra de Azoilda Loretto da Trindade (2006).

Paralelamente à implementação de práticas antirracistas, trabalhar para a conscientização de todos na eliminação de atitudes de ódio, racismo e sexismo através do diálogo e princípios da filosofia Ubuntu. O objetivo é que, coletivamente, possam propor práticas emancipatórias e políticas afirmativas, em que cada pessoa possa protagonizar sua existência, tornando-se visível para si e para os outros, sendo respeitada e valorizada em sua subjetividade. De acordo com Cavalleiro (2010), para travar práticas de discriminação, é fundamental o reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos problemas que o racismo acarreta desde a educação infantil.

Irei apresentar reflexões sobre o contexto de produção desta pesquisa, relacionando o referencial teórico com os relatos de forma a buscar possíveis entendimentos de como a violência, o racismo e os estigmas imputados a uma favela interferem ou não na formação da subjetividade das crianças. É intenção compreender de

4 Em parceria com Aquino e Dias.
5 Em parceria com Aretuza Santos.
6 Em parceria com Leite.

que maneira a falta de formação das professoras, tanto em educação infantil como em letramento racial crítico, afeta (influenciou) na implementação de educação pública de acordo com o previsto na legislação educacional.

O lugar do gestor escolar é um lugar de respostas e de certezas imediatas e a da pesquisadora é da dúvida, das incertezas, dos questionamentos e, por isso, a pesquisa. Ser pesquisadora, para mim, é arriscar-me ao terreno das incertezas e possibilidades, pisando em terrenos de imprecisão, da "navalha na carne", mas também do prazer, da descoberta, do lugar do desejo.

Ser uma pesquisadora, na favela, me leva a pensar como Nilma Lino Gomes (2017), numa construção de epistemologias de respeito à ecologia de saberes à minha frente e ao meu acesso.

Nossa compreensão é que todas as pessoas possuem um lugar de fala e de direito, independente de localização socioeconômica e de moraria. É dever da Educação assegurar que essas vozes preencham os espaços educacionais e garantam o direito das crianças de se expressar. As instituições educacionais e de seus educadores e educadoras devem ter em mente a ética de "que coerente com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem" (FREIRE, 2021b, p. 111), podendo ser caminhos para libertar as crianças de posições de vulnerabilidade e combater o racismo e preconceitos. Precisamos de pensamentos e atitudes antirracistas.

Segundo Xavier (2018):

> [...] todas essas são histórias que eu adoraria explorar em detalhes porque elas fazem com que eu me sinta o que sou: uma pessoa. Um ser humano. Uma vivente. Para além de mim, de como me sinto, essas histórias confirmam que o pessoal é político. Que pelo percurso de um indivíduo podemos compreender trajetos de grupos. Que nossas vidas negras importam (XAVIER, 2018, não paginado).

Nessa categoria de subalternizadas, tanto as crianças quanto suas educadoras sofrem influência da existência de poderes econômicos regidos pelo Estado capitalista e de políticas que anulam, calam, inviabilizam, impedem e invalidam as vozes das crianças negras e ainda mais das meninas, negando uma existência de direitos e justiça social. Spivak (2010, p. 126) nos faz repensar sobre a imposição, aos povos colonizados, do silêncio: "O subalterno não pode falar". Não há valor algum atribuído à "mulher-negra pobre" como item respeitoso na lista das prioridades globais. Neste sentido e em acordo

com toda a legislação brasileira em vigor, as instituições escolares devem ser espaços onde todos possam ter direitos, cabendo ao

> [...] Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. [...] dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 498).

Quaisquer que sejam as iniciativas, planejamentos e ações em referência à educação étnico-racial no Brasil, passa antes pela questão do direito e da legislação da Educação Brasileira. No Brasil, é dever do Estado, é direito, o rigoroso cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08;[7] e, acima de tudo, é legítimo. Leis que expressam a necessidade de substituirmos as posturas que cultuam os conceitos de branquitude para vislumbrar uma sociedade onde ser negro é ser capaz, belo, potente e com poder.

A partir da premissa que a formação dos educadores é eminentemente voltada para questões ligadas à branquitude e que esta noção de humanidade, bondade e beleza (SOUZA, 2006), presente em suas práticas, não favorece a construção e referencial positivo para todas as crianças, em especial, as crianças negras. Nelas, o ser branco é uma regra; ser negro transgrida a norma e leva à visão errônea de que não se é o ideal. Essa "normal social" desqualifica a essência humana da pessoa por não ser a pessoa sonhada pelas famílias e pela escola, por não se ter "a cor da pele correta nem o cabelo adequado".

A ausência do reconhecimento das ações positivas dos negros na sociedade brasileira, juntamente à primazia das estéticas de branquitude, além da idealização das culturas eurocêntricas, forjaram, no povo brasileiro, a "falsa" ideia de uma nação brasileira branca onde os sentimentos de superioridade das crianças brancas (TRINIDAD, 2011) estão em franca oposição aos sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e desmerecimento da criança negra.

Refletir o olhar individual e assegurar a visibilidade ao olhar do outro e as construções de identificações podem ser um jogo de espelhos (TRINIDAD, 2011). Através do conhecimento do indivíduo sobre si e sobre o grupo social a que pertence, ao

7 Como já foi referenciado antes, para melhor grafia, optaremos, daqui em diante, pela grafia dessa forma ao mencionar essas leis.

dividir e partilhar pensamentos, percepções, emoções e condutas, vai formando-se a identidade étnica.

> [...] A autoidentificação étnica refere-se, portanto, aos termos utilizados por uma pessoa para se descrever e descrever seu grupo étnico. Para apreender a autoidentidade étnica de uma pessoa, alguns atributos são importantes, como aqueles para os quais se requer consenso se e quando um dos membros de determinado grupo for questionado (a ancestralidade, a relação com os parentes, a nacionalidade, a religião, a língua e a cor por exemplo) (TRINIDAD, 2011, p. 57).

De acordo com os dados da Pesquisa "Pelos Olhos da Comunidade Cidade de Deus e suas necessidades, capacidades e desafios", realizada pelo Coletivo Construindo Juntos, "49,1% dos entrevistados da Cidade de Deus se autodeclaram pretos, sendo que no Brasil em 2018 o número era de apenas 9,3%, segundo o IBGE. Sendo 19,1% se autodeclaram brancos, menos da metade de brancos no Brasil (46,6)".[8] A pesquisa revela uma fase excludente da educação carioca: "Em 32,7% das residências, pelo menos uma criança de 0-5 anos não tinha conseguido vaga na creche no ano de 2016". A falta de acesso das crianças à creche e, quando nesta, a ausência de práticas político-pedagógicas que levem em consideração a racialização presente na comunidade, leva-nos a pensar no conceito de sociologia das ausências e das emergências, apresentado por Gomes (2017). Identificamos o que esta autora chama de *produção de ausências* da Educação no Brasil: estão ausentes as referências positivas de beleza e inteligência da população negra; está presente, de forma bem específica, nos espaços de educação e cuidado de crianças bem pequenas. Desta maneira, através de estudos e vivências, evidenciam que as crianças bem pequenas e pequenas já realizam imputações étnico-raciais sobre si, sobre seus colegas e sobre os outros adultos a partir do meio em que vivem.

> Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

8 Coletivo Construindo Juntos foi criado com a participação de moradores da Cidade de Deus e tem, como "missão trazer voz e legitimidade ou 'saber periférico', conhecimento e formas de ver o mundo de pessoas geralmente excluídas de espaços acadêmicos: pessoas negras, de baixa renda ou baixa escolaridade formal, e de países historicamente colonizadas. Realizamos isso criando parcerias entre a academia e a 'periferia' para promover a construção de dados, análises e teorias sociais de uma forma colaborativa, educativa e com ênfase na justiça social". Dados disponíveis em: <https://www.construindojuntos.com/acervo?fbclid=IwAR25jJ1jWlS2PvjYJVDtmgUxvMz9Ucqand7R01ev0pXb4JDFB0ufBjnfE_g>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Nesse sentido, Dourado (2007) nos faz refletir que é fundamental o conhecimento de determinantes que demonstrem as condições das organizações nas esferas políticas e econômicas de forma a responder o questionamento de que indivíduo formamos para viver em sociedade. Considerando esta afirmação, a escolha do método torna-se um desígnio do processo de pesquisa dialético, repleto de tensões, contradições, subjetividades e objetividades entre a universalidade e a particularidade, o adulto e a criança, o concreto e o abstrato, entre o sujeito e o mundo. Segundo Morin (2000):

> O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas (MORIN, 2000, p. 97).

Qualificar um ser como o Outro, no auspício da Modernidade, significou promover o crime do racismo. Foi mister pesquisar e identificar que mecanismos ainda figuram na educação e esmiuçá-los a fim de romper essa estrutura preconceituosa e discriminatória.

Para a compreensão da história da creche e da comunidade foi realizada pesquisa bibliográfica no acervo da própria instituição, nos arquivos profissionais e pessoais de membros da comunidade, educadoras e da autora. O acervo da creche ofereceu elementos para análise dos materiais produzidos pelas crianças e pelas professoras.

A busca de significação e sentido amplo para a comunicação entre esta pesquisadora, os participantes e o referencial bibliográfico foi, e é, um caminho constante de articulação e integração entre os conhecimentos obtidos através desses referenciais teóricos e bibliográficos e as práticas relatadas, de forma que as análises possam oferecer respostas aos problemas, objetos desta pesquisa.

A Creche *Ayo* se situa em uma subida. Ao caminhar até à creche, cheguei ao topo do morro e olhei para baixo; percebi que a visão do alto era, de alguma forma, privilegiada. O que vi: sujeira nas ruas; barricadas; pessoas armadas; construções irregulares; animais largados, revirando o lixo; pessoas fazendo uso de drogas e crianças brincando em meio a tudo isso. Chamou-me a atenção, pois meu conhecimento não dava conta da visão de uma realidade tão complexa, que misturava pobreza, racismo, violências, falta de cidadania e brincadeiras, criatividade, resiliência, alegria e afeto. Decidi descer a ladeira e combinar o que havia aprendido na universidade com o que

estava vivenciando. Se não tivesse percebido a própria ignorância, não teria chegado a lugar algum. Este encontro, entre a favela e a Academia, só foi possível porque Azoilda Loretto Trindade, Vera Maria Ramos Vasconcellos, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Neusa Santos Souza, entre tantas outras e outros, me forneceram subsídios para que pudesse, não só ver, mas também compreender a formação da autonomia e da subjetividade de crianças, em especial as negras, em um país em que o racismo, como a história da favela e da instituição comprovam, ainda é um dos elementos estruturantes da sociedade.

No capítulo seguinte, descrevo de que forma encontrei esta instituição, como foi sua constituição, a partir de sua criação comunitária; de que maneira era sua organização quanto aos profissionais, infraestrutura e manutenção. Apresento a melhoria e avanço nas instalações e do desenvolvimento do PPP e a história dos movimentos pela legalidade que levaram a conquistas significativas. Entendo esta leitura como imprescindível para que as questões formuladas, que originam esta pesquisa, possam ser respondidas.

Sua criação, através dos movimentos populares, nos demonstra as insurgências durante o fim da ditadura militar brasileira e a luta por direitos, encabeçada por mulheres negras e membros da associação dos moradores. A conquista e legalização deste espaço, entre outros fatores, contribuem para um relacionamento de respeito, troca e acolhimento com a comunidade, assim como apresenta as conquistas profissionais das mulheres da Cidade de Deus, o que afeta diretamente o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais.

2. Na subida do morro

2.1 De como eu subi a ladeira

> Sem uma forma de nomear a nossa dor, nós também não temos palavras para articular nosso prazer. De fato, uma tarefa fundamental dos pensadores negros críticos tem sido a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores. Sem isso, como poderemos desafiar e convidar os aliados não negros e os amigos a ousar olhar para nós de jeitos diferentes, a ousar quebrar sua perspectiva colonizadora? (bell hooks, 2017)[9].

No presente capítulo, relato as encruzilhadas que me fizeram optar por trabalhar na Cidade de Deus. Descrevo, na forma de escrevivência, o que me fez perceber como meus processos individuais se interligavam aos processos coletivos e me fizeram assumir uma escolha pela educação popular. Exponho a leitura que faço ao chegar das situações comunitárias e como percebo a relação da instituição com seu entorno são focadas em paralelo com a minha história, pois, como professora negra, formada por escolas públicas, pude observar, pessoal e profissionalmente, as dificuldades, exclusões, omissões e invisibilidades a que as crianças negras são submetidas.

Apresento as formas como a história da creche se constituiu, ao longo dos anos, e de que maneira afetou – e afeta – diretamente a evolução dos direitos de cidadania das crianças e mulheres da comunidade.

Registro a legislação que ampara a garantia dos direitos das crianças e profissionais e como as políticas de governo retardaram e ainda impedem a plena implantação das políticas do Estado brasileiro, previstas na LDB. Esse relato é fundamental para que se perceba a falta e a necessidade de letramento étnico-racial na formação dos educadores e como ela acontece na prática do cotidiano da creche.

Comecei a trabalhar como professora na Cidade de Deus, em 2001; foi uma escolha pela educação popular. Depois de muitos anos como professora e coordenadora na rede particular de ensino na cidade do Rio de Janeiro, resolvi prestar concurso para o município e, entre todas as opções (eram muitas), escolhi trabalhar na Cidade de Deus.

---

9 Estando em epígrafe, optamos pela forma original do nome da autora (pseudônimo), ou seja, em minúsculas.

Inicio este texto na primeira pessoa e informo que esta escrita é um processo de desconstrução, de assumir meu lugar de fala.

Por muitos anos, ensinei meus alunos e alunas a escrever na terceira pessoa. A falar dos outros e com os outros; a falar pelos outros... Aqui, vou falar de crianças, mas também vou escrever sobre mim: sobre a criança-menina-preta que eu fui e ainda sou.

Vou refletir sobre inúmeras crianças que foram (e ainda são) de minha responsabilidade, mas, especialmente, vou tentar entender-me e descrever as encruzilhadas pelas quais passei para me tornar uma professora, uma diretora, com orgulho, e na primeira pessoa. Uma história profissional vivida e escrita exclusivamente dentro de escolas.

Assim como me permiti falar de mim, também me deixei levar pelas muitas vozes que me perpassam; e espero que haja ouvidos para me ouvir e, de alguma forma, compartilhar e atingir positivamente outras pessoas como eu: negras, mulheres, silenciadas, invisíveis, coadjuvantes, com muita dor e grito na garganta; em alerta para lutar contra a hegemonia do Poder, do saber, do racismo, do sexismo e de tudo o que impeça a felicidade. Vou escrever minhas vivências, minha escrevivência.

Uma das questões que surgiram imediatamente ao entrar na favela foi tentar entender que realidade era aquela, para mim, tão desconhecida. Cheguei à escola no dia 11 de setembro de 2001: dia em que caíram as Torres Gêmeas e ocorreram os atentados nos Estados Unidos. Seriam estes fatos o prenúncio de como essa comunidade iria mudar minha vida profissionalmente?

As ruas que levavam à escola que eu havia escolhido me pareciam ameaçadoras. Na escola, crianças e adolescentes corriam pelos corredores, gritando, brigando e agindo com agressividade; as diretoras e a coordenadora pedagógica andavam de um lado para o outro, tentando colher informações sobre o “fim do mundo”, acalmar as crianças e adolescentes, que seriam a minha turma, e receber-me. Eu trabalhava há 16 anos em diversas funções em escolas particulares, mas, embora formada pelo ensino público, nem imaginava de que forma estava o Ensino público Fundamental e a favela.

Terra, 11 de setembro de 2001, dia que marca indelevelmente uma transformação para o Planeta e para mim. Ambos iríamos conhecer um novo lugar, uma nova forma de ver, ser e estar. Mais uma guerra dividindo o mundo e determinando a segregação, designando um olhar sobre o ser humano estadunidense e estabelecendo um novo Outro

estrangeiro através de relações raciais, políticas, sociais e econômicas e determinando, sob seu Poder, quem vive e quem deve morrer.

Sem saber, começaria um processo de perceber, ver, compreender o Outro, que me traria de volta a mim mesma, me faria pensar sobre como ser mulher negra, me trouxe a ser professora em uma favela. Iniciaria, ali, uma série de autoquestionamentos, de libertar-me das muralhas de uma educação eurocêntrica, colonizadora e hegemônica e permitir-me o terreno desafiante de construir novas formas de reflexão e de relacionamentos a partir do reconhecimento da minha ancestralidade e dos alunos e alunas, negros e negras, à minha frente. Eu iria me reinventar; iria me fazer "sangrar" nos processos de certezas que precisariam ser desconstruídos. Senti que ia doer, mas vislumbrei que também poderia ter muito prazer: prazer em ser verdadeiramente quem eu sou.



Imagem 1 - Painel, em grafite, no Centro Social, na Cidade de Deus

Fonte: A autora (2023)

Morava perto do bairro; já havia passado por lá, algumas vezes; mas, a verdade é que eu só conhecia a favela através do filme "Cidade de Deus" (2002)[10] e das tristes notícias de violência e pobreza.

10 Filme "Cidade de Deus", de 2002, com direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund. Roteiro de Bráulio Mantovani, adaptado do romance homônimo de Paulo Lins (1997).

Distante das infelizes histórias, descobri que tinha muito o que fazer e o que aprender com essa comunidade. A primeira escola em que atuei como professora foi um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e, depois, uma creche.

Como professora, em turmas de Ensino Fundamental, trabalhei com diversos projetos de correção de fluxo, especialmente, com crianças e adolescentes analfabetos. Lecionei para crianças que já não viam a escola como uma possiblidade de sucesso. As turmas eram compostas de crianças e adolescentes, com idades de 9 a 14 anos, que apresentavam dificuldades, principalmente, no processo de aquisição da leitura e escrita. Estes alunos compunham uma turma especial, designada como Progressão I, e a eles eram oferecidos currículo e materiais especiais, de forma a diminuir a distorção idade/série; ao final, seriam novamente enturmados em um ano escolar adequado à sua idade, ajustando a defasagem idade-série, alcançando a recuperação de suas aprendizagens. Esses "projetos" tiveram diversos nomes e configurações. Atuei com a Progressão I e nas turmas de Progressão II, ambas voltadas prioritariamente à alfabetização.

Na citação abaixo, os autores explicam a relação entre qualidade de ensino e a necessidade do aumento de vagas, como forma de diminuir a desigualdade social; qualidade e quantidade nem sempre caminham junto.

> No movimento para conter as desigualdades observadas a partir da expansão das matrículas no ensino fundamental, diversas políticas educacionais foram implementadas nos estados e municípios do país. Entre elas, estão as políticas de correção de fluxo, desdobradas em programas e projetos de aceleração da aprendizagem, que têm como objetivo corrigir a distorção idade-série dos alunos com dois ou mais anos de atraso escolar (MEIRA; LIMA; GINO, 2022, p. 2296).

Durante uma atividade de formação, uma das professoras me convidou para trabalhar na creche; minha recusa foi imediata. Eu estava amando o trabalho no CIEP e sentindo-me importante para meus alunos e alunas. Percebia o quanto meu trabalho era importante. Levei quatro anos para aceitar o convite. Finalmente, resolvi subir a ladeira que me leva à creche, meio sem saber o que eu iria fazer com crianças tão pequenas.



Imagem 2 - Foto Produção Coletiva das crianças de 3 anos. Sem título

Fonte: ECO/UFRJ (2008)[11]

Em 2006, aceitei o convite para coordenar o trabalho pedagógico da Creche *Ayo*, na localidade Apartamentos (AP), Cidade de Deus/RJ. Nesse ano, a estrutura organizacional da creche contava com uma diretora e comigo, como professora regente articuladora, ambas com formação na área de educação, servidoras públicas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Todas as demais profissionais da instituição tinham enorme boa vontade, amor à instituição, mas nenhuma educação formal na área de educação. Caberia, a nós, organizar os cuidados e a educação das crianças, formar essas profissionais acerca das interações e brincadeiras que permeiam a rotina das crianças pequenas e *bem* pequenas, atendidas na creche, e acatar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009):

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas,

11 Catálogo do 1º Documenta de Fotografia ECOfoto. Tema: "Eu sou Brasil". Concurso Nacional de Fotografia. Escola de Comunicação da UFRJ, de 24 de setembro a 17 de outubro de 2008. Galeria Vitrine da ECO UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

> compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 47-48).

Eu nutria muitas dúvidas ao chegar, especialmente, quanto a quais seriam as funções de uma professora responsável pela regência de quatro turmas; como seria trabalhar com educadoras leigas; que função seria a de uma professora regente que trabalha ligada diretamente à direção; como seria a relação entre a creche e a comunidade. A minha questão de estudo e pesquisa era no tocante à forma de como e quando trabalhar a identidade de crianças tão pequenas na Cidade de Deus: De que maneira a Creche *Ayo* trabalhava as relações étnico-raciais? Como professora, em uma localidade próxima, observei que havia muitas dúvidas e estranhamentos da comunidade em relação às escolas do território e perguntava-me como seria com a creche: Como a Creche *Ayo* se constituiu naquele pequeno declive na subida do morro?

2.2. História da instituição

A história da instituição começa na década de 1980, no rastro de diversas conquistas forjadas no seio de movimentos de mulheres, dos negros, dos trabalhadores, dos estudantes, entre outros. A relação entre o Bloco Carnavalesco Coroado, a associação de moradores e as mulheres, acontece de forma amigável no processo de criação da creche, no espaço da favela. As mães do conjunto habitacional, conhecido como AP, e de comunidades vizinhas, buscavam alternativas seguras para deixar suas crianças enquanto buscavam trabalho ou iam trabalhar.

Considero que a instituição faz parte de um processo histórico que legitima os movimentos sociais na busca por educação e direitos. O percurso percorrido pela Creche *Ayo* é semelhante ao de várias outras creches organizadas por associações de moradores, movimento de mulheres, e outros, ou seja, é inegavelmente uma construção de políticas sociais, partindo das comunidades. As mulheres que se organizaram para, bravamente receber as crianças, merecem nosso respeito e admiração; assim como as recreadoras que continuaram, por anos, recebendo baixos salários e atendendo, sem formação na área de educação, centenas de crianças. A esperança de legalidade moveu essas pessoas e a mim.

Assim como a diretora e as recreadoras, eu, ao chegar à creche, também não tinha cargo e salário condizentes com as funções desempenhadas; foi preciso aguardar anos para chegar ao cargo e respectivo salário de direção, com cargo comissionado em uma estruturação de igualdade às demais escolas.

Mesmo com todas as dificuldades, entraves e atrasos, a mudança do foco de assistência social para o direito à educação, na passagem da responsabilidade da creche da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro (SMDS/RJ) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), compõe um rol de conquistas, no campo da educação, para as crianças que passaram a ser compreendidas como sujeitos de direitos e as educadoras que tiveram seu nível de escolaridade ampliado.

No campo de trabalho, a creche gera emprego e sustento para diversas famílias, oferecendo condições de trabalho melhores que as anteriores e gerando vínculo a pessoas da própria comunidade, seja por concurso ou pelo contrato com empresas terceirizadas. No campo comunitário, a Creche *Ayo* se faz presente em diversas situações sociais e parceria nas instituições, como a associação de moradores, ONGs e projetos sociais. Compreender os caminhos para se chegar à configuração atual, é mister para a análise de como o trabalho político-pedagógico em uma área de vulnerabilidade social, em uma comunidade eminentemente negra, inicialmente com pessoas leigas e agora com professoras com formação universitária, foi construído de forma a garantir a visibilidade e o protagonismo das crianças.

Em 1983, na quadra do Bloco Carnavalesco Coroado, movida pelas ações da associação de moradores, população do entorno, sem infraestrutura, surgiu a Creche *Ayo*. Sem outro local que pudesse abrigar as crianças, a quadra do Bloco é escolhida, embora, de forma alguma, estivesse preparada para receber crianças pequenas. Pela manhã, havia muito trabalho ao limpar os banheiros, varrer e catar os cacos de vidro das garrafas de cerveja deixados pelo samba da noite anterior.

> Se em sua história, o trabalho realizado pelas creches se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças e, para desempenhar tal função, admitia-se pessoas que se responsabilizavam, apenas, com os cuidados necessários a sua sobrevivência, ao assumir o caráter educativo, o perfil deste profissional passa à exigência da figura do professor (ROCHA, 2010, p. 33).

Inicialmente, só havia voluntárias atendendo às crianças. Posteriormente, esta estrutura contou com o apoio financeiro SMDS-RJ, que passou a denominá-la Centro

Municipal de Atendimento Social (CEMASI) *Ayo*. A Secretaria oferecia suporte monetário, contratava empresas terceirizadas para empregar as pessoas que tomariam conta das crianças (sem formação na área de educação); as merendeiras, as auxiliares de serviços gerais e uma professora; nenhuma destas mulheres era concursada. Havia também a disponibilização de recursos para compra de produtos de higiene e de alimentos destinados ao preparo da alimentação das crianças. Mas, para se chegar a esta estrutura, foi necessária muita luta e resiliência da comunidade.

2.3 - Uma creche, muitas conquistas sociais

Esse percurso da creche demonstra as lutas ocorridas no final do século XX, que constituiu um período de mudanças sociais advindas de diversas pressões, debates, mobilizações e ações por direitos, propagadas pelos movimentos sociais que foram responsáveis por diversas conquistas nos campos políticos, sociais e educacionais.

> Como resultado deste processo, o primeiro grande documento a reconhecer os direitos da criança pequena, foi a Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Carta Magna, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser um direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado de garantir este atendimento (Brasil, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente a LDBEN 9394 (1996) surgem com o objetivo de concretizar e regulamentar seus dispositivos nas diferentes esferas da sociedade (ROCHA, 2010, p. 30).

Com infraestrutura, de forma precária, mas com muito afeto, a creche é implantada no asfalto e concreto frio de um grande conglomerado de prédios. Dentro do Bloco Carnavalesco Coroado não havia adaptações para acolher as crianças. Não existia uma cozinha de acordo com o padrão da Vigilância Sanitária nem banheiro infantil, parquinho, brinquedos, espaço destinado às refeições, sala de atividades, orientação pedagógica. As crianças ficavam na quadra da escola e as recreadoras promoviam brincadeiras e ensinavam o que entendiam como educação infantil; acolhiam, com amor, as crianças de 7h da manhã às 19h. A creche era para a mãe que trabalhava; para se conseguir uma vaga, era preciso comprovar um vínculo empregatício.

É preciso que se diga que a educação infantil, no Brasil, era ligada ao campo da assistência social e não da educação. Logo, a visão (especialmente as pessoas das classes populares) da fase pré-escolar era como uma preparação para a escola, e não com uma finalidade em si mesma. Essa percepção de educação infantil é presente nas políticas públicas, nos anos 1970, auge dos governos ditatoriais, sempre ligada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, não sendo prioridade, até então. No início da década de 70, o Brasil adota o modelo da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1961, determinando as bases da educação pré-escolar. Segundo esta orientação, o atendimento a essa faixa etária deveria ser, sempre que possível, público, em locais estruturados e adequados à faixa etária, o corpo docente deveria ser semelhante ao das escolas de educação primária tanto em formação quanto em remuneração.

O Parecer nº 2.018/1974, do Conselho Federal de Educação (CFE), mostra explicitamente a forma que a educação infantil era tratada pelos governos: como compensatória da carência cultural e como preparatória. O Parecer cita "ênfase aos programas de emergências caracterizados como de 'educação compensatória' para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau" (BRASIL, 1974 *apud* LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p. 28).

Surge o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar como uma das possíveis soluções para o alto índice de repetência e de evasão nas escolas de Ensino Fundamental das classes populares. A educação pré-escolar se mostra uma alternativa para introduzir as crianças na escola, diminuir a "privação cultural" e para abrandar o abismo de desigualdade de classes, ou seja, a educação pré-escolar "compensaria" os problemas de uma sociedade pautada pela desigualdade e falta de direitos. A Indicação CFE nº 45/74 demonstra exatamente a concepção do governo: "[...] estudos e pesquisas demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos das carências nutricionais e afetivas" (BRASIL, 1974 *apud* LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p. 24).

A percepção, em voga, no governo era de que as pessoas das classes sociais desfavorecidas economicamente não tinham cultura, o que deveria ser suprido pela educação que, ao ampliar o dito "universo cultural", compensaria essa falta, oferecendo a cultura da classe dominante considerada a melhor e a correta.

Documentos, como o Parecer do CFE nº 2.018/1974, confirmaram essa posição quanto à educação pré-escolar compensatória ao propor a criação de legislações com normas e procedimentos regulatórios dirigidos às crianças mais carentes em idade pré-escolar (BRASIL, 1974 *apud* KRAMER, 1984). O Parecer nº 2.018/1974 trata a criança como "culturalmente carente e atribuem ao atendimento pré-escolar a solução para as defasagens escolares" (BRASIL, 1974 *apud* KRAMER, 1984, p. 100). Encontramos as seguintes funções para a educação pré-escolar: alimentadora, na qual as crianças pobres encontrariam, na alimentação escolar, as necessidades nutricionais, e a compensatória, que serviria como uma preparação para a escola de 1º grau (hoje, Ensino Fundamental). De acordo com Kramer (1984, p. 102): "O que se depreende do texto é que a criança é culpada pelo seu fracasso, não sendo questionada a escola e, muito menos, as causas socioeconômicas determinantes do seu desempenho".

As intensas discussões de pesquisadores no campo da educação infantil marcam esse tempo histórico decisivo para a organização da educação institucional das crianças bem pequenas e pequenas. As crianças não mais poderiam ser vistas como anteriormente: carentes, defasadas, em construção, vazias ou imaturas. Esses estudos são repercutidos na Lei nº 9.394/96 (LDB/96), que sacramenta, em sua redação, a educação infantil como direito da criança e etapa do Ensino Fundamental para crianças de 0 a 6 seis anos e como um dever do Estado a ser realizado em creches e em pré-escolas. Alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006,[12] passa a considerar o ensino básico obrigatório a partir da educação infantil, tendo início aos 4 anos de idade. Cabe ressaltar que, na LDB, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, a serem atendidas em sua aprendizagem e desenvolvimento de forma integral, como descrito no Art. 29:

> [...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, não paginado).

Durante muitos anos, como diversas outras creches que foram organizadas pelos movimentos sociais na década de 1980, praticamente, a creche resiste com vários problemas estruturais e de pessoal. Os avanços trazidos pelas pressões sociais foram

12 BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constituições Transitórias. Diário Oficial da República Federativa [do] Brasil, de 20/12/2006. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

descritos na Constituição Federal de 1988, que expressa explicitamente os direitos das crianças no seguinte artigo:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, não paginado).

Desde 1983, a comunidade e as educadoras esperavam que a creche fosse considerada uma unidade de ensino público da Prefeitura do Rio, comparada às demais escolas. Havia o interesse das educadoras em promover uma educação de qualidade e de tornarem-se funcionárias públicas. Fundadora de uma creche comunitária, Lucia Helena Barbosa de Souza relembra a fala de um presidente da associação de moradores: "*A única esperança é que um dia vocês se tornem funcionárias*". A preocupação com a situação da legalidade era frequente e todos se envolveram nos trâmites para adequar a creche à legislação. Primeiro, estabelecendo a parceria com a SMDS/RJ, tornando-se um CEMASI e, depois, sendo vinculada à SME, adquirindo o *status* de creche municipal.

A maior apreensão, durante os anos que se seguiram após o início das atividades, era no tocante à infraestrutura, alimentação e higiene. Foram anos difíceis com relação à manutenção e disposição de pessoal; inicialmente, todas as educadoras eram voluntárias e, depois, contratadas por empresas terceirizadas pela SMDS/RJ.

O prédio, nos moldes do que é hoje, foi entregue à comunidade em 10 de setembro de 1992, durante inauguração com o prefeito da cidade e políticos da época.



Imagem 3 - Fotos da instituição, em setembro e novembro de 1992

Fonte: Creche *Ayo* (1992).[13]

13 Acervo da instituição.

Como professora, sabia que era fundamental compreender os condicionantes históricos que constituíram a formação da Creche *Ayo* naquele local; era mister entender a comunidade para saber responder sobre a proposta pedagógica que eu iria ajudar a fomentar ali. Assim:

> Para consolidar a relação entre instituições educacionais e sociedade é necessário conhecer os determinantes que condicionam sua organização no âmbito econômico e político. Esses determinantes devem ser contemplados se queremos responder a seguinte pergunta: *que indivíduos estamos formando para viver nesta sociedade?* (AGUILAR, 1997, p. 7. Grifo do autor).

Segundo Kramer (2006b), as eleições diretas conduziram aos governos estaduais e municipais gestores com diversas propostas voltadas à atenção e melhoria das condições de vida. Este período de transformação social é refletido na Creche *Ayo*. É fundamental dizer que a constituição desse espaço comunitário é apresentada aqui, dentro da pesquisa, sob a perspectiva analítica de como essa instituição é representativa das políticas públicas afirmativas, das conquistas sociais para as crianças, a comunidade e as profissionais da educação, e de como a Lei 10.639/03 trouxe uma nova interpretação da realidade, um olhar de visibilidade e protagonismo sobre as crianças negras a partir da compreensão das relações étnico-raciais. A instituição passou por todo o processo de mudança da visão assistencialista da educação infantil, sendo amparada por legislações, significativas variações nos seus quadros funcionais e intenso movimento de análise crítica das práticas pedagógicas. Kramer (2006b) descreve assim o período:

> As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas (KRAMER, 2006b, p. 799).

A história brasileira revela que as lutas dos movimentos sociais, dos intelectuais, dos militantes de diversas frentes, constituem coletivamente as bases das conquistas expressas através da criação de legislações e políticas públicas. Estas conquistas chegam ao campo da educação infantil, em 1981: a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) cria o Grupo de Trabalho “Educação Pré-Escolar”, trazendo uma

nova leitura acerca das crianças em idade pré-escolar, considerando-as como sujeitos de direitos. Esses movimentos levaram à criação de outras legislações do Estado de Direitos, a saber: a Constituição, promulgada em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a LDB (Lei 9.394/96). Esta forma de ver a criança, prevista na Constituição, derruba a visão de educação assistencialista, que entendia a criança como *menor*. Pela Constituição, as crianças, deveriam ser atendidas, tendo, como princípios, seus direitos previstos; seriam cidadãos e cidadãs.

> Todo esse movimento levou a uma visão de criança mais ampla que a de menor, e ela passou a ser concebida como cidadã: não mais como problema, mas como pessoa sujeito de direitos, não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo, cognitivo –, mas um ser indivisível que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 30).

Na esteira do processo histórico, podemos notar que, desde seu início, em 1983, a Creche *Ayo* acompanhou as transformações no campo da educação infantil no Brasil e no município do Rio de Janeiro. Começou como uma creche comunitária, subsidiada pela SMDS/RJ; em 1992, após ter ficado instalada nove anos na quadra do Bloco Carnavalesco, a creche, finalmente, é estabelecida em seu prédio, construído especificamente para a finalidade educacional de atenção às crianças de 0 a 6 anos, conforme legislações à época. A década seguinte mostra a evolução no quadro funcional, nos aspectos pedagógicos, no financiamento e a saída das concepções assistencialistas para a estruturação das perspectivas de entender as crianças pequenas como cidadãos e cidadãs de direitos. Irei citar os principais movimentos que levaram a creche a ser uma unidade vinculada à SME, apresentando a evolução legal que garantiu este processo.

A Resolução Conjunta SMDS/SME nº 405, de 03 de dezembro de 1997, representa um dos pontos importantes dessa construção histórica. A resolução determinava que as crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses continuariam sob o encargo da SMDS e as de 4 a 6 anos seriam responsabilidade da SME (RIO DE JANEIRO, 1997 *apud* ROCHA, 2010). Tal processo de transferência, efetivamente, só teria início em 2001, tornando-se realidade apenas em 2003. Cabe relatar que as creches que ficavam nas áreas mais favorecidas economicamente eram atendidas pela Secretaria Municipal de Saúde. Como a Creche Comunitária *Ayo* encontra(va)-se em área de vulnerabilidade, era atendida pela SMDS. Em 1998, inicia-se o movimento que levaria a creche à estrutura

atual e demonstra que o seu percurso reflete os ganhos no campo dos direitos das crianças bem pequenas e pequenas.

> Entretanto, o processo de inclusão das creches oriundas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) exigiria um planejamento mais detalhado, pela natureza de sua complexidade, pois não representava ato meramente burocrático, mas, envolvia também, a gestão de recursos públicos, transferência de bens patrimoniais, gerenciamento dos convênios anteriormente celebrados com a SMDS e, sobretudo, maior conhecimento por parte da equipe responsável da SME de como supervisionar e elaborar uma proposta pedagógica para crianças tão pequenas (ROCHA, 2010, p. 35).

O Conselho Nacional de Educação promove, no final dos anos 90, a publicação de dois documentos fundamentais na implementação da garantia dos direitos das crianças, com o olhar específico para educação infantil: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998)[14] e, depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais:[15] Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 1/99, que inclui, especificamente, a educação infantil nas Diretrizes. Documentos que orientam, através de definições doutrinárias sobre princípios, as escolas brasileiras quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas; indicam princípios éticos, estéticos e políticos para a educação:

> Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
> I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
> 1. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> 2. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> 3. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
> (BRASIL, 1999, não paginado).

Após a publicação das Diretrizes Curriculares e, em atenção ao determinado pela LDB quanto aos direitos das crianças da educação infantil, várias legislações são criadas. Visando regulamentar o atendimento em instituições privadas e determinando os parâmetros para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, o Conselho Municipal de Educação emite a Deliberação E/CME nº 03/2000, de 09 de agosto de 2000, que fixa as

14 Fonte: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

15 Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas no D.O.U., de 13/04/98, Seção 1, p. 18, e alteradas, mas mantidas, pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006.

normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de educação infantil, no Sistema de Ensino do município do Rio de Janeiro. Essa legislação contempla a autorização de funcionamento, a designação do público-alvo, as finalidades e objetivos, organização das instalações físicas e equipamentos, a proposta pedagógica e o regimento, a estrutura dos recursos humanos e a competência administrativa, que deveria ser implementada na Creche *Ayo*. Podemos perceber a estruturação a partir dos seguintes artigos:

> **Art. 1º** - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Poder Público e a família têm o dever de atender.
> [...]
> **Art. 3º** - A Educação Infantil será oferecida em:
> **I** – Creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;
> **II** – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
> Parágrafo único - Para fins desta Deliberação, entidades equivalentes a creches, às quais se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis por educar, recrear e cuidar de crianças de zero a três anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.
> (RIO DE JANEIRO, 2000, não paginado. Grifo do autor).

Finalmente, em 17 de setembro de 2001, é publicado, no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, o Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001,[16] que transfere definitivamente a responsabilidade das instituições mantidas pelo poder público municipal da SMDS para a SME, estabelecendo a divisão do processo em três etapas, começando na data do decreto e concluindo em 31 de dezembro de 2003.

Como repercussão desse decreto, o Conselho Municipal de Educação cria, em 25 de setembro de 2001, a Deliberação E/CME nº 06/2001, que fixa normas complementares à Deliberação E/CME nº 003/2000. Nela, encontramos a posição do Conselho Municipal de Educação quanto ao destino das creches filantrópicas e comunitárias, como a Creche *Ayo*, assim como a fixação de data, 30 de dezembro de 2002, para adequação à deliberação anterior para plena adequação ao previsto nos Artigos 16, 17 e 18. A Deliberação E/CME nº 06/2001 traz, em suas determinações significativas, quanto aos recursos humanos:

16 Fonte: Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 17 set. 2001.

> **Art. 4º** - Os parâmetros para a organização de grupos, previstos no Artigo 10 da Deliberação E/CME n.º 03/2000, decorrerão das especificidades da Proposta Pedagógica, atendida a seguinte relação professor/criança:
> **I** – na faixa etária de zero a um ano e onze meses, para cada grupo com o máximo de 24 (vinte e quatro) crianças, 1 (um) professor que, a partir da matrícula da 7ª criança, contará com um auxiliar para cada 6 (seis) novas crianças matriculadas;
> II – na faixa etária dos dois aos três anos e onze meses, 1 (um) professor para cada grupo com o máximo de 15 (quinze) crianças, ficando a critério da instituição disponibilizar-lhe auxiliar(es); [...]
> **Art. 5º** - O pleno atendimento ao disposto nos Artigos 10 e 14 da Deliberação E/CME n.º 03/2000, poderá ocorrer, em caráter excepcional, no máximo até 30/12/2007.
> **§ 1º** - A entidade providenciará a substituição progressiva de recreadores por professores, admitindo-se, inicialmente, que metade possua formação em nível médio, na modalidade Normal, na forma da lei, e metade com estudos em andamento visando formação para o exercício do magistério.
> **§ 2º** - Será admitido em caráter excepcional até 31/12/2003 o exercício da função de Diretor para aqueles que possuam a formação mínima, em nível médio, na modalidade Normal.
> (RIO DE JANEIRO, 2001, não paginado. Grifo do autor).

Com a determinação de datas para adequação das creches comunitárias no âmbito municipal, a SME/RJ cria a Resolução "P" nº 592, de 02 de março de 2001,[17] instituindo um Grupo de Trabalho (GT) formado de membros da SMDS e da SME para realizar o levantamento de dados das creches, vinculadas à prefeitura, e estipular procedimentos a fim de compor o processo de transição e incorporação em noventa dias.

O relatório apresentou dados que descrevem a realidade da CEMASI *Ayo* e de outras 467 unidades que mantinham vínculo com o poder público municipal para atendimento às 39.508 crianças, de 0 a 3 anos e 11 meses. Compondo seus quadros de pessoal: 468 diretores de creches, 2.642 recreadores, 110 lactaristas, 642 cozinheiras e 407 auxiliares de serviços gerais, que ofereciam atendimento de natureza assistencial e nutricional, no horário das 7h às 17h, a crianças procedentes de famílias em situação de pobreza absoluta, famílias em situação de risco – portadores de vírus HIV, desnutrição infantil, violência doméstica, uso abusivo de drogas, doenças crônicas etc. (ROCHA, 2010).

As 468 creches da SMDS estabeleciam três formas de convênio com o município, estabelecidos em acordo à Resolução SMDS nº 328, de 18 de dezembro de 1998:[18]

---

17 Fonte: Resolução "P" nº 592, de 02 de março de 2001. Cria Grupo de Trabalho para os fins que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 243, 07 mar.2001.

18 Fonte: Resolução SMDS nº 328, de 18 de dezembro de 1998. Fixa critérios e normas para o funcionamento das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em substituição à

Convênios de Atendimento Direto, Convênios de Atendimento Indireto e Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS). As instituições relacionadas como Convênios de Atendimento Direto, assim como a Creche *Ayo*, chamadas CEMASI, se encontravam em prédios públicos e eram mantidas pela prefeitura em sua totalidade de necessidades (pessoal, merenda, manutenção e infraestrutura etc.). As atendidas em Convênios de Atendimento Indireto se situavam em prédios particulares, que eram conservados pela comunidade. A SMDS estabelecia duas formas de vínculo de atendimento indireto com essas entidades: Atendimento Integral (abastecimento de merenda e recursos humanos) e Atendimento Nutricional (fornecimento exclusivo da merenda). As unidades vinculadas pelo convênio SEAS recebiam recursos repassados de verbas vindas dos Governos Estadual e Federal. No relatório final dos estudos, o GT apontou, de acordo com Rocha (2010):

> [...] que 90% dos pais estavam satisfeitos com a instituição de educação infantil frequentada por seus filhos, o que traria "a responsabilidade da SME em manter a qualidade do serviço existente até então e, ao mesmo tempo, introduzir o atendimento educacional" (ROCHA, 2010, p. 37).

Uma das sugestões do GT consistia na partilha da administração pela SMDS e pela SME, cabendo à segunda, a inserção de professores nas creches, de forma que o trabalho pedagógico ocorresse em acordo com a pasta da educação. Havia uma necessidade prioritária quanto à formação dos professores, que realizariam a supervisão das recreadoras, e em oferecer formação a nível médio e específica no magistério para elas. A meta era ter professoras lotadas nas creches, admitindo-se que, neste período, o quadro ficasse composto de até 50% de recreadoras sem formação específica na área de educação até que as creches estivessem completamente transferidas da SMDS para a SME.

Resolução nº 163 de 12 de agosto de 1994 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, ano 12, n. 192, p. 13-14, 21 dez. 1998.



Imagem 4 - Mural sobre o Carnaval, produzido pelas recreadoras, e crianças fantasiadas

Fonte: A autora (2007)

A Deliberação E/CME nº 06/2001, já mencionada, indica que as instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais, que possuíssem registro no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, conveniadas à prefeitura, deveriam credenciar-se no Conselho Municipal de Educação até 30 de dezembro de 2002, como expresso anteriormente através da Deliberação E/CME nº 03/2000.

No mesmo dia de criação da Deliberação 06/2001, 25 de setembro de 2001, são fixadas normas para o credenciamento das instituições de educação infantil conveniadas com a municipalidade, através da Deliberação E/CME nº 07/2001. [19] Toda a documentação referente à instituição deveria ser entregue na Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde constava a localização da instituição. Cabe notar que a deliberação solicita dados da clientela referentes à relação das crianças matriculadas, contendo gênero, data de nascimento e data da matrícula; não era realizada nenhuma sondagem quanto à cor da pele das crianças. Outras exigências importantes faziam menção à entrega do PPP e à indicação de um professor com comprovação de formação em nível médio, na

19 Fonte: Deliberação E/CME nº 07, de 25 de setembro de 2001. Fixa normas para o credenciamento de instituições de Educação Infantil conveniadas com a municipalidade. Rio de Janeiro: CME, 2001. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/cme/Deliberacao-07.doc>. Acesso em: 12 jul. 2023.

modalidade Normal, responsável pela implantação e acompanhamento do PPP, e assegura que a SME irá designar quadro de pessoal para a supervisão, como previsto no Decreto nº 20.525/2001.

É feita uma convocação para cadastramento, no tempo determinado de 21 a 23 de novembro de 2001, a todos os profissionais que atuavam nas creches, em atendimento à Resolução Conjunta SME/SMDS nº 1, de 12 de novembro de 2001.20

Através do Decreto nº 21.259, de 08 de abril de 2002, publicado no Diário Oficial do município do Rio de Janeiro, acontece a transferência dos professores que "podem ser alocados diretamente nas creches mantendo sua situação funcional interna à SME" (RIO DE JANEIRO, 2002, não paginado). O decreto também previa que a SME, a SMDS e o Gabinete do Prefeito estudassem a transformação dos cargos e funções gratificadas, transferidos para a SME, para que se pudesse alocar os servidores comissionados ou gratificados diretamente.

Com essa mudança, a creche passou a contar, somente a partir do Decreto nº 22.685, de 26 de fevereiro de 2003,21 com quadros de função gratificada; criadas pelo decreto, as funções gratificadas passariam a ser exclusivamente de servidores da SME. Com esta organização, é feita a reestruturação da equipe da creche que passa a ter, em seu quadro, duas professoras: uma, na função de diretora e uma professora regente articuladora.

O atendimento da Creche *Ayo*, de 2004 em diante, seguiria ao determinado pela Resolução SME nº 816, de 05 de janeiro de 2004. Esta resolução traz importantes decisões de ordem prática, administrativa, pedagógica e de pessoal, determinando o seguinte, quanto:

> 1. À clientela: atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses de idade.
> 2. Ao período de funcionamento: regime de horário integral, carga horária de 10h: das 7h às 17h;

20 Fonte: "Resolução Conjunta SME/SMDS nº 1, de 12 de novembro de 2001, dispôs sobre o cadastramento obrigatório dos profissionais que atuavam nas creches públicas do Sistema Municipal de Ensino" (ROCHA, 2010, p. 41).

21 Fonte: Decreto nº 22.685 de 26 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre a codificação institucional da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Prefeito Cesar Maia. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2003/2269/22685/decreto-n-22685-2003-dispoe-sobre-a-codificacao-institucional-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-secretaria-municipal-de-desenvolvimento-social?q=Decreto+n%C2%BA+22.685%2C+de+26+de+fevereiro+de+2003>. Acesso em: 13 jul. 2023.

> 3. Ao pessoal: estabelece protocolos para criação de convênios por intermédio da SME, com Organizações da Sociedade Civil (OSC), com o escopo de assegurar o funcionamento das creches, contratando profissionais;
> 4. À composição técnico-administrativa, determinando a competência de cada profissional: determina que a creche terá os seguintes profissionais:
> 1. Diretor: servidor detentor do cargo de Professor ou de Especialista de Educação, integrante do quadro de profissionais da SME.
> 2. Professor Regente Articulador: profissional detentor do cargo de Professor II do quadro de Magistério da SME.
> 3. Recreador;
> 4. Cozinheiro ou Merendeira;
> 5. Lactarista ou Merendeira, para as creches que possuem berçário;
> 6. Auxiliar de Serviços Gerais.
> 7. À determinação da CRE, em consonância com as diretrizes emanadas do Nível Central, de realizar o acompanhamento e a avaliação do funcionamento das creches.
> 8. À alocação de profissionais por OSC: 2 Merendeiras para cada 120 crianças; 3 Auxiliares de Serviços Gerais, independentemente do número de crianças; e Recreadores, de acordo com o grupamento, na seguinte proporção: Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses) - 1 adulto para cada 7 crianças e Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses) - 2 adultos para cada 25 crianças.

Na descrição das atribuições do Diretor, estava previsto na Resolução SME nº 816/2004 (RIO DE JANEIRO, 2004):

> 1. Cumprir e fazer cumprir a legislação específica vigente, a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal e demais normas a que se vincule o Poder Público Municipal, bem como as determinações emanadas dos Níveis Central e Intermediário da Secretaria Municipal de Educação.
> 2. Implementar a proposta pedagógica emanada da Secretaria Municipal de Educação.
> 3. Responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos Recursos Humanos da creche, consoante política de capacitação emanada da Secretaria Municipal de Educação.
> 4. Distribuir tarefas e atribuir responsabilidade aos funcionários sob sua direção, tomando decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes do processo participativo.
> 5. Implementar rotinas para o desenvolvimento das atividades e incentivar o desempenho dos diferentes setores da creche.
> 6. Divulgar assuntos de interesse da comunidade.
> 7. Incrementar ações que promovam o desenvolvimento das relações interpessoais entre os profissionais da creche, as crianças e pais/responsáveis.
> 8. Promover a integração da creche com a comunidade.
> 9. Responsabilizar-se pelo patrimônio público que se encontra sob sua guarda.
> 10. Gerenciar o programa de alimentação da creche conforme orientações emanadas da SME e do Instituto de Nutrição Annes Dias.
> 11. Gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e orçamentárias da creche.
> 12. Coordenar as atividades de higienização do ambiente, equipamentos e utensílios, zelando por sua conservação.
> 13. Acompanhar e avaliar a execução dos serviços realizados pelos profissionais que atuam na creche.

> 14. Zelar pela qualidade do atendimento às crianças, integrando ações educativas com as famílias, promovendo e participando dos encontros de pais e educadores.
> 15. Promover reuniões periódicas e extraordinárias, quando necessárias, com familiares das crianças atendidas, com a equipe técnica e demais profissionais da creche.
> 16. Responsabilizar-se pela documentação das crianças matriculadas na creche.
> 17. Disponibilizar informações requeridas por Órgãos da Secretaria Municipal de Educação e por Órgãos de Controle interno e externo.
> (RIO DE JANEIRO, 2004, não paginado).

A remuneração da função de diretor de creche não era equivalente à dos demais diretores de escolas, pois o cargo ainda não estava previsto na estrutura organizacional da SME. O diretor recebia gratificação menor pela função e não havia o cargo de diretor-adjunto. A Lei n.º 4.862/08,22 que cria os cargos de Diretor IV e de Diretor-Adjunto, nas unidades de educação infantil, modalidade Creche, da rede pública do Sistema Municipal de Ensino, foi aprovada em 27 de junho de 2008, e as creches que, até então, eram compostas unicamente de uma direção, passaram a contar, em sua estrutura, com um Diretor e um Diretor-Adjunto, além do Professor Articulador (PA), previsto desde a Resolução nº 816/2004. Essa equiparação salarial aos diretores das demais unidades de ensino ocorre em 2009, quando acontece a primeira seleção através de eleição para a função.

> Face o exposto, Brilhante (2009) afirma que uma quantidade significativa de diretores, na época, desistiu da função, pelos seguintes motivos: i) elevado número de atribuições administrativas e pedagógicas; ii) localização das creches, geralmente em comunidades de difícil acesso; iii) falta de equiparação salarial com os demais diretores de escolas (ROCHA, 2010, p. 43).

O professor regente articulador (PA) desempenhava as mesmas funções que o coordenador pedagógico (até o presente ano, 2023, ainda não recebe gratificação por sua função). No caso da creche, esse único profissional era considerado o regente das quatro

22 Fonte: Lei nº 4.862, de 27 de junho de 2008. Dispõe sobre a criação de cargos para a estruturação das unidades de educação infantil, modalidade creche, da rede pública do Sistema Municipal de Ensino. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2008/486/4862/lei-ordinaria-n-4862-2008-dispoe-sobre-a-criacao-de-cargos-para-a-estruturacao-das-unidades-de-educacao-infantil-modalidade-creche-da-rede-publica-do-sistema-municipal-de-ensino>. Acesso em: 29 maio 2023.
Obs.: complementada pelo Decreto nº 29.532, de 30 de junho de 2008, que dispõe sobre a codificação institucional da Secretaria Municipal de Educação – SME e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2008/2954/29532/decreto-n-29532-2008-dispoe-sobre-a-codificacao-institucional-da-secretaria-muncipal-de-educacao-sme-e-da-outras-providencias?q=Lei+n%C2%BA+4.862%2C+de+27+de+junho+de+2008>. Acesso em: 13 jul. 2023.

turmas da instituição, que acolhia de 100 a 120 crianças, com idades entre dois e quatro anos. Profissional responsável por incontáveis atribuições, o PA não tinha como acompanhar diretamente as crianças, tampouco atendê-las em suas necessidades subjetivas, pois não havia tempo para interagir com todas as crianças no seu cotidiano e ainda responder às demais atribuições.

Com as creches vinculadas ao quadro da SME, criou-se uma série de questões de diferentes ordens: pedagógicas, comunitárias, de formação profissional, quanto ao aumento de pessoal e ao vínculo empregatício. Corsino (2008 *apud* ROCHA, 2010) sintetiza, de forma clara, as circunstâncias que precisariam ser respondidas pela nova estrutura montada pela SME:

> Com a transferência das creches, a SME passou a ter que lidar com novas situações, e de diferentes ordens, como: i) **pedagógicas** - trabalhar com uma faixa etária que tradicionalmente não fazia parte do seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; ii) **comunitárias** - manter uma relação mais estreita com as famílias e a comunidade, tendo que entrar em comunidades de difícil acesso; iii) **formação profissional** - trabalhar com grande número de pessoas sem formação específica de educação infantil e até mesmo sem formação de ensino fundamental, tendo que traçar políticas de formação em serviço; iv) **aumento de pessoal** - incluir nos seus quadros os supervisores de creches e aumentar o número de professores com formação nas creches; v) **vínculo empregatício** – discutir e resolver questões trabalhistas, como a terceirização dos educadores, as diferenças salariais para o exercício da mesma função, a possibilidade ou nãode fazer concurso para servidor público para as creches etc. (CORSINO, 2008 *apud* ROCHA, 2010, p. 47. Grifo da autora).

Apesar de toda a legislação criada nos anos anteriores, até 2008, as pessoas que atendiam diretamente às crianças, continuavam a ser as recreadoras, mulheres da própria comunidade, sem formação na área do magistério; todas eram contratadas através de empresas terceirizadas pela prefeitura. Somente em 2005, a Lei nº 3.985, de 08 de abril, cria o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), com as atribuições de apoiar, executar e participar do planejamento e da avaliação de atividades sociopedagógicas e

> [...] contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências (RIO DE JANEIRO, 2005, não paginado).

Em 04 de novembro de 2007, acontece o primeiro concurso público para formação de quadro de pessoal em creche, com o nome de Agentes Auxiliares de Creche. A

escolaridade exigida para o cargo era o Ensino Fundamental, de acordo com o Artigo 5º da Deliberação E/CME 06/2001, em consonância aos Artigos 10 e 14 da Deliberação E/CME 03/2000, podendo ocorrer, em caráter excepcional, no máximo até 30/12/2007; o que contraria as diretrizes e orientações da LDB, que prevê que a formação obrigatória é o Ensino Médio, em todos os níveis da educação, incluindo a educação infantil, mas permitida formação inferior, até 30 de dezembro de 2007, para atuação como auxiliar, ou seja, a intenção da LDB de oferecer profissionais qualificados não foi respeitada.

> [...] mesmo aquele que possa estar numa posição de auxiliar, na ação direta com a criança, compõe a equipe pedagógica, para o que lhe é exigida a qualificação profissional de acordo com a lei magna da educação. Essa determinação foi reafirmada no recente documento oficial do MEC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), elaborado com o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de educação infantil (VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008, p. 23).

Quatro recreadoras, que eram contratadas na Creche *Ayo*, prestam esse concurso e conseguem continuar trabalhando na instituição, com as mesmas atribuições, no cargo de AAC. Recebemos cinco agentes, com experiência de recreadoras, de uma creche vizinha, que almejavam trabalhar na Creche *Ayo* e, até então, não tinham a oportunidade.

A categoria de Agente Auxiliar, concursados, insatisfeitos com os salários, carga horária e atribuições, iniciam uma mobilização e denunciam a falta de professores e o número insuficiente de pessoas ao Ministério Público de Proteção à Educação do Estado.

> O movimento começou a ficar mais forte e unido, inclusive ganhando as ruas em alguns momentos. Então, no dia 24 de outubro de 2012, um importante acontecimento: a prorrogação dos contratos que iriam vencer em dezembro. O resultado do recurso na justiça saiu, com unanimidade dos desembargadores: a prefeitura deveria chamar os interessados, porém outros recursos ainda eram possíveis. O vereador23 conseguiu uma reunião, no último dia 23/01, para uma solução definitiva. Em abril de 2012, a prefeitura decidiu não recorrer mais e chamar do banco de aprovados o número correspondente aos terceirizados à época (CAMPOS, 2014, p. 61).

As questões da falta de vagas em creche e pré-escolas e da formação das pessoas que atuavam nestes espaços era urgente. A prefeitura adere as modalidades da política pública do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição para a Rede Escolar Pública

23 Referência ao vereador Paulo Messina, que atuou em defesa dos agentes auxiliares de creche, tendo conseguido, através da mobilização das pessoas e do seu mandato, a alteração da carga horária e do nome do cargo para Agente de Educação Infantil.

de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).[24] Essas necessidades foram diagnosticadas e priorizadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), como explicam Silva e Dias (2020):

> A adesão do Proinfância pelos municípios se consolidou pelo Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é um plano de metas elaborado pelos municípios a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade educacional local, vinculado ao PDE, que visa enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais, na perspectiva de reduzir desigualdades sociais e regionais. (SILVA; DIAS, 2020, p. 5).

No município do Rio de Janeiro, o PROINFÂNCIA promoveu a construção de novas unidades de educação infantil e a formação profissional, a nível de Ensino Médio, na área de educação infantil. Efetivamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do PROINFÂNCIA, beneficiou bastante a educação infantil no município tanto a nível de formação profissional quanto de aumento da oferta de vagas.

> O Proinfância teve sua origem no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), consolidado no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). No âmbito da política educacional, o PDE foi a matriz norteadora da implantação das políticas de governo e de Estado para a educação brasileira (SILVA; DIAS. 2020, p. 4).

O problema da oferta de vagas na educação infantil é crônico em um país que, como demonstrado anteriormente, só entendia a educação dos pequenos e pequenas a partir da assistência social e que nunca estabeleceu educação como prioridade. Sem dúvida, o PROINFÂNCIA contribuiu para que mais crianças estejam matriculadas e que tenhamos mais profissionais, com formação específica, atendendo às crianças; entretanto, em 2023, ainda são muitas crianças que não têm seu direito à educação respeitado e aguardam, em intermináveis filas de espera, por uma vaga.

> O objetivo do Proinfância, no contexto do PDE, foi contribuir para a construção de edificações para a Educação Infantil, possibilitando a expansão de vagas nessa etapa educacional, visto que esse é um problema histórico [...]. (SILVA; DIAS, 2020, p. 5).

O projeto arquitetônico escolhido para a construção de novas unidades de educação infantil foi diferente dos demais, implantados pelo Governo Federal. Na cidade,

---

24 PROINFÂNCIA: programa instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil Fonte: Lorenzoni (2009). Portal do MEC.

receberam o nome de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). O curso Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) foi oferecido na modalidade de Formação, a nível do Ensino Médio, voltado para profissionais que atuavam em creches e que não tinham formação na área de educação.

Através desse convênio com o Governo Federal, a prefeitura oferece, aos AAC, a possibilidade de formação através de uma modalidade do PROINFÂNCIA, que foi o PROINFANTIL.[25] Por meio de muita pressão da categoria, é alterada a nomenclatura para Agentes de Educação Infantil (AEI).

A conclusão desse curso representava o recebimento de uma gratificação financeira para os agentes. Com este incentivo, diversos agentes cursaram o PROINFANTIL e conseguiram, posteriormente, realizar o concurso para professor de educação infantil e serem aprovados. Na Creche *Ayo*, todas as agentes se matricularam, porém, em função do custo com o transporte, alimentação e os horários, algumas acabaram optando por desistir e obtendo a formação em outras escolas.

Do início da creche, em 1983, até o ano de 2008, 25 anos se passaram sem que houvesse professoras regendo as turmas de educação infantil e pessoas do sexo masculino atuando junto às crianças. Recebemos, em 2008, pela primeira vez, uma pessoa do sexo masculino para realizar o mesmo trabalho outrora feito somente por mulheres. A primeira professora regente de turma só chegaria à creche em 2011, 28 anos após sua fundação.

> No cenário das políticas educacionais, o Estado em ação evidenciou o PDE como alternativa para desenvolver políticas que contribuíssem para a qualidade da educação brasileira. As ações planejadas direcionavam políticas que iam da educação básica ao ensino superior, tendo quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (SILVA; DIAS, 2020, p. 4).

Outros encaminhamentos ocorreram de 2008 a 2010, com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI),26 pertencente ao quadro do magistério e com os

25 PROINFANTIL é um curso, em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 04 maio 2023.

26 Cargo criado através da Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/d5fc2a0505add1a68325779200673ef4?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=Cria%20no%2

mesmos direitos que os demais professores; e a primeira eleição para diretores e diretores-adjuntos de creches.

> Em síntese, podemos verificar que as eleições municipais em 2008 trouxeram propostas diferenciadas no quesito das políticas públicas na área de Educação Infantil para a gestão (2009-2012). Primeiramente, deu-se oportunidade para os recém-admitidos por concurso, uma formação pedagógica para os que não o tinham e que é exigida por lei (LDBEN/96), através de um Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. Como segunda medida, foi criado em 2010, o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), admitido em concurso público, em consonância comos dispositivos legais nacionais (CAMPOS, 2014, p. 61).

Em 2008, ano em que somente a diretora e a professora articuladora eram formadas na área de educação. As dificuldades de trabalho em relação a fazer da creche um espaço de educação e cuidados ainda são aparentes. Nesse período, as crianças eram atendidas pelas recreadoras; em julho, do mesmo ano, chegou à Creche *Ayo* sua primeira AAC, que cursou o PROINFANTIL, formando-se em professora, prestou concurso e, hoje, exerce o cargo de PEI. Uma mulher negra, que teve sua história, pessoal e profissional, marcada pela instituição, onde seu neto foi atendido no maternal.

O primeiro concurso para o cargo de PEI foi realizado em 2010; a creche recebeu suas primeiras professoras regentes de turma, em meados de 2011. É criado o cargo de Professora-Adjunta de Educação Infantil (PAEI), em 2018; embora ambos sejam regentes, os PAEI têm remuneração menor.

A trajetória de vida de colaboradores, professoras, agentes de educação infantil, auxiliares de cozinha, é caracterizada pela estruturação da creche no território. É imprescindível compreender que a creche, como uma agente institucional do território, contribuiu para que seus profissionais se tornassem servidores públicos, abandonando a estrutura de subalternidade e a exploração das empresas terceirizadas, que as empregavam com salários baixos, nenhum benefício social e não as reconheciam nem valorizavam.

O curso PROINFANTIL, e outros da rede particular, conseguiram que as recreadoras concluíssem o Ensino Médio, na modalidade Médio-Normal; algumas foram além e chegaram à universidade. Em 2023, temos colaboradoras que trabalham na creche há mais de 20 anos, pessoas cujos filhos e netos foram atendidos, casamentos realizados,

---

0quadro%20permanente%20do,Creche%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncia>. Acesso em: 30 maio 2023.

faculdades terminadas. Percebe-se um crescimento no grupo de educadoras no tocante à conclusão dos estudos e aprimoramento profissional.

A disposição de pessoal mudou muito durante os anos. A Creche *Ayo* não tem grande dificuldade de encontrar profissionais dispostos a trabalhar no espaço, ainda que considerando as situações do entorno. Mesmo estando em um local considerado pela prefeitura de difícil acesso por estar em uma ladeira, distante dos pontos de ônibus e em uma área de constante conflito entre o tráfico de drogas, a polícia e, mais recentemente, outros grupos paramilitares do poder paralelo (milícias), os profissionais concursados buscam a creche para fazer sua lotação e trabalhar. No momento atual, há uma grande falta de professores na Rede Municipal de educação, entretanto, a despeito da realidade de outras unidades educacionais, a creche tem seu quadro de pessoal completo. As constantes operações policiais e o aumento da violência no entorno não têm sido um impeditivo para que professores concursados escolham a creche como local de trabalho.

Hoje, a Creche *Ayo* atende à Deliberação E/CME nº 30, de 3 de janeiro de 2019,[27] com 21 colaboradoras; destas, três professoras com pós-graduação concluída e quatro, com nível Superior na área de Educação. Somente uma professora tem apenas o Ensino Médio em Formação de Professores, mas está cursando a faculdade. Todas as agentes de educação infantil têm formação em Ensino Médio, curso de Formação de Professores; um dos agentes é pós-graduado em Educação Física e concluinte da Faculdade de Nutrição. Três professoras realizaram Pós-Graduação na área de Relações Étnico-Raciais. Sobre a creche, foram escritas monografias, uma de conclusão do curso de Pedagogia para a Faculdade de Educação da UERJ; outra, para o Curso de Especialização em Docência de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito para conclusão de curso em Pós-Graduação *Lato Sensu*, ambas sobre o trabalho realizado a partir das relações étnico-raciais.

27 Fonte: Deliberação E/CME nº 30, de 3 de janeiro de 2019. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Publicado no D. O. Rio nº 201, de 15/01/2019. Rio de Janeiro: SME/CME, 2019. Disponível em:
<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9129515/4229701/DeliberacaoCMEn30publ.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

2.4 - Da organização de pessoal, infraestrutura e espaços

Em 2023, as crianças são atendidas em turno único, das 7h30min às 15h30min. A distribuição de pessoal, responsável diretamente pelas crianças nas salas do grupamento de Maternal I (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses), consta de uma PEI por turma, uma PAEI e duas AEI; no grupamento de Maternal II (crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses), uma PEI por turma, uma PAEI e um AEI.

Compõem a direção, eleita pela comunidade escolar, a diretora (Diretor IV), a diretora-adjunta (Diretor VI) e uma professora regente articuladora. Cabe a esta equipe, toda a parte pedagógica e administrativa (aquisições, prestações de contas das verbas, cuidado com o inventário, registro e movimentação da vida funcional de todos os colaboradores, controle do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), controle da portaria, entrada e saída de pessoas, manutenção de contratos e organização da infraestrutura no tocante a obras e manutenção predial, entre outras tarefas).

A alimentação é preparada por duas auxiliares de cozinha, com as mesmas tarefas de merendeiras; duas pessoas realizam os serviços gerais de limpeza. Essas quatro profissionais são contratadas por empresas terceirizadas, não havendo nenhum funcionário concursado no desempenho destas funções. A creche recebe os alimentos através do PNAE e são servidas três refeições diariamente: desjejum, almoço e lanche.

Os cardápios são preparados por nutricionistas e chegam com todas as orientações para armazenamento, higiene e preparo. Esse programa tem um rigoroso controle da SME e demanda acompanhamento direto dos gestores, pois, entre a aquisição, as entregas, o preparo e as refeições diárias, servidas às crianças, diversos processos acontecem e a supervisão se faz imprescindível para que os alimentos cheguem de forma saudável e adequada à criança.

O prédio da creche se situa em um declive, em uma ladeira. Composto por quatro salas de atendimento, um refeitório, uma secretaria, dois banheiros infantis, três banheiros adultos, uma cozinha, uma despensa, um pátio externo e outro interno – ambos descobertos –, horta, tanque de areia e um espaço adaptado para receber as educadoras com acervo de livros, acesso à internet, computadores e TV. A Creche *Ayo* tem um jardim, na sua entrada, sem acesso das crianças em função de estar na encosta do morro. Não há

acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais. A entrada é feita por uma escada, sem rampa.

Os muros da instituição são coloridos e expressam as escolhas pedagógicas realizadas pelas crianças e famílias; as ilustrações foram escolhidas pelas crianças. O muro externo foi todo pintado pelas famílias.



Imagem 5 - Familiares pintando o muro da creche, em 2022

Fonte: A autora (2022)

Dois chuveirões, uma casinha e vários brinquedos compõem o pátio externo, que dá acesso à horta.

No muro do corredor externo, de acesso ao prédio, encontra-se um painel com o desenho de três mulheres negras, de diferentes gerações, que seguram um bebê. O corredor interno expõe fotos individuais das crianças ao acesso visual delas; fotos de atividades cotidianas, revelando a rotina e propostas pedagógicas; um mural, com informações sobre o projeto pedagógico anual; e outros, com informações gerais sobre o Conselho Escola Comunidade (CEC), a destinação dos recursos recebidos através de verbas públicas, laudo de potabilidade da água, informes gerais; e um cantinho com livros que são emprestados diariamente às crianças.

O prédio, construído nos moldes dos anos 1980, sofreu inúmeras adaptações para acolher e atender melhor as práticas educativas e a faixa etária das crianças, como pode ser observado nas imagens abaixo, que mostram o antes e o depois de certas dependências

da creche. Foi necessário criar um espaço para as educadoras, pois a secretaria é minúscula; aumentar o número de banheiros para adultos; fazer armários para guarda de arquivos, materiais e livros; trocar o piso dos espaços; diminuir a altura dos lavabos; adaptar os assentos sanitários; modificar as janelas e portas; instalar ar-condicionado, entre outras tantas necessidades surgidas nos anos 2000. Nota-se que o espaço está em constante transformação, especialmente após 2008.



Imagem 6 - Antes e depois do pátio interno da creche

Fonte: A autora (1994, 2023)



Imagem 7 - Antes e depois do pátio interno da creche II

Fonte: A autora (1994, 2023)

Para que se possa compreender a instituição e sua organização de estrutura física e de organização de pessoal, faz-se importante situar que a creche é uma unidade pública municipal e, como Unidade da Prefeitura da cidade, recebe verbas públicas do mantenedor, e também do Governo Federal.

As verbas não são recebidas de acordo com a necessidade da Unidade; dependem das deliberações do orçamento municipal e federal. O planejamento orçamentário da creche nem sempre está de acordo com o tempo entre a precisão e o recebimento das verbas. A direção faz o planejamento do uso dos recursos, das necessidades e prioridades com o CEC.

Os recursos para manutenção do prédio, material de papelaria, pequenos consertos, dinamização do trabalho pedagógico e para o mobiliário, docente e discente, provêm do sistema descentralizado de recursos da esfera municipal. A destinação das verbas, municipais ou federais, é planejada com o CEC após a direção ouvir todos os

demais colaboradores. O planejamento, aquisição, recebimento dos bens ou finalização dos serviços, prestação de contas, são realizados, de forma transparente, com controle externo dos órgãos públicos e das famílias, através de atas e murais.

O Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) destina recursos oriundos do Governo Federal em função do número de crianças. As aquisições desse programa foram utilizadas para a compra de brinquedos e móveis para armazenamento dos mesmos e de livros. A Unidade oferece sinal de internet para todas as crianças e possui *wi-fi* em todos os espaços; a internet é paga com recursos federais do Programa Inovação em Educação Conectada; uma das aquisições realizadas via verbas deste programa foram seis *tablets* para uso das crianças. Em cada sala de atendimento, há um computador para uso infantil e dois *notebooks* que também estão à disposição das educadoras para uso próprio ou com a criança. Uma impressora, em cores, é disponibilizada para uso das turmas.

Em todos os espaços da Unidade são encontrados muitos livros; seja no corredor da entrada, nas salas de atendimento ou no pátio, encontramos livros, ao alcance das crianças e com liberdade para os pegarem quando quiser. Diariamente, ocorre empréstimo de livros para as crianças levarem para casa e ler com a família. Às sextas-feiras, todas as crianças levam livros e uma das famílias recebe uma bolsa com seis livros, comprometendo-se a vir contar uma das histórias para a turma do(a) seu(a) filho(a).

Todas as vezes que a comunidade recebe o Projeto “Livros na Praça” (projeto de empresas privadas e da prefeitura, que consiste em um ônibus, adaptado como biblioteca, que estaciona em uma praça, em regiões vulneráveis, e empresta livros aos moradores, oferecendo também atrações culturais), a creche leva as crianças para visitar a biblioteca, tomar, de empréstimo, livros e apreciar as atrações culturais.

Todo o mobiliário das salas de atendimento das crianças foi trocado, em 2022. Em cada sala, há jogos de mesa e quatro cadeiras. A Unidade aguarda o recebimento de mais verbas para a troca do mobiliário do refeitório, o único lugar com espaço para abrigar as famílias em dias de reunião porque tem cadeiras suficientes para receber metade dos familiares. Todo o mobiliário infantil é adequado à faixa etária das crianças.

O colorido chama atenção, assim como a presença de fotos das crianças nos murais, na entrada. Cada sala é de uma cor diferente da outra. As famílias costumam dirigir-se à turma da criança, nomeando-a pela cor. Nas duas primeiras salas, ficam as duas turmas de Maternal I, com 22 crianças cada; nas salas da parte detrás, recebem as

44 crianças do Maternal II, divididas em duas turmas. As salas refletem os projetos desenvolvidos: nos murais e paredes, encontramos produções das crianças e escritas das educadoras.

O prédio é composto de um pátio descoberto que separa cada conjunto de duas salas, em cada lado. A cada lado, duas salas geminadas e um banheiro infantil compartilhado. Cada turma, tem sua sala de referência e, embora as salas sejam interligadas e as crianças possam acessar, cada turma tem a própria sala, não havendo rodízio. É comum encontrar crianças de turmas diferentes na mesma sala.

No final do pátio interno, com piso de cimento, dois canteiros e vasos com plantas garantem que a criança possa ter contato diariamente com a natureza ao entrar e sair da sua sala de atendimento. Nesse pátio, há um brinquedo grande, de parque, em plástico, composto de escorrega e plataforma elevada, carrinhos, bolas, triciclos, bicicletas, bonecas, livros, panelinhas e brinquedos diversos. Parte deste acervo foi doada pela comunidade. Os moradores e pais de ex-alunos costumam levar para a creche roupas, livros e brinquedos que não são mais utilizados. Um tanque, com areia azul, compõe esse pátio.

Do lado externo da creche, há uma horta, organizada em parceria com a associação de moradores; os alimentos produzidos nesta horta complementam a merenda servida. As crianças têm, semanalmente, acesso para semeadura, cuidado, cultivo e manipulação da terra e dos alimentos produzidos.

O espaço da creche é desfrutado coletivamente, embora seja notável a presença subjetiva de cada criança. Com exceção da cozinha, as crianças podem transitar livremente dentro da creche, pela secretaria, sala das educadoras, pátios, refeitório e salas. A segurança das crianças é mantida através do fechamento de dois portões, que impede o acesso ao pátio externo e, consequentemente, à rua. Como a horta é no espaço externo, a criança é conduzida pelo adulto. A circulação das crianças pelos espaços, de forma autônoma, é incentivada, embora os condicionantes ligados aos horários de alimentação e higiene sejam seguidos à risca.

Do lado da rua em que se situa, ocorreu uma ocupação irregular e criou-se uma viela, com habitações precárias. Em frente à creche, tem um terreno baldio, do Governo do Estado, que abriga um Centro Social e um Instituto Social. Acima da creche, há uma escola municipal de segundo segmento. A Creche *Ayo* é cercada por prédios de cinco

andares, sem acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, elevador e *playground*.

2.5 - A relação com os vizinhos

Nesse entorno, encontramos duas praças: uma, embaixo e outra, acima da ladeira; em ambas, é notável a falta de conservação. Notam-se a presença de lixo, brinquedos quebrados, pessoas usuárias de drogas. Localiza-se próximo um bosque, paralelo a uma via de intensa circulação, a Linha Amarela, e a um rio. Infelizmente, o bosque apresenta as mesmas condições das praças, agravadas pelo mato que cresce sem cuidado.

A creche mantém bom diálogo e parceria com a vizinhança, conquanto ocorram situações indesejáveis do tipo: presença do tráfico de drogas; dificuldade de acesso em função de três barricadas que limitam a entrada de veículos; criação de animais domésticos sem controle sanitário; ao lado da creche, falta de manutenção na rede de esgoto; “gatos” (furto de energia) na rede elétrica; violência no entorno; pessoas consumindo drogas nas áreas próximas; construções irregulares em calçadas vizinhas e lixo nas ruas.

Essa relação, com a comunidade, é profícua; nunca houve ameaças diretamente ligadas à Unidade ou seus profissionais. Todas as educadoras são tratadas com respeito e carinho pelos vizinhos. O comércio local, as escolas, a associação de moradores, órgãos de saúde, organizações não-governamentais e/ou informais acolhem e atendem a creche em suas solicitações. Mas, é preciso que cada elemento da equipe esteja sempre atento aos sinais e às regras próprias criadas pelo poder paralelo.



Imagem 8 - Painéis, em grafite, na comunidade, em 2022

Fonte: A autora (2022)

Todavia, estamos falando de uma das zonas mais vulneráveis da cidade, onde operações policiais são praticamente diárias (de janeiro a junho de 2023, para 100 dias de escolas abertas, 38 foram com operação policial na comunidade), assim como guerras entre grupos armados (traficantes de drogas e milicianos); esta guerra define a caótica rotina de medo e violência. Não há como ignorar a dificuldade que os profissionais e famílias atravessam antes de chegar à creche: diariamente, passam por muitas barreiras, incluindo, as trincheiras e barricadas que limitam as ruas; caminham por infinitas "operações policiais"; por tiroteios; quedas de helicópteros alvejados; metralhadoras ou por helicópteros que atiram a esmo; incêndios em ônibus do transporte público; pela fome e pela miséria. Esta limitação do direito de ir e vir, decretada pelo poder paralelo e mantida através da inércia do Estado, exibe-nos de forma dura que, ao tentar entrar, "*você se arrisca; sua integridade é ameaçada*". Ali, operam leis não oficiais, leis não escritas na Constituição, no Código Civil ou na Bíblia; quando se passa por lá, sente-se o que é estar na Cidade de Deus: talvez, cidade de um deus cego às enormes injustiças sociais advindas do racismo, entre outros fatores, como relacionarei no próximo capítulo.

Entre violências, abandono e descaso, existe uma comunidade que resiste, com extrema resiliência (ou falta de opção), espremida entre bairros mais prestigiados, no local, cada vez maior na guerra entre tráfico e milícia, que lutam pelo mesmo espaço: a

zona oeste do Rio de Janeiro. De janeiro a março de 2023, foram 226 tiroteios e 19 mortos, ou seja, de 01/01/2023 a 21/03/2023, aconteceram, pelo menos, dois tiroteios por dia, atingindo cerca de dois milhões de pessoas (JORNAL NACIONAL, 2023). Essa história, dos que tentam sobreviver, precisa ser contada. Precisamos compreender como é a vida das crianças que chegam à instituição, o que faz sua família, como se forma e se estrutura a rotina dessas famílias, que laços as mantêm ou as separa. É necessário que se diga que o morador da Cidade de Deus é, antes de tudo, um sobrevivente.

> A perspectiva da história das favelas permite salientar que ao longo do tempo predominou uma abordagem por parte do estado e de governos que definiu as favelas como uma questão social presentista e que poderia ser enfrentada com soluções mais ou menos radicais e imediatistas, quase sempre simplistas por atribuir aos moradores a responsabilidade pela constituição do espaço social das favelas. O estudo da história deixa claro que as favelas cariocas são expressão do modelo de cidade excludente que caracteriza a experiência urbana do Rio de Janeiro. A partir desse ponto de vista histórico, compreende-se que as favelas não são uma opção de seus moradores, mas antes a solução possível, e que fazem parte da cidade, assim como qualquer outro espaço urbano mais ou menos formal, mais ou menos estruturado. A análise da história da política de remoção de favelas demonstra que o desafio da habitação popular não fica para trás transferindo populações de lugar. A rigor, nem se pode mais admitir que o lugar é o problema, pois fatos históricos se encarregam de evidenciar com clareza que o deslocamento forçado de habitantes renova a mesma lógica de estruturação urbana com base na exclusão social (KNAUSS, 2021, p. 9).

A estrutura racista da sociedade estruturou a formação desse bairro, desde a sua fundação, reproduzindo as relações sociais pautadas na racialização e desigualdade social. A Cidade de Deus foi construída para os excluídos, para os indesejados, para os que já não poderiam pertencer à rica zona sul, de frente para o mar, os descendentes dos escravos: os negros.

Em seguida, irei desvendar como é o entorno da creche: a estigmatização da favela, a violência presente através do poder paralelo e da polícia. relato a história do bairro, um reflexo de muitas outras comunidades no caótico cenário paradisíaco da cidade, dita, maravilhosa.

3. Se você for lá, nunca mais vai esquecer

Situada bem próximo da Barra da Tijuca, bairro com uma praia litorânea e moradores com maior poder aquisitivo, a Creche *Ayo* fica em um conjunto habitacional vertical, em uma das favelas mais conhecidas do mundo: a Cidade de Deus (CDD).

A Cidade de Deus tem várias localidades, tais como: AP, Bloco Velho, Pantanal 1, Pantanal 2, Morrinho, Bariri, Barro Vermelho, Tijolinho, Laminha, Curva do S, AP2, Triagem, Rocinha 2, Brejo, Brejinho, Kaumarine, Karatê, Treze, Catorze, Quinze, Esquina de Londres, Lazer, Tangará, Jardim do Amanhã 1 e 2.

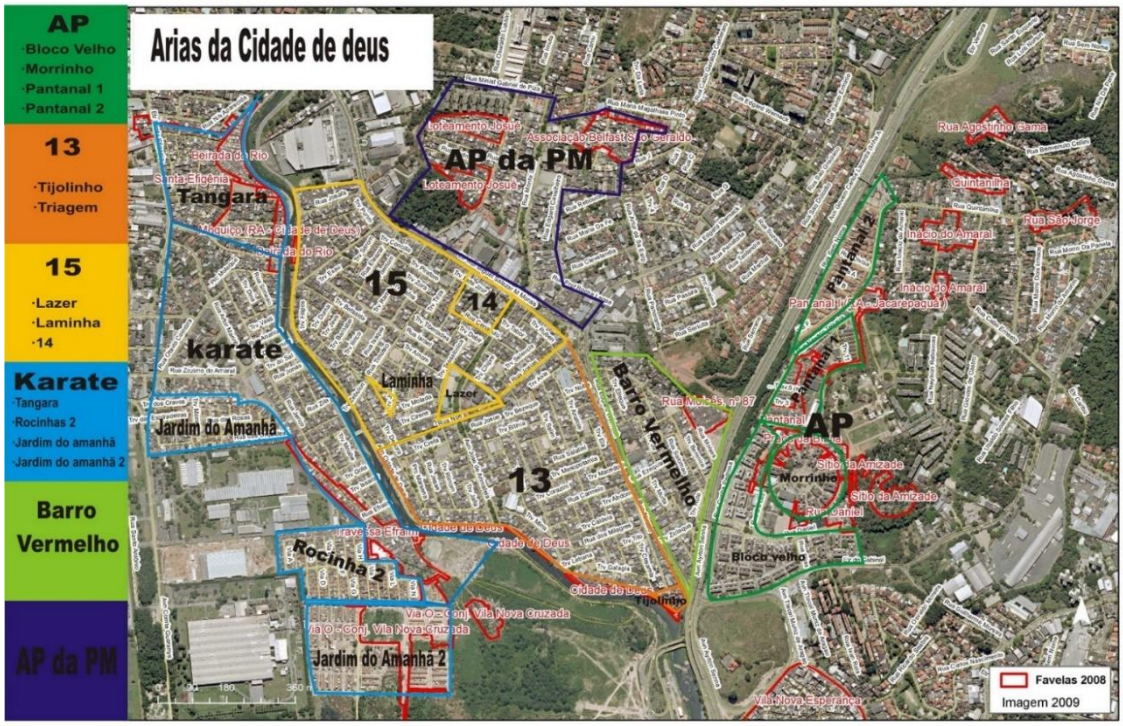


Imagem 9 - Mapa da Cidade de Deus

Fonte: Eco Rede (2011)[28]

Dentro das questões propostas por esta dissertação, irei pontuar a situação das crianças negras. Ao longo deste capítulo, explicarei como as estigmatizações atribuídas à

28 Fonte: ECO REDE. Rede comunitária de desenvolvimento socioambiental. **Mapa referencial da Cidade de Deus**. Postado em: 27/09/2011. Disponível em: <https://ecorede.blogspot.com/2011/09/mapa-referencial-da-cidade-de-deus.html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Cidade de Deus afetam sua relação com o território e com sua ancestralidade. Mostrarei, por meio dos relatos sobre o anseio por uma escola de Ensino Médio, que a Educação representa os anseios desta comunidade, e a visão que as famílias têm da identidade racial de suas crianças.

Compreendo que somos constituídos, em grande parte, pelo meio que nos cerca e este processo atinge as crianças de forma determinante. Explorei a complexa trama que deu origem à favela e como a estruturação do Estado brasileiro reproduziu, de maneira pujante, o colonialismo, o racismo, o preconceito e o amplo leque de discriminações e desigualdades que, diariamente, sofrem seus moradores.

Escrevo esta dissertação em agosto de 2023, mês que um menino de 13 anos foi assassinado pela polícia, em uma "operação" totalmente desumana e ilegal; mais um menino negro, morto pela ferocidade, negligência e barbárie racista do Estado brasileiro. O homicídio desse menino demonstra, cruelmente, a realidade diária das crianças da Creche *Ayo* e justifica os motivos que me levaram à pesquisa da história da Cidade de Deus. Faz-se necessário conhecer a coletividade que embala e constitui nossos pequenos e pequenas.

O capítulo irá demonstrar o aquilombamento dos moradores, que faz com que a resistência e a constante e ininterrupta luta pela cidadania e justiça despertem as consciências do Estado e da sociedade dos seus sonhos da Casa Grande. Para que possamos compreender a dimensão do que representa ser negro e negra na Cidade de Deus, é mister conhecer quais leituras conceituais fazemos das relações étnico-raciais. Apresento os conceitos de raça (ainda presente, atualmente), racismo, preconceito, discriminação racial e a forma como são engendrados e perpetrados na estrutura social e educacional. Esse entendimento se fará importante para compreender as vivências e leituras expostas pelas crianças através de suas fotografias; fotos produzidas no coletivo da favela e que traduzem visões particulares, singulares e inéditas.

O mapa acima apresenta as áreas ocupadas por construções que não estavam previstas no planejamento original. Acrescidas a essas áreas e em terrenos próximos à Barra da Tijuca, encontram-se barracos de madeira e sem nenhuma rede de saneamento, na localidade conhecida como Brejo ou Brejinho. Lá, estão as pessoas em condições de miserabilidade; os excluídos da própria exclusão.

Cidinho e Doca são poetas locais que apresentam e representam, em forma de música, o “Rap da Felicidade” (1995), as indignações e relações que travam com o local:

> Eu só quero é ser feliz
> Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
> E poder me orgulhar
> E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
> Fé em Deus, DJ
> Eu só quero é ser feliz
> Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
> E poder me orgulhar
> E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
> Mas eu só quero é ser feliz
> Feliz, feliz, feliz, feliz onde eu nasci (Han!)
> E poder me orgulhar
> E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
> Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
> Com tanta violência eu sinto medo de viver
> Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
> A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado
> Eu faço uma oração para uma santa protetora
> Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
> Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
> O pobre é humilhado, esculachado na favela
> Já não aguento mais essa onda de violência
> Só peço à autoridade um pouco mais de competência.
> (RASTA; KATIA, 1995).

A música de Cidinho e Doca situa, contundentemente, a comunidade em que vivem. Não é fácil andar pela favela: ruas com barreiras e murais com grafites, lembrando os que morreram em situações de violência, alertas sobre a presença das regras não oficiais. O contraste entre a vida marginal e a vida de direitos é facilmente notado em bancas de venda de drogas nas esquinas, no consumo livre de maconha, no acúmulo de lixo nas ruas, na falta de saneamento adequado, nas construções irregulares e durante a rotina de operações policiais.

O bairro próximo à Barra da Tijuca e à Freguesia, de Jacarepaguá, locais da zona oeste onde moram pessoas mais privilegiadas economicamente e que não sentem o preconceito e a discriminação que sofre quem vive na favela. É corrente o uso do termo CDD associar-se a crime, violência, assalto; mas, o território vai além das legendas a ele atribuídas. A CDD é um lugar onde caminhar pelas ruas revela um sem-número de produções artísticas de grafiteiros locais: uma galeria a “céu aberto”.

A música é uma das linguagens mais usadas para expressão da realidade da CDD. Vários cantores e compositores usam a favela como referência e fonte de inspiração. São de MV Bill, Tati Quebra Barraco, Cidinho e Doca, Bonde dos Havaianos e outros, as

várias músicas produzidas na CDD que viraram sucesso e, podemos dizer, se tornaram representativas das situações de desigualdade social, econômica, racismo, machismo, entre outras formas de marginalidade social em que vivem os moradores favelados na metrópole. A Cidade de Deus produz modismos para muito além de suas esquinas e encruzilhadas.

Encontramos arte nas construções onde um conjunto habitacional tem a forma de uma margarida tendo, ao centro, a Praça da Bíblia. As pétalas são os prédios e a rua, que leva a esta construção, é denominada Rua Luz.

Hoje, a Cidade de Deus conta com um posto de saúde, três Clínicas da Família, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), uma unidade de policiamento destacada, vinte e duas unidades públicas de ensino da Prefeitura da cidade, sendo sete unidades exclusivamente de educação infantil, entre creches e EDIs. O bairro é atendido por duas escolas de Ensino Médio noturno e nenhum diurno.

Como não existem escolas de Ensino Médio diurno na comunidade, os jovens são obrigados a se deslocar para bairros vizinhos ou estudar à noite, o que nem sempre é possível em função da violência e da necessidade de trabalhar, pois muitos complementam a renda da família. Os coletivos sociais, como O Comitê Comunitário Cidade de Deus, têm se esforçado para garantir que as promessas de construção de uma escola de Ensino Médio diurno, no bairro, não sejam esquecidas,[29] inclusive, propondo fóruns e debates acerca do melhor projeto, na visão dos moradores, sobre o modelo de escola. A população do bairro descreveu, durante o Fórum Comunitário, realizado em 2017, suas expectativas para uma escola de Ensino Médio:

> 1. Uma escola integrada com a comunidade, que escute as nossas demandas.
> 2. Escola democrática e de responsabilidade consciente.
> 3. Comunitária, contextualizada na favela, contextualizada na nossa afrodescendência, no nosso perfil socioeconômico, aberta, democrática.

29 Segundo Arethusa Santos, no portal Wikifavelas e o Dicionário de Favelas Marielle Franco: “Ministério Público do Rio de Janeiro ajuizou ação civil pública em 09/01/2018, autuada sob nº 0011329-74.2018.8.19.0001, requerendo que o Estado do Rio de Janeiro seja obrigado a concluir a construção da Escola em Cidade de Deus. O pedido liminar foi negado, ao fundamento de que a notória situação de calamidade financeira vivenciada pelo Estado do Rio de Janeiro impedia a utilização de recursos para prosseguimento de obras públicas paralisadas, acrescido do argumento de que outras unidades escolares estaduais fornecem o ensino aos estudantes de Cidade de Deus e embora não seja o ideal, seria o possível na ocasião. Desta decisão, o Ministério Público interpôs agravo de instrumento, autuado no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro sob 0023996-95.2018.8.19.0000. A 12ª Câmara Cível do TJRJ negou provimento ao recurso, mantendo a decisão liminar. O processo originário ainda não foi sentenciado”. Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Luta_por_educa%C3%A7%C3%A3o_e_o_Plano_para_o_Desenvolvimento_Comunit%C3%A1rio_em_Cidade_de_Deus_(2017)>. Acesso em: 23 jun. 2023.

> 4. Uma escola que leve em consideração a realidade do território, com toda a sua diversidade na construção do currículo.
> 5. Gestão compartilhada com a comunidade.
> 6. Manutenção de um fórum permanente de educação comunitária.
> 7. Valorização da diversidade dos sujeitos e diálogo constante com os alunos e comunidade local.
> 8. Valor da cultura no projeto pedagógico.
> 9. Uma escola com metodologia participativa, com perspectiva crítica, que não pense a relação técnica e intelectual como coisas separadas. (SANTOS, 2017, não paginado).

O bairro é cortado por uma rodovia pedagiada: a Linha Amarela; ao lado de Apartamentos (AP), funciona uma das associações de moradores, a AMUNICOM (Associação de Moradores União Comunitária Cidade de Deus), o Projeto Cultural Ligação Cultural, o Instituto Arteiros, a Escola de Samba Mocidade Unida e várias igrejas, de diferentes correntes religiosas.

A Cidade de Deus é um bairro eminentemente negro; é visível ao se caminhar por suas ruas e vielas e é uma declaração dada ao IBGE pelos moradores. Deixando de lado todos os estereótipos que rotularam e rotulam o bairro como violento, a CDD tem inúmeras facetas que contradizem preconceitos de toda natureza.

> Vivenciamos nossa crise coletiva como afro-americanos no domínio das imagens. Seja no rosto de moradores de rua encontrados nas metrópoles ou nos becos de cidades pequenas, no olhar perdido dos desempregados, ao ver pessoas que amamos viciadas em drogas, ou alguma cena trágica de um filme que fica na cabeça, nós vemos que estamos com problemas (hooks, 2019a, p. 35).

A realidade, descrita por hooks[30] (2019a) acima, é presenciada por qualquer pessoa que se proponha a observar as filas nos serviços de saúde, nos pontos de ônibus, nos mercados e o volume de pessoas viciadas em drogas que ocupam a praça principal e os pequenos espaços embaixo do viaduto da via expressa Linha Amarela. Nos olhos, a desesperança. Ou a revolta. Ou dor.

Hooks (2019a, p. 35), ao afirmar "nós vemos que estamos com problemas", atesta uma verdade, reveladora de uma das facetas de análise a que me proponho para identificar as formas que essa comunidade interfere na construção da identidade dos seus moradores, em especial, as crianças que convivem com traficantes armados com fuzis e venda de

30 Pseudônimo da autora sempre escrito em minúsculas, alterando somente para seguir as regras ortográficas (início de parágrafo) e/ou Normas da ABNT.

drogas na porta de suas casas e escolas, Clínicas da Família e áreas de lazer. É certo afirmar que estamos com problemas.

3.1 - Como surgiu a CDD: não é filme. É realidade



Imagem 10 - Construção do Conjunto Habitacional Margarida Gabinal (1965)

Legenda: construção de Apartamentos (AP), na Cidade de Deus.

Fonte: Aquino (2021).[31]

> Construído inicialmente com o dinheiro da Aliança para o Progresso (organização de ajuda econômica e social para a América Latina criada pelos Estados Unidos em 1961), o conjunto habitacional de Cidade de Deus foi idealizado para abrigar os favelados removidos da Zona Sul da cidade. [...] Único localizado perto da orla marítima, e, portanto, da área urbana mais rica, Cidade de Deus era o conjunto maior, tendo inicialmente 6.658 unidades habitacionais[...] Além de favelados removidos, ele receberia boa parte dos flagelados da enchente de 1966, apressadamente colocados nas casas de triagem, concebidas como provisórias, mas que estão lá até hoje. Mas os moradores [...] reproduziram no plano horizontal, cheio de ruas e praças, todas as formas de associação e todos os problemas que existiam nas 63 favelas de

31 AQUINO, Rai. Ruas da Cidade de Deus ganharam nomes bíblicos assim como a favela. Publicado em: 31/01/2021. **Jornal O DIA**. Rio. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/01/6075175-ruas-da-cidade-de-deus-ganharam-nomes-biblicos-assim-como-a-favela.html?foto=2>. Acesso em: 06 maio 2023.

> onde vieram. Acrescidos de mais um: a guerra de quadrilhas (ZALUAR, 2009, não paginado).

O preconceito existe e se manifesta de inúmeras e cruéis formas, que vão desde a negação de emprego para moradores, sob a alegação de que estes faltarão constantemente em função das operações policiais, passando pela carência de serviços públicos, e culminando com o medo que se manifesta através da pergunta: "*Dá pra entrar lá*?", ouvida por quem vive no local ao receber uma visita, solicitar uma entrega ou tentar acessar uma escola ou Clínica da Família no interior da comunidade.

> Entre outras questões, o filme me pôs a pensar sobre as responsabilidades do pesquisador, que envolviam os direitos civis dos pobres e dos negros, mesmo que outrora traficante, como Ailton Batata32. Onde estão os filmes sobre os crimes praticados por jovens das camadas privilegiadas que fuzilam colegas na escola, filhos que assassinam seus próprios pais, ou pais brancos que jogam seus filhos pela janela ou os enterram vivos em acessos de fúria ou de avidez financeira? Como já afirmei em artigos anteriores, esses filmes não são feitos tão expeditamente porque, para realizá-los, uma pequena fortuna teria que ser paga em direitos de imagem, de história, de privacidade e de silêncio aos protagonistas das cenas cruéis de violência. Com o filme Cidade de Deus, perdeu-se a oportunidade de criar a jurisprudência para os casos que envolvem "favelados" pobres (ZALUAR; FREITAS, 2017, não paginado).

Entre os problemas da Cidade de Deus, que poderiam ser transformados em filme, a escolha pela venda do produto "violência", devido ao forte apelo midiático e comercial, transformou a favela em um "circo de horrores" e barbaridades, onde não moram os poetas, artistas, grafiteiros, escritores, trabalhadores, cantores e as pessoas de "verdade": as pessoas foram vistas por uma ótica etnocêntrica, embranquecida, sincrética, racista e incoerente.

Por negativa do poder paralelo, o filme, "Cidade de Deus" (2002), não pôde ser filmado no local. Talvez, este fato, em si, nos faça ver que a obra que deveria contar a história da favela, não tem o compromisso de retratar a vida na comunidade, não tem a preocupação com a vida dos negros e negras que servem para gerar lucro a baixo custo.

32 Ailton Bitencourt (1955-), alcunha "Ailton Batata", traficante de drogas dos anos 1970/1980, na Cidade de Deus. No filme, é apresentada uma imagem distorcida da pessoa, sendo representado, em cena, pelo personagem Cenoura.



Imagem 11 - Foto de Emily Machado Rodrigues. Sem título

Fonte: ECO/UFRJ (2009)[33]

Para falar da Cidade de Deus, precisamos de um olhar atento para nos permitirmos conhecer a comunidade e não nos deixarmos levar pela espetacularização da visão preconceituosa. É necessário buscar os detalhes, as frestas, as encruzilhadas. Consentir ver o inusitado, o imprevisível; ver com o olhar inédito, que somente as crianças possuem.

A Cidade de Deus, afetuosamente chamada de CDD por seus moradores, é um bairro como outro qualquer, com todos os problemas comuns a diferentes pontos do Rio de Janeiro. Padece das mesmas mazelas, tem as mesmas potencialidades, mas apenas a CDD recebeu o Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama; apenas a CDD teve suas feridas expostas em público; somente quem é da CDD, sabe o que é ser olhado através da lente da "diferença": entre a curiosidade e o medo, apenas por ser de lá.

> O que o futuro nos reserva se nosso entretenimento no presente é o espetáculo da colonização contemporânea, da desumanização e do esvaziamento do poder, no qual a imagem serve como uma ferramenta assassina? A menos que

33 Catálogo do 2º Documenta de Fotografia ECOfoto. Tema: "Outras Janelas". **Concurso Nacional de Fotografia**. Escola de Comunicação da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

> transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação (hooks, 2019a, p. 35).

Um dos ideogramas Adinkras,[34] *Sankofa*, representa uma ave que olha para seu rabo. Este símbolo, da filosofia africana, nos ensina que, para entender o presente, é imperioso conhecer o passado. As imagens de pessoas negras têm sido vinculadas ao que não é bom, não é bonito. Negros e não negros carecem transformar essas imagens negativas da experiência de ser negro, mudar o modo como nos apresentamos e direcionamos nosso olhar para, então, interferir radicalmente e, finalmente, alterar as condições de vida dessa parte da população (HOOKS, 2019a). Considero que a produção pedagógica da Creche *Ayo* vem de encontro a essa possibilidade de construção de identidades a partir do processo subjetivo de pessoas que conhecem e valorizam sua ancestralidade e reconhecem, em seu território, as possibilidades de transformação social. A produção fotográfica, realizada pelas crianças, desvenda o olhar da criança, garantindo a visibilidade tanto à obra quanto ao seu autor; coloca esta criança no centro da cena, protagonizando sua imagem e sua produção, de forma positiva, assegurando que uma criança é capaz de produzir conhecimento e de expressá-lo estética e positivamente.

Depois da superexposição do livro de Paulo Lins (1997) e do filme, com mesmo nome, "Cidade de Deus" (2002), de Kátia Lund e Fernando Meirelles, para a CDD tornou-se lugar-comum ter o nome do bairro associado à extrema violência.

> O romance e o filme sobre a Cidade de Deus ajudaram, infelizmente, a construir essa imagem que fortaleceu estereótipos sobre o conjunto habitacional e seus moradores, estendendo-se à cidade como um todo e aos cariocas. Mas, depois dessa primeira guerra tão amplamente noticiada, centenas de milhares de jovens pobres morreram e morrem na guerra entre facções ou entre traficantes e policiais até hoje, por todo o Brasil (ZALUAR; FREITAS, 2017, não paginado).

---

34 Adinkras também são "um conhecimento e uma tecnologia ancestral africana, que trabalha no campo da linguagem. Nesse sentido, são ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Podem ser divididos em algumas categorias, como animais, seres humanos, objetos artesanais, plantas e ideias abstratas [...]. Ao longo do tempo, o conjunto de símbolos sofreu alterações em relação aos seus usos, além do surgimento de novas figuras e se espalhou pelo mundo. Nesse sentido, passou a ser utilizado em contextos menos formais, [...] e chegaram ao Brasil também aparecendo nesses contextos. O que encontramos com mais facilidade é o Adinkra de nome **Sankofa**, geralmente em portões, grades, estampas e tatuagens [...]". (Grifo do autor). Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/#:~:text=O%20sufixo%20%E2%80%9CKra%E2%80%9D%20%C3%A9%20traduzido,uma%20mensagem%20%C3%A0%20pessoa%20falecida>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Esse filme marca a história da favela de uma forma contundente. A mídia e a população, em geral, miraram nas telas do cinema, aceitando a ficção como se fosse realidade. Cabem, aqui, diversas questões sobre a produção, a execução e a exibição do filme: Que perspectiva da estética negra o filme apresenta? Que dimensões e conceituações de beleza negra e de feiura são representadas nos corpos negros dos atores, atrizes e crianças? Qual é a verdade contada pelo filme com forte apelo visual para a violência? Aquela brutal realidade é fiel ao cotidiano da comunidade? Somente a Cidade de Deus apresenta essas características? Somente a cidade do Rio de Janeiro, capital do país por tantos anos, inventou esta vida de exclusão legada à população negra? O que esta cidade gerou e pariu durante os governos militares ditatoriais? Que frutos da ditadura militar estamos, até hoje, colhendo? Quais são os subprodutos do racismo enraizados no Estado? Que Outro foi arquitetado nos sombrios porões da Modernidade e, depois, da ditadura?

> O que Mbembe defende é que a modernidade precisou fabricar o outro, o diferente, para poder justificar a necessidade de aniquilá-lo, de destruí-lo. Esse outro, o fabricado, precisa vir acompanhado de uma construção discursiva que remeta ao perigo: perigo da destruição, da perda do poder, perigo de roubar o lugar que o europeu entende ser seu por direito, até mesmo divino, de se sobrepujar a outros povos (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 6)

Se o Estado brasileiro foi capaz de aceitar a barbárie da dominação, subjugação, durante todos os séculos da Modernidade, para garantia do Poder e do lucro de uma pequena parcela da população, quais os mecanismos que atuaram e ainda atuam nessa sociedade e, em especial, nesse bairro, que nos levam a pensar que este microcosmo pode ser, sim, uma forma de olhar para as instâncias macro da organização social brasileira através da ótica da desigualdade social e do racismo? Na Cidade de Deus encontramos inúmeros pontos de encontro e de choque com a formação das concepções de raça e racismo presentes na História do Brasil.

> Ainda consigo ver as imagens de jovens negros matando uns aos outros brutalmente como parte da narrativa ficcional do filme Os donos da rua (1991), de John Singleton. São imagens dolorosas de se ver. É assim que deveria ser. Deveria ferir os nossos olhos ver o genocídio racial perpetuado nas comunidades negras, seja na realidade ou na ficção (hooks, 2019a, p. 35).

A retórica social sobre uma das áreas de maior vulnerabilidade da cidade expôs toda uma população aos estigmas do sistema político racial brasileiro. Sob o olhar curioso e impiedoso de plateias lotadas, “Cidade de Deus”, livro e filme, reforçam a ideia de um

ser humano, representado por atores negros, como um ser negro, selvagem e feroz, escravizado pela violência, bruto, em constante luta com a morte.

> No entanto, no cinema onde assisti a esse filme, a maior parte da audiência negra parecia encontrar prazer naquelas imagens. Essa reação é um testemunho poderoso, que revela as formas de representação na sociedade supremacista branca que ensinam as pessoas negras a internalizarem o racismo tão profundamente em nossa consciência coletiva que podemos sentir prazer com imagens de nossa morte e destruição (hooks, 2019a, p. 35).

A maneira de ver a Cidade de Deus das crianças, considerada no contexto desta pesquisa, a partir de 2008, revela um olhar próprio sobre a comunidade que o filme esconde. Tal obra não nos permite ver a formação social da comunidade fora do prisma da violência, o que as crianças, anos depois, demonstram em suas fotos: a beleza do lugar e das pessoas que o habitam. Desconstroem a imagem negativa, gerando uma observação positiva; porém, esta é apenas uma forma de olhar. Existem outras.



Imagem 12 - Foto de Ana Luiza Soares Alves dos Santos. Sem título

Fonte: ECO/UFRJ (2009)

Na imagem acima, uma criança de quatro anos captou o teto dos prédios, voo de um pássaro e casas em construção. Favoreceu-nos seu olhar, no qual podemos entender,

entre outras interpretações, como as possibilidades que tem diante de si: o voo, a construção inacabada e o tão alto podem chegar. Assim, são as crianças: em constante processo de construção e em estado de voo; estão no passado, no presente e no futuro.

Ser negro, para Mbembe (2016), é diariamente lutar contra a morte, contra os que querem manter o Poder, o controle, a posse do Outro; como produto do capitalismo, as condições sociais de ser negro estiveram associadas à mercantilização do corpo negro. A objetificação, ligada ao embrutecimento, às exclusões e à degradação se refletem em números nas estatísticas em que ser negro representa, para os jovens brasileiros, correr o risco de ser morto apenas pela cor da pele. Essa sensação é sentida, e ressentida, a cada incursão do Estado para desapropriar o espaço ou para garantir "a lei e a ordem" em favelas, eminentemente, lugares onde ser negro:

> [...] assinalava uma série de experiências históricas dilacerantes, a realidade de uma vida vacante; a ameaça assombrosa, para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação racial, de verem seus corpos e pensamentos operados a partir de fora e de se verem transformadas em espectadores de algo que, era e não era a sua própria existência (MBEMBE, 2016, p. 20-21).

"Sangra", na tela e nas páginas do livro, o ódio que divide e segrega a população deste país racista. Incitando a discussão sobre uma cidade dividida, além das questões sociais e econômicas, é necessário ter noção que, no livro e no filme, tratam-se de vidas negras, de pessoas negras, alijadas de suas casas, desabrigadas pelos desastres naturais, expurgadas pelo poder econômico das áreas mais desenvolvidas da cidade para um local árido de serviços, comércio, escolas, hospitais etc.: a distante e quase rural zona oeste na década de 1960: "As violações iniciaram-se já na primeira remoção implementada, na pequena favela da Ilha das Dragas, quando quatro dirigentes de associação de moradores foram sequestrados" (OAKIM; PEDRETTI; PESTANA, 2021, p. 192).

A história do surgimento da Cidade de Deus é notadamente marcada por tragédias naturais e extrema violência do Estado e dos governos da época:

> O programa estadual de remoções começou a se estruturar ainda sob a liderança do então governador do Estado da Guanabara Carlos Lacerda com a criação da Companhia de habitação Popular (Cohab-GB) e da Secretaria de Serviços Sociais chefiada por Sandra Cavalcanti. No nível internacional, a implementação do programa tinha relação direta com a proximidade entre Lacerda e os EUA, o que se refletia na expectativa de recebimento de recursos oriundo do Fundo do Trigo e a parceria com o programa Aliança para o progresso.
> Grande violência também ocorreu durante a remoção de nove mil moradores da Praia do Pinto em março de 1971. [...] Contudo a maior violência cometida

> foi o grande incêndio do dia 10 de maio que destruiu um terço da favela Praia do Pinto, cerca de 800 barracos, deixando quatro mil pessoas desabrigadas. Bombeiros demoraram a ser chamados e alguns relatos falam que chegaram a ser impedidos de atender à emergência (OAKIM; PEDRETTI; PESTANA, 2021, p. 192).

Em entrevista ao Blog Rosalina Brito, ilustradora e moradora do local, o arquiteto Giuseppe Badolato (em 1964, ocupava o cargo de chefe da Seção de Projetos da Companhia de Habitação Popular do Estado da Guanabara (COHAB GB), responsável pela execução do Programa Habitacional do Estado) revela que atendeu à solicitação da Secretária de Habitação, Sandra Cavalcanti, para:

> [...] Planejarem um novo bairro em terreno situado entre o Largo da Freguesia e a Barra da Tijuca, que irá funcionar como fonte de mão de obra e prestação de serviços para o desenvolvimento da Barra, bairro de classe A, que se desenvolvia ao longo da faixa litorânea; quero que utilizem toda a criatividade e experiência adquirida nos primeiros núcleos para projetarem um bairro moderno que contenha todos os serviços e equipamentos urbanos necessários para permitir educar e desenvolver uma comunidade capaz da auto gestão e, de um progressivo crescimento social, de modo a transformá-lo em projeto modelo para todo o Programa Habitacional e, o chamaremos de CIDADE DE DEUS (BADOLATO, 2011, não paginado. Grifo do autor).

Seguindo a cronologia apontada pelo engenheiro responsável, Giuseppe Badolato, as obras tiveram início em 1965, no governo de Carlos Lacerda e continuaram durante a gestão do Governador Negrão de Lima. Segundo Badolato (2016):

> A Cidade de Deus nasceu com a filosofia de um bairro completo, o escoamento de água era superficial, não alagava, todas as ruas eram pavimentadas. Era um projeto inovador, que deveria ser um modelo para um grande programa habitacional. E não era só urbanismo e arquitetura. Previa a criação de comunidades de autogestão e de um progressivo crescimento social (BADOLATO, 2016, não paginado).

Uma das intenções, além de garantir que áreas da zona sul, onde havia favelas, fossem utilizadas para especulação imobiliária, era a de formar um bairro para moradia dos futuros trabalhadores de fábricas e indústrias da região. Em entrevista ao Jornal O Globo, em 04/12/2016, Badolato descreveu seu projeto:

> Era a ideia da casa evolutiva, chamada de embrião. Nada mais é do que você dar uma célula mínima, que, de acordo com as condições da família, tivesse condições de crescer com facilidade. Todos os terrenos tinham o mesmo tamanho, 120 metros quadrados, para a construção de casas de 18 a 48 metros quadrados. Os imóveis eram agrupados em unidades-quadra, que tinham no meio duas quadras e ruas de pedestres, que protegiam as crianças. Para mim, o importante era que as famílias tivessem acesso a saneamento básico, vias pavimentadas e luz. (BADOLATO, 2016, não paginado).

Em função da calamidade provocada pela enchente que atingiu a cidade, em 1966, deixando milhares de desabrigados, a Cidade de Deus teve que receber habitantes bem antes da conclusão de suas construções e de a rede de infraestrutura estar pronta. Foi preciso instalar banheiros coletivos e vagões para moradia provisória imediata (as chamadas Triagens que, apesar de provisórias, continuam a existir até os dias atuais). Nenhuma condição de infraestrutura em serviços públicos, casas inacabadas, vagões de ferro, banheiros coletivos etc.: esta foi a recepção que os moradores desabrigados, depauperados pela tragédia do temporal, encontraram no local. Dessa forma, uma obra imensa teve seu calendário totalmente alterado: em 01 de fevereiro de 1965, as primeiras obras; 20 de janeiro de 1966, uma enchente alaga o Rio de Janeiro e 01 de março de 1966, a ocupação, pelos flagelados, tem início.

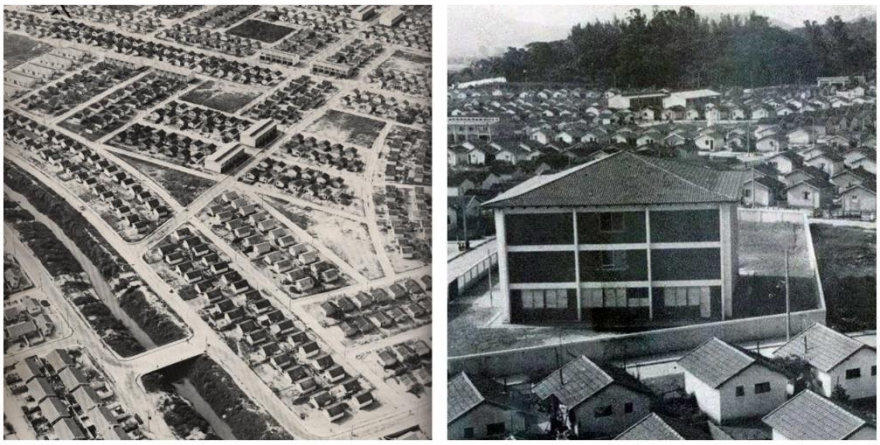


Imagem 13 - Fotos da construção da Cidade de Deus, nos anos 1960
Fonte: Fotoclube CDD (2021).[35]

Abandonada pelas políticas públicas, a comunidade cresceu desordenadamente e, em seu entorno, formaram-se outras tantas localidades onde a negligência do poder público produziu o caótico cenário. Iara Oliveira, coordenadora da ONG Alfazendo, uma liderança comunitária local, descreveu assim sua vivência de resistência desde que chegou ao bairro: “A urbanização da Cidade de Deus acabou sendo feita por causa dos moradores, porque teve luta para asfaltar as ruas, para terminar o esgoto, para puxar a luz. Depois, teve a questão dos postos de saúde, da educação, sempre com luta” (OLIVEIRA,

35 Acervo do Fotoclube CDD, da Cidade de Deus.

2021, não paginado). Iara completa seu relato, afirmando que “quem mora em favela, mora em um presídio a céu aberto. Os direitos de quem mora em uma favela são negados o tempo todo” (OLIVEIRA, 2021, não paginado).

Na concepção dos governos (estadual e federal), essa política de remoção promoveria a regeneração do favelado. De acordo com esta concepção, o ambiente impróprio ou inadequado era o fator que promoveria a “degeneração” dos moradores. Logo, a mudança do estado de “invasor” para “proprietário” constituiria uma parte fundamental dos indivíduos no sistema capitalista (OAKIM; PEDRETTI; PESTANA, 2021, p. 194). Entretanto, contrariando esta lógica governamental, as retiradas forçadas dos habitantes geraram enormes desigualdades e ampliou imensamente as dificuldades entre pobres e ricos, negros e não negros.

> Na realidade, porém, a remoção trazia uma série de dificuldades para os moradores. Deslocados para bairros distantes, sem infraestrutura de transporte ou comércio, esses indivíduos tinham seu cotidiano transformado para pior: aumento do tempo de deslocamento aos locais de trabalho (e muitas vezes em meios de transporte precários), aumento de custo de vida e dificuldade no acesso a serviços e comércios. Ademais, os conjuntos habitacionais que, supostamente, representariam uma melhora nas condições de habitação em realidade não o eram: muitas vezes os moradores encontravam habitações com infraestrutura de elétrica, água ou esgoto precária e, em alguns casos, até inexistente (OAKIM; PEDRETTI; PESTANA, 2021, p. 194-195).

Durante os anos seguintes, várias invasões e ocupações irregulares aconteceram, assim como em outras favelas do Rio de Janeiro, e a área foi ocupada desordenadamente. A codificação e limitação do bairro foram estabelecidas pelo Decreto nº 3.158, de 23 de julho de 1981, com alterações do Decreto nº 5.280, de 23 de agosto de 1985, sendo desmembrada da XVI-RA-Jacarepaguá e transformada na XXXIV-RA-Cidade de Deus. Hoje, a CDD faz limite com os bairros de Jacarepaguá, Gardênia Azul, Freguesia e Taquara, e ocupa uma área de 135.392,02 metros quadrados.

3.2 - Conceitos para compreensão do território: Estado e Governo operam na fundação de uma Cidade, pretensamente, de Deus

> Um dos efeitos da baixa condição econômica é a discriminação multifacetada que combina concentração do segmento negro nos bairros pobres e periféricos, em que se podem observar a ocorrência de diferentes formas de discriminação

> econômica, social bem como a violência simbólica. Essa situação produz as condições únicas enfrentadas por crianças negras e modifica a natureza dos processos de desenvolvimento, interferindo na formação de sua identidade. (APARECIDA BENTO)

Na necessária compreensão desse quadro em que a Cidade de Deus é criada para os excluídos e desabrigados, retratada sob os holofotes da mídia, com o estigma da violência, precisamos compreender que conceitos operam na subjetividade das pessoas e na construção da identidade pelas crianças. Situo, a seguir, categorias de análise, tais como raça, racismo, etnia, preconceito e discriminação racial para explicitar as formas de ação do Estado, dos governos e de como a sociedade interfere no *ethos* social da comunidade. Acredito que, decifrando o território a partir desse referencial teórico, chegaremos a algum entendimento das expressões das crianças, dos relacionamentos travados entre elas e suas educadoras e famílias, e de quais aspectos e processo, em determinados momentos, não garantiram sua visibilidade e protagonismo dentro da creche.

Dessa forma, cabe-nos perceber as violências que compõem a fundação desse território no cerne de tais políticas de Estado e de governo. Aqui, Estado está sendo compreendido como "toda a sociedade política, incluindo o governo. O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado" (ROCHA, 2008/2009, p. 140). É preciso afirmar que essas concepções de Estado e governo afetam diretamente na formação dessa comunidade, pois as ações tomadas pelos "poderosos" definem quem ganha, por que ganha, quem perde e o quanto perde. E, geralmente, quem perde é negro, negra, como maioria das crianças atendidas na creche, como é possível observar nas declarações feitas pelos responsáveis durante a matrícula.

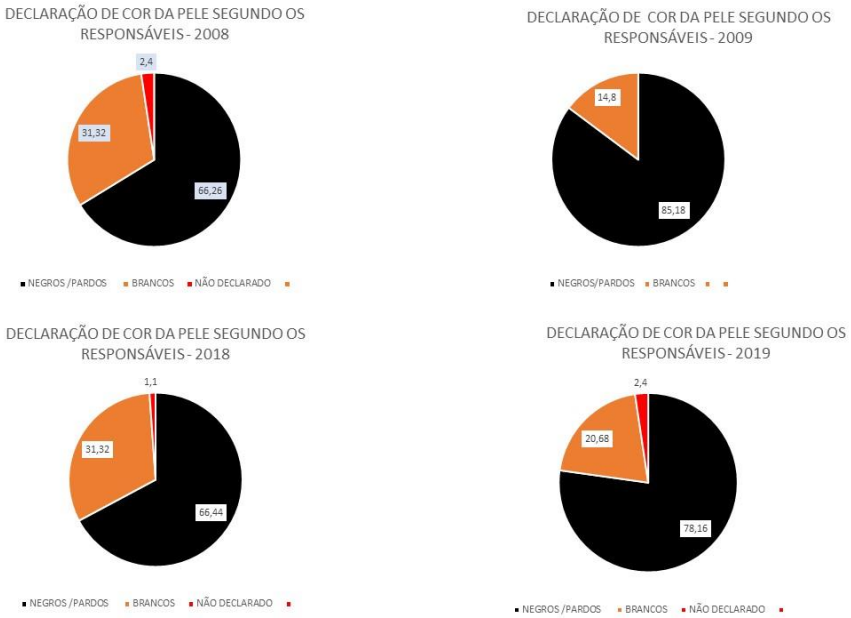


Imagem 14 - Declarações feitas sobre a cor das crianças pelos responsáveis no ato da matrícula

Legenda: dados do Sistema de Anotação Acadêmica.

Fonte: A autora (2023)

Cabe ressaltar que, para se entender o bairro da Cidade de Deus, precisamos conhecer as raízes históricas e os conceitos que atravessam a formação do mesmo e as estruturas sociais que o pensaram politicamente, o sistema econômico que o ergueu e a perspectiva social que facilitou a criação de uma complexa realidade composta de violências e mortes, que garantem a formação de um imaginário de medo na população.

> Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006, p. 25).

Essa manifestação de Poder dos governos e do Estado é explicitada em Mbembe (2016, p. 123.): “Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”. Na CDD, a marginalização foi

explicitamente operada e oficializada pelos governos e pelo Estado; Estado que ignorou e, até hoje, finge não ouvir as reivindicações, as batalhas, a arte, a economia, o esporte, a educação, entre muitas outras facetas desse lugar que fervilha e transborda cultura.

O Estado brasileiro foi formado sob o tronco e os açoites que marcavam a carne ou tiravam a vida dos escravos indígenas e africanos. Ainda hoje, sofremos toda a sorte de preconceitos e racismo, trazidos por esta marca da colonização. A transformação dos corpos negro e indígena em mercadoria, corrompeu a sociedade durante os séculos: mais tempo tem de história o Brasil escravocrata do que o Brasil após a "abolição". Coloco abolição entre aspas, pois considero o registro oficial o ápice de um empreendimento coletivo de negros e não negros para que o corpo negro, finalmente, fosse emancipado, mas não posso deixar de ressaltar que esta emancipação não aconteceu sob garantias mínimas de sobrevivência: os ex-escravos foram abandonados pelo Estado (GOMES, 2017).

A total supressão dos direitos sobre o seu corpo, a terra e seu papel político marca a condição dos escravizados, totalmente subjugados por "Senhores"; esta marca de expulsão da humanidade, de alienação e da morte social, se arrasta morosamente até os dias atuais. Na formação social do Brasil, esse conceito de raça alicerça a base do pensamento social e "atropela" a democracia.

No Estado soberano, suas funções assassinas são geridas pelo racismo que controla a repartição de morte: "A política é, portanto, a morte que vive uma vida humana. Essa também é a definição de conhecimento absoluto e soberania: arriscar a totalidade de uma vida" (MBEMBE, 2016, p. 12-13). Dito por Mbembe (2016, p. 16), essa definição mostra as nuances do poder soberano do Estado, que "[...] expressa predominantemente como o direito de matar".

> Fui chamado de cordeiro, mas não sou cordeiro não
> Preferi ficar calado que falar e levar não
> O meu silêncio é uma singela oração
> Minha santa de fé
> Meu cantar
> (Meu cantar)
> Vibram as forças que sustenta o meu viver
> (Meu viver)
> Meu cantar
> (Meu cantar)
> É um apelo que eu faço a Nãnaê
> (ALELUIA, 2009).

Estado e governos se alertam na exploração dessa comunidade e na farta distribuição de negligências, omissões, violências e expropriação da cidadania. Nascer na Cidade de Deus significa ser o Cordeiro de Deus que paga, com sua existência, os pecados de uma sociedade racista. Mas, não significa que o sacrifício do "cordeiro" adveio sem resistência, sem arte, sem reconhecimento das amarras que subjugaram os corpos negros ao colonialismo e à escravidão. Para entender as crianças, é cogente buscar o passado.

3.3 - A partição do território: raça e racismo

Na busca do reconhecimento do passado de nossas crianças, é fácil perceber o quanto a intervenção de alguns conceitos relacionados à cor da pele e à etnia aparecem como estruturantes das diversas relações entre elas e a sociedade. Apoiadas no conceito de raça de Mbembe (2016), está presente a semente da estrutura de Poder do passado-presente, nosso eterno ontem-hoje:

> A noção de raça permitia representar as humanidades não europeias como se tivessem sido tocadas por um ser inferior. Seriam o reflexo depauperado do homem ideal, de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável (MBEMBE, 2016, p. 42).

Quando falo em raça, compreendo como é distorcida a visão e a interpretação, exclusivamente pelo viés de entendimento biológico, do conceito que orientou a formação da sociedade brasileira. Estamos no terceiro milênio, conquanto sofremos os impactos da colonialidade; temos, e muito, que falar sobre racismo e como este ultrapassado conceito de raça, ligado ao fenótipo, opera, embora:

> Conceitualmente, a categoria "raça" não é cientifica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo (HALL, 2003, p. 68).

O sentido de raça, além de estabelecer relações de superioridade entre os nobres e os pobres, passou a questionar a humanidade dos habitantes das colônias desde a época do Brasil-Colônia. Santos e Vasconcellos (2021) mencionam:

> Não se tratava mais de relações de subalternização nos moldes vivenciados no interior daquele continente. Mas sim, o questionamento da própria humanidade desses outros povos até então, pouco conhecidos (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021, p. 20).

Essa afirmação me leva a pensar em como estamos presos à Modernidade e nas formas como esta age sobre as famílias e crianças atendidas pela Creche *Ayo*.

A compreensão de raça, a partir do conceito das Ciências Naturais, foi amplamente aplicado às populações africanas e indígenas; os europeus usavam estes argumentos para questionar se as pessoas de pele não branca eram animais ou humanos, usando:

> Estudos detalhados sobre as diferenças humanas passaram a ser realizados. A partir do século 18 a cor da pele foi considerada um critério de classificação fundamental, seguida no século seguinte do acréscimo de outros critérios morfobiológicos, tais como a medição do crânio, a textura dos cabelos, formato do nariz, queixo, testa etc. que serviram à formulação de teorias racistas (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021, p. 20).

Questionando a humanidade dos africanos e indígenas, é estabelecida a separação biológica entre os "europeus-brancos" e o restante do mundo "não-branco". Mbembe (2016, p. 128) constata que "a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los". Se o conceito de raça produz a estrutura ideológica, historicamente construída para manutenção de privilégios de um grupo social sobre o outro, através desta visão ideológica se sustenta a relação de superioridade entre os grupos; grupos estes que são identificados por traços fenótipos e denominados "raça". Esta desumanização permite que se crie um Outro e este seja escravo, sem o controle de si.

Essa classificação ignora a cultura e a submete, reduzindo todos os outros aspectos culturais somente ao caráter biológico (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021), ou seja, a vida do escravo passa a ser de total controle e domínio do soberano, como se realmente um ser humano fosse "objeto", "mercadoria", pertencente a outro.

> No Brasil, a escravização [africanas e africanos] amassou o barro que moldou todas as instituições, públicas e privadas, da sociedade. A barbárie escravista é o elo que liga as condições de vida e morte da população negra [preta e parda], do período em que vigia o 'açoite da senzala', no passado, ao da desigualdade abissal, no presente, na 'miséria da favela', morros, cortiços e periferias, locais em que essas vidas são incineradas.
> Nessa argamassa de perversidades emergiu o estado nacional com dois vetores que legitimam o exercício da violência: o da coerção, contra os corpos negros e os 'não normatizáveis', que estimula as altas taxas de homicídios, e o da persuasão, que cristaliza as noções de meritocracia e supremacia da branquitude, [36] rompendo laços de solidariedade com a população em condições de vulnerabilidade social (XAVIER, 2020, não paginado).

A complexa trama da razão negra, como figura de saber, modelo de exploração e depredação, paradigma da sujeição e das modalidades de sua superação e complexo psico-onírico, é desvendada em esquemas que têm a raça como princípio e eixo articulador (MBEMBE, 2016). Nesse sentido, eu, pesquisadora negra, me coloco. Asseguro que, como mulher negra, nesta sociedade, sei sobre o que estou me pondo a discorrer. Ao me identificar como negra, afirmo ter sofrido diversos tipos de discriminações raciais e ter sobrevivido ao racismo, com todo o sofrimento que ele produz. Proponho-me a desenvolver a consciência ocidental, como pessoa negra, e (des)constituir uma identidade racial pautada em uma visão de raça como:

> Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica (MBEMBE, 2016, p. 2).

Acredito que as questões ligadas ao preconceito e discriminação raciais, presentes em todos os ambientes que a criança frequenta, seja ela branca ou negra, estão intimamente ligadas ao conceito de raça. Esta definição, muitas vezes, age, mesmo no plano inconsciente, como uma limitadora da potência do Outro; este Outro sempre subjugado e subalternizado pela sua cor da pele. Uma subjugação que vem, de geração em geração, tolhendo e delimitando relações, provocando embates que levam ao encarceramento de grupos e garante liberdades imensuráveis a outros, definidos apenas pelo critério da cor da pele, como se esta fosse representativa do que é realmente definido por raça. De acordo com Munanga (2003):

[36] Referência ao samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do Rio de Janeiro, em 1988, no Centenário da Abolição da Escravização no Brasil.

> É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racialismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano (MUNANGA, 2003, não paginado).

Nesse processo de classificar e separar os seres humanos, houve o ponto em que era preciso estabelecer semelhanças e diferenças:

> Essa conclusão vem ao encontro da perspectiva que coloca que, quando adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (BENTO, 2012, p. 103).

Assim como em tantos lugares, na Cidade de Deus, a grande maioria da sua população sente e sofre os efeitos da colonização europeia, que estabeleceu o critério cor da pele como justificativa para a brutal relação de posse de um homem pelo outro. Naturalizou a escravidão do corpo negro, atribuindo a ele o sentido de mercadoria, de subjugação a uma raça dita superior, oficializando a mentira da superioridade racial e institucionalizando políticas de embranquecimento da população. O resultado da ideologia racista, na população, faz transparecer uma teoria que, há séculos, as ciências provaram ser totalmente errônea: a de raça como categoria biológica. Sabemos, há tempos, atestado por pesquisas científicas, que as diferenças imputadas pela lógica racista não se comprovam, de forma que:

> Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003, não paginado).

Descolonizando esse conhecimento e desmistificando a falsa argumentação biológica para o conceito, podemos concluir que, além do que a genética já provou e acima da comprovação científica, transpassa pelo conceito o grande viés ideológico; este, sim, tem o poder de classificar e estratificar a sociedade, subalternizando as pessoas.

> Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é

> natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA, 2003, não paginado).

Ideologicamente sustentado pelas relações de Poder, a conceituação equivocada, rechaçada pela Biologia, fomentou a escravidão africana e estabeleceu as ideologias racistas que tornaram a organização social como é hoje. Cabe-nos afirmar que:

> [...] raça é um conceito inoperante do ponto de vista científico, mas ainda é potente no cenário social, cultural, educacional e político. Foi operacionalizado historicamente e ainda o é, mesmo que por meios implícitos, para fins de justificar e legitimar o privilégio e predomínio econômico social e cultural da Europa e seus descendentes (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021, p. 21).

Essa distorção conceitual gera diversas conjecturas de como "os abismos econômicos e sociais que separam negros e brancos neste país. A 'raça' constrói espacialidades físicas e culturais" (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021, p. 22). A definição, apontada pelas autoras, é percebida nitidamente ao caminharmos pelas ruas do bairro da Cidade de Deus. Se percorrermos o trajeto de uma das suas ruas principais, por exemplo, a Avenida Edgar Werneck, do início ao fim, chegaremos à Avenida Ayrton Senna, uma das principais vias da Barra da Tijuca. Os contrastes iniciam-se visivelmente no seu começo, no bairro da Freguesia, e transformam-se em abismo de desigualdades na Barra da Tijuca.

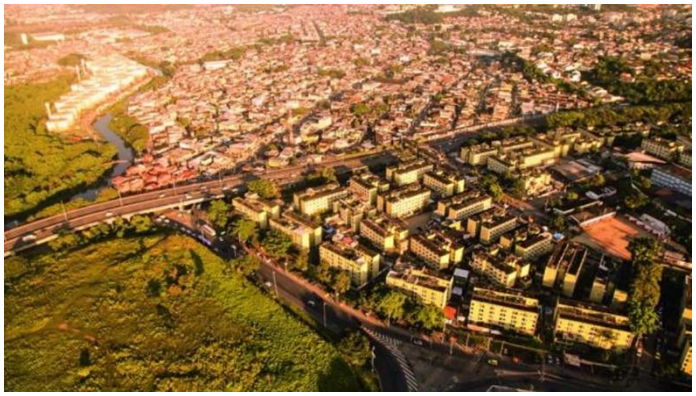


Imagem 15 – Visão aérea da Cidade de Deus

Fonte: Guimarães (2018).37

37 Fonte: GUIMARÃES, Saulo. Cidade de Deus volta às manchetes, mas segue esquecida por Estado. Publicado em: 16/02/2018. **Veja Rio**. Cidade. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/cidade-de-deus-volta-as-manchetes-mas-segue-esquecida-por-estado>. Acesso em: 14 jul. 2023.

O que se pretende, aqui, é identificar, nesse território da Cidade de Deus, as marcas que a Modernidade fabrica, sustenta, reproduz. Essa organização social, pautada por uma construção de sociedade escravocrata capitalista, opera massivamente nas relações sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais dos moradores da CDD. Se formos analisar os números do último censo publicado, teremos dados que reforçam a desigualdade provocada pela cor da pele, pelo ser o "outro", o "negro", em uma sociedade ainda colonizada.

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), a 34ª Região Administrativa Cidade de Deus tem 36.515 habitantes; entretanto, ocorre uma divergência quanto aos números apresentados pelo Programa de Saúde da Família, no qual constam mais de 50 mil e, para a população residente, mais de 60 mil habitantes. O Instituto Pereira Passos fornece como dados para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as seguintes posições em relação a outros bairros: 0,690 – 115ª posição, de 126 bairros (ano 1991); e 0,751 – 113ª posição, de 126 bairros (ano 2000). Trabalhar com dados sobre a favela é estarrecedor.

O racismo brasileiro é estrutural, pois atua nas bases e setores diversos da sociedade. No Brasil, encontramos explicações diversas para esse crime; uma organização política orquestrada, há séculos, com a clara proposição de subjugar vidas ao poder econômico. Se formos observar, na História, como nos conta Munanga (2003), a origem do racismo, está presente na passagem bíblica de Noé.

No subcapítulo abaixo, explico como o colonialismo e a Modernidade produziram a estrutura racista do Estado brasileiro e garantiram privilégios para as pessoas ditas "brancas", alijando os direitos da maior parte da população.

3.4 - Nos tentáculos da Modernidade: as garras do preconceito

A Tomada de Constantinopla marca o fim do período feudal, o início das grandes navegações e o começo do capitalismo; era preciso mão de obra para produção e acumulação. Com o advento da Modernidade, tomando por base o conceito de Mignolo (2017, p. 2), que nos explica "[...] como uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas

conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado escuro, a 'colonialidade'". É fundamental entender que o conceito de Mignolo (2017) pressupõe o conhecimento do que Anibal Quijano (2005 *apud* MAIA; MELO, 2020) denomina como colonialidade.

Para Quijano (2005 *apud* MAIA; MELO, 2020), o colonialismo é um processo histórico, que opera desde o Renascimento até os dias atuais, com a Europa extrapolando o direito de Poder e impondo sua hegemonia, de inúmeras formas, através do controle do conhecimento e da produção do conhecimento, da subjetividade e da cultura. Com a Europa submetendo o Outro (o negro, o indígena) ao seu domínio e dispor, tornando escravos povos, outrora, livres. Considerados como "peças", a objetificação do Outro, na Modernidade, tem como explicação, a manutenção de uma lógica que criou categorias distintas em que se sobrepõem, na qual um ser é o sujeito e o Outro é o objeto. Esta atribuição justifica a exploração de um homem sobre outro a partir da desigualdade, atribuindo ao outro a bestialidade. Considerado mercadoria, o Outro poderia ser aviltado, trocado, comercializado e descartado com toda brutalidade e morte inimagináveis. Para a visão eurocêntrica, era bom para o colonizado ser escravizado, apresentando aqui uma das faces da Modernidade: a que atribui ao colonizado a culpa por sua situação e, com a mesma naturalidade, se absolve de toda a culpa.

> A primeira razão (da justiça desta guerra e conquista) é que, sendo por natureza servos os homens bárbaros (índios), incultos e inumanos, se negam a admitir o império dos que são mais prudentes, poderosos e perfeitos do que eles; império que lhes traria grandíssimas utilidades (magnas commoditates), sendo além disto coisa justa por direito natural que a matéria obedeça à forma, o corpo à alma, o apetite a razão, os brutos ao homem, a mulher ao marido, o imperfeito ao perfeito, o pior ao melhor, para o bem de todos (itrius-que bene). (Ginés de Sepúlveda, De la justa causa de la guerra contra los índios) (SEPÚLVEDA, 1987 *apud* DUSSEL, 1993, p. 75).

Com esse pensamento linear, dos séculos XVI ao XX, justificou-se a escravização dos indígenas e dos negros. As histórias e memórias dos povos sobrevivem ao Modernismo europeu e à sua face brutal: o colonialismo. A Modernidade ocultou, em seu cerne, a dispensabilidade, a descartabilidade da vida humana apoiadas em sua afirmativa de que umas vidas eram inferiores a outras; assim surgia mais uma justificativa para o racismo: a inferioridade de alguns povos.

Mignolo (2017, p. 4) descreve, dessa maneira, o que chama de face oculta da Modernidade: "Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas

econômicas dispensavam vidas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis".

Enraizada, no tempo e no espaço, a colonização apresentou sua matriz de Poder sustentada por pilares bem-definidos e historicamente comprovados e interrelacionados, a saber: o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, assim como do conhecimento e da subjetividade. Essa forma, denominada por Quijano (2005 *apud* MAIA; MELO, 2020), como matriz colonial de Poder, se consolidou tendo, como alicerces, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento.

3.5 - Colonialidade, poder e discriminação racial

Com a expulsão dos mouros da Península Ibérica, em 1492, encontra-se uma nova justificativa para o racismo: não mais o sangue; mas, em função do horror aos mouros, a cor da pele assume o lugar de marcador classificatório para a cisão entre um ser que se compreende como ser humano a si mesmo e aos seus, distinguindo-se dos demais seres humanos, considerando-o como Outro, como desigual.

Prosseguindo no tempo, mas não no cenário político, pois, no Brasil, a colonialidade do Poder não altera os aspectos sociais e econômicos. A manutenção da escravidão impediu o desenvolvimento de políticas sociais; temos mais tempo como país escravocrata do que após a abolição da escravatura. Os donos do Poder passam a ver a natureza como fonte de recursos e o trabalho, como produto de exploração destes recursos. Os donos do Poder não utilizam mais trabalho escravo: empregam trabalhadores assalariados e passam a servir-se dos "recursos naturais" como fonte de exploração e, consequentemente, mais riqueza e Poder. Era preciso produzir, explorar a natureza para prover as máquinas das indústrias; itens essenciais à vida passaram a ser comercializados; o trabalho era para o acúmulo, não somente para a vida. Esta passagem do trabalho escravo para o assalariado, no século XIX, deixa registrado, na História, a forma cruel e negligente que o Estado brasileiro, o Império e a República lidaram com a população negra, segundo Gomes (2017):

> O fato de a abolição ter sido realizada sem a preocupação com a inserção social dos negros libertos na sociedade brasileira também atesta o seu aspecto regulador pelo Estado. Apesar de a liberdade ter sido atestada juridicamente sobre os corpos negros, a ausência de condições estruturais para inserção social dos libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que vivemos até hoje (GOMES, 2017, p. 104).

A colonialidade cingiu, ao negro, a escravidão e o tráfico negreiro; mercantilizou o corpo negro, utilizando-se da própria colonização e de processos de tensão e regulação do corpo negro.

O advento da Modernidade ocidental estruturou-se sobre a tensão dialética da regulação-emancipação sociorracial. Isto se deu no plano discursivo, mas também no plano da ciência quando o conhecimento científico foi hegemonicamente o único a merecer credibilidade. Essa desqualificação dos diversos saberes produzidos fora do eixo etnocêntrico e do conceito de raça biológica, descarta a alteridade e a produção de epistemologias por pessoas não brancas. Produzindo a inferiorização do negro, a tensão-regulação do corpo negro, na Modernidade, está contida no passado de escravidão e mercantilização e, no presente, na globalização da economia capitalista. Após a abolição da escravatura, os ex-senhores, aos poucos, foram moldando-se nos patrões e capitalistas (GOMES, 2017).

A abolição, promulgada à força da lei, garantiu a liberdade ao corpo negro, entretanto, não garantiu as condições mínimas de sua sobrevivência. Não houve reforma agrária e nenhuma outra garantia social, oferecida pelo Estado, para que a imensa população negra pudesse existir com dignidade e cidadania. Esta desconstrução social, após a abolição, com a ausência de políticas para inserir a população negra no contexto social e econômico, levou a população negra a aceitar condições de trabalhos análogas à escravidão e reforçar, no pensamento, o imaginário racista.

A matriz colonial de Poder propôs a Modernidade como salvação: era necessário arrebatar almas para o deus cristão; depois, impor e controlar as almas dos povos colonizados fora da Europa, administrando vidas e corpos ao seu bel-prazer. Esse sistema global de Poder e exploração garante as bases do capitalismo.

> De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de

> exploração social global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. Nesse sentido, a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano, é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjunção que se veem afetadas, de modo heterogêneo, porém contínuo, todas as áreas da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade coletiva e a "natureza", além, é claro, do trabalho e da subjetividade (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5-6).

Através da exploração do homem pelo homem, estão garantidas as bases que sustentam o sistema capitalista e, consequentemente, o racismo no mundo e, em especial no Brasil, último país a promover a abolição da escravatura nas Américas. Uma abolição sem posse de terras, sem auxílio ao, agora, povo "liberto".

Diante da compreensão dos conceitos e fatos históricos que permeiam o crime racismo, no Brasil, um dos seus "tentáculos" se prolonga até hoje. Associando a ideia de escravidão ao corpo negro, junto a ela há também uma desqualificação de sua cor, sua cultura e sua origem. O Brasil não se quer negro e precisa vender ao mundo, e a si mesmo, a ideia de um país miscigenado, onde as três raças vivem em harmonia, pois, através da miscigenação, conseguiríamos viver em democracia racial; por fim, nossa população seria embranquecida. Em 1933, Gilberto Freyre lança seu livro, "Casa Grande e Senzala", inaugurando este triste (e infindo?) capítulo da dolorosa história dos afrodescendentes neste "Brasil, brasileiro". O Estado Novo promoveu uma construção visual para sua propaganda muito distante da realidade de desigualdade, injustiça e miséria vivida pelo negro brasileiro.

A imagem de miscigenação é, às vezes, associada ao conceito de etnia, pois retira o centro da discussão do campo da raça e o transfere para a cultura. Essa associação entende que negros e indígenas contribuíram com a cultura nacional, assumindo assim um papel coadjuvante na cena. As ditas contribuições à cultura nacional reconheciam que esses povos estiveram presentes na História do Brasil e que as três raças viviam, democraticamente, em paz neste território, negando as inúmeras lutas por libertação. Uma negação dos direitos dessas populações de contar sua versão da história, pois, no seu discurso, a cultura brasileira era aglutinadora de todas essas identidades. O país miscigenado foi vendido através de livros, filmes, músicas; foi um produto comprado até pela UNESCO (NOGUEIRA, 2006), que gostaria de aprender, com o Brasil, como ensinar às outras nações um modelo de democracia e paz racial.

Almeida (2021, p. 66) nos leva a pensar sobre como formamos nossas ideologias frente à realidade e afirma: “Dizer que nossa visão sobre a sociedade não é um reflexo da realidade social, mas a representação de nossa realidade, faz toda a diferença”. Com este véu sobre os olhos, gerações e gerações se negaram a visão do problema racial brasileiro; ele sempre foi a “assombração” que permeou os discursos, negando a própria existência, mas presente na imaginação dos brancos e na escravidão e subalternidade dos negros e indígenas.

A mentira apregoada da paz entre as três raças aniquila a luta (e o luto) dos povos afrodiaspóricos e indígenas. Mentiras reproduzidas, por décadas, em bancos escolares e na mídia, que atestam uma suposta paz que nunca existiu. “Democracia racial” às custas de sangue negro e indígena, dizimados pelo genocídio capitalista-racial. Nas palavras de Rufino (2019), podemos alcançar o sentido da negação do Outro, que contraria o princípio democrático, portanto, seria impossível existir democracia racial ao passo que a humanidade era alijada e havia descartabilidade da vida dos não brancos pela Modernidade:

> A raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos (RUFINO, 2019, p. 8).

Contrariando essa imposta paz democrática, temos um grupo de intelectuais que atribui a condição da classe social à propagação do crime racista. Como os negros são, em sua maioria, pobres, o crime racista acontece, na visão do materialismo histórico-dialético, através das desigualdades de classe econômico-social. Segundo os teóricos dessa vertente, o que ocorre entre brancos e negros é preconceito de classe. As desigualdades de classe social explicariam a visão do Outro como subalternizado, inferior, impotente.

> [...] Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto e, na natureza. Esse ‘efeito de naturalização’ parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico, que não responde a mudança ou a engenharia social reformista. Essa referenda discursiva a natureza e algo que o racismo contra o negro compartilha com o antissemitismo e com o sexismo (em que também "a biologia £ o destino"), porém, menos com a questão de classe (HALL, 2003, p. 68).

Visão de mundo produzida por diversos intelectuais negros aponta que o racismo age ferozmente na subjetividade do indivíduo; transforma as relações; atua nas formas de ser e estar no mundo; se ramifica em diversas estruturas sociais, adoecendo e provocando medo, dor, revolta, silenciamentos e gritos.

> Não sei, mas afirmo que aquele que procurar nos meus olhos algo que não seja uma interrogação permanente, deverá perder a visão: nem reconhecimento nem ódio. E se dou um grande grito, ele não será nada negro. Não, na perspectiva adotada aqui, não existe problema negro. Ou pelo menos, se existe, os brancos não se interessam por ele senão por acaso. É uma história que se passa na penumbra, e é preciso que o sol transumante que trago comigo clareie os mínimos recantos (FANON, 2008, p. 43).

Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, entre vários outros intelectuais, conseguem confluir o pensamento negro brasileiro, traduzindo milhões de vozes silenciadas pela História. Vozes emudecidas nos porões da Casa Grande; gritos abafados pelas mordaças ideológicas. Se hoje podemos compreender e definir o racismo é porque essa ancestralidade negra soube resistir e sobreviver em meio à barbárie genocida dos séculos de escravidão e violência aos negros e indígenas. Nunca houve paz.

> Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo (KRENAK, 2020, não paginado).

Se a estrutura de Poder produz o racismo, precisamos definir, entender seu significado e conteúdo. Refletir como este conceito age no social, ideológico, econômico, político, cultural, ou seja, como (se) estrutura na sociedade. Aqui, entenderei racismo a partir das afirmações de Almeida (2021) quando cita a forma sistemática de discriminação que tem a raça como critério discriminatório, agindo nos planos consciente e inconsciente, separando e facilitando o preconceito, auferindo privilégios a alguns e relegando ao ostracismo os ditos diferentes.

Considero que o racismo se engendrou em todas as relações e estruturas sociais através do Poder, transformando o processo histórico e político de maneira que um grupo subjuga os outros, subalternizando e eliminando as chances de resistência. Arraigado em

todas as instituições, impossível viver nesta sociedade sem levar em consideração as teias e tentáculos em que todos nós nos perdemos em função do seu exercício de biopoder.

Não há como negar a formação ideológica de nossa sociedade, após a diáspora africana, sem pensar no labirinto para que o racismo arrasta a humanidade há tantos séculos. Milhões de vidas perdidas em função da relação econômica, mal fundada na raciologia, consolidada no veredicto de morte ditado pelo colonialismo.

> [...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (SANTOS; VASCONCELLOS, 2021, p. 24).

O racismo se estrutura através do poder político, agindo sistematicamente sobre a organização social, legitimando hierarquias racialmente construídas em nossa sociedade de forma que as benesses socais só sejam desfrutadas por pessoas brancas. O racismo pode se camuflar ou se manifestar de distintos jeitos, em diversos lugares e em diferentes ocasiões históricas (MOREIRA, 2019).

Se o racismo age na estrutura social, age também nos processos históricos, pois tensiona estreita comunicação com as transformações sociais, de forma circunstancial e específica. O racismo se manifesta através da ideologia, da economia, da política e do direito. E sua mobilidade se dá através do preconceito racial.

Almeida (2021, p. 32) define preconceito racial como "[...] o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias". Na sociedade brasileira, o preconceito se manifesta através da marca (NOGUEIRA, 2006), pois segue o critério da aparência e/ou do fenótipo; aparece nas rotinas sociais, muitas vezes, naturalizado nas situações cotidianas.

Ora, é a experiência do preconceito racial, seja de marca ou de origem, que faz criar as situações de desconsideração, desprezo, violência, antipatia, inimizade, ódio, entre os diferentes grupos e pessoas, seja no plano consciente ou inconsciente: a discriminação.

> Pelo conjunto das proposições apresentadas, nota-se que o preconceito racial, em qualquer das duas modalidades mencionadas, é visto como um elemento

> cultural intimamente relacionado com o ethos social, isto é, como modo de ser culturalmente condicionado, que se manifesta nas relações interindividuais, tanto através da etiqueta como de padrões menos explícitos de tratamento. (NOGUEIRA, 2006, p. 304).

No plano das ideias, o preconceito racial opera no campo interseccional, estimulando o pensamento a visões pré-concebidas de determinados grupos ou pessoas, seja por sua origem ou cor da sua pele. O preconceito se constitui em um dos elementos de controle social, evitando as possibilidades de autopercepção de si e da realidade, "colonizando nossas subjetividades em prol da manutenção da ordem" (SANTIAGO, 2014, p. 47).

> O padrão socialmente construído enquanto "normal" se fundamenta em um conjunto de características socialmente esperadas no que toca ao gênero, à sexualidade, à raça, ao padrão físico, aos desejos inconscientes dos sujeitos, os quais apontam como padrão almejado e respeitado o homem branco, masculino, heterossexual, magro (SANTIAGO, 2014, p. 47).

A discriminação social acontece quando se trata, de maneiras diferentes, pessoas de grupos racialmente identificados.

De acordo com Almeida (2021, p. 32): "Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça". Esta imputação do poder, através da força, garante vantagens efetivas ao grupo que subalterniza o Outro.

> [...] Mesmo que não mais signifique diferenças genéticas, a ideia de raça continua a representar diferenças de comportamento, atitudes e inteligência. Guiada por uma ideologia de hierarquia racial e de dominação, os humanos impõem categorias raciais e tratam os outros conforme essas categorias [...] essa ideia leva à discriminação racial que, por sua vez, aumenta as probabilidades de que uma pessoa sofra humilhação, viva na pobreza e tenha uma menor expectativa de vida (TELLES, 2003 *apud* SANTIAGO, 2014, p. 60).

Se o preconceito age no plano das ideias, a discriminação é a vivência, a experiência da forma de tratamento diferenciado direcionada a pessoas em função do seu fenótipo ou da sua cultura. É através da discriminação que a branquitude exerce e goza de seus privilégios e exercita seu poder na economia, na política, na cultura, na educação.

Diante de toda a adversidade, dor, amargura e desigualdade trazidas pelo racismo, preconceito racial e discriminação, o entendimento dos conceitos que fundamentam esta pesquisa faz-se presente na vida de cada educadora e criança.

O constituir-se gestor de uma Unidade em meio à violência urbana e situações paradoxalmente conflitantes, entre realizar as políticas traçadas pelo órgão gestor e as expectativas da comunidade e do próprio desejo do professor-gestor-político, podem ajudar na compreensão de pessoas que dificilmente teriam de ser vistas e ouvidas se também a elas não fosse assegurado o direito à vez e à voz.

É importante reafirmar que, no tempo em que a pesquisadora tem atuado na Unidade, muitas situações, fatos, acontecimentos e propostas ocorreram em que as relações étnico-raciais estiveram no foco e que tiveram/precisaram de ser discutidas e colocadas na centralidade do currículo institucional.

A escolha desses dois casos ocorreu em função da necessidade de compreensão dos motivos pelos quais eles operaram modificações profundas nas pessoas e, consequentemente, na instituição e na percepção da comunidade em relação a mesma.

O recorte de 10 anos entre eles, reflete a opção da pesquisadora em estudar diferentes cenários na composição da equipe pedagógica. Em 10 anos, mudanças na profissionalização da equipe produziram, ou não, transformações nas formas de entender as crianças e as infâncias, e nas práticas pedagógicas.

Tendo em mente a definição dos conceitos acima, passarei, a seguir, a descrever as situações escolhidas para explicitar como esses conceitos influenciaram a escuta das crianças, a percepção da racialização e as propostas pedagógicas da instituição, levando a transformação do PPP, da formação das educadoras e a transformação da relação da instituição com sua comunidade.

4. Em-quanto[38] as crianças me tocam

Entre os fatos que poderia usar para descrever como foi instituído o trabalho com as relações étnico-raciais, escolhi os que as crianças se pronunciaram e a escuta dos educadores levou a equipe a questionar o fazer pedagógico. No capítulo que segue, utilizando os diálogos escritos na época e a memória, narro duas situações e proponho uma revisão bibliográfica que nos permita compreender as situações e vivências das crianças e de suas educadoras. Os diálogos apresentam a mediação de situações em que as educadoras aprendem com suas crianças e refletem esta aprendizagem em significativas oportunidades de estudar, de trocar, de repensar e mudar, drasticamente, suas práticas.

Apresento as contribuições de Azoilda Loretto Trindade, Nilma Lino Gomes e Conceição Evaristo para demonstrar como o mito da democracia racial e a apologia ao "embranqueamento" formou gerações de educadores, impedindo-os de compreender a própria negritude e perceber as questões raciais em sua história profissional e de vida.

No primeiro relato, conto a história de Pepita (nome fictício): uma menina negra, que cobra das educadoras sua foto em meio a dos seus coleguinhas. A fala de Pepita inicia, na instituição, a análise dos conteúdos oferecidos às crianças e a avaliação dos pressupostos políticos que estruturam as questões étnico-raciais que, até então, eram encaradas como menos relevantes pela comunidade. A questão trazida pela criança, representa, em si, o início de um processo de escuta, que leva as crianças a uma categoria de representatividade visível a todos: a de sujeito que fala e produz pensamentos relevantes. O diálogo, ou seja, o processo de escuta da criança garante, a partir dessa fala, a possibilidade de as crianças serem protagonistas da pedagogia das ausências à pedagogia das emergências (GOMES, 2017). Nesse processo dialógico, toda a creche aprendeu com as crianças. Começávamos a percorrer os inúmeros caminhos no processo de escuta, de garantia da visibilidade e do protagonismo de crianças e de pessoas negras; antes, ausentes na instituição, agora, teriam lugar de destaque.

38 Em-quanto, pela forma, expressa o quanto as crianças tocam a educadora; no tempo (advérbio), em que acontecem as relações.

A direção da creche e eu, enquanto únicas professoras com formação na área de educação, logo notamos que seria um desafio trabalhar as questões com as educadoras (todas mulheres, na época), pois a falta de escolaridade e de conhecimento sobre o tema dificultaria as discussões, aliado ao fato de que, embora todas as educadoras fossem negras ou pardas, poucas se identificavam como tal; e tentavam embranquecer-se, alisando os cabelos, consumindo produtos voltados ao público de pele clara, assistindo apenas programas nos quais ou não havia pessoas negras ou estas eram subalternizadas. Mesmo diante de tantas questões, a pergunta da criança conseguiu mobilizar a equipe e a direção se pôs a pensar nos problemas e nas estratégias.

A forma de ser e estar no mundo, enquanto educadora e mulher, é, sobretudo, um ato de resistência e ação. Esta existência, francamente marcada pelos preconceitos de cor, de classe social e de gênero, nos faz endurecer e, por vezes, perder suscetibilidades do cotidiano. O olhar para as instâncias macro do fazer administrativo, para as rotinas de cuidados pode, por vezes, pesar mais do que o olhar pedagógico e sobre os movimentos interativos educacionais das crianças. Da preocupação com a alimentação, porque há crianças que não têm o que comer em casa; da higiene, porque vários têm problemas de saúde ligados à falta de higiene; às questões pedagógicas, que extrapolam esses saberes da instância dos cuidados, constituíram-se sempre uma ânsia de querer o melhor para nossos pequenos e pequenas.

A busca por uma educação de qualidade e excelência se constitui uma procura incessante do meu querer como profissional. Estar atenta às nuances do cotidiano escolar, suspeitando constantemente do comum, do rotineiro, é um percurso que sigo, pois noto que minha educação poderia ter sido diferente se detalhes ligados às relações estabelecidas e pautadas pelo racismo e pela discriminação de gênero e de classe social não tivessem marcas tão profundas na minha história.

Como professora da rede pública, conscientizei-me rapidamente da enorme responsabilidade pelas crianças (espelhos de mim mesma) à minha frente. E a primeira ação que fiz foi exatamente a de colocá-las ao meu lado. Processo difícil, pois as direções, as famílias e os alunos sentiam estranhamentos diversos pelas minhas atitudes profissionais. Questões quanto à disciplina, à aprendizagem, eram levantadas e respondidas por práticas sociais que buscavam agregar e mostrar que, além de professora, também sou um ser inacabado, em construção de aprendizagens.

Como já dito, eu dialogava com os alunos e famílias; procurava, junto, as formas de ajudar a melhorar as nossas aulas e aprendizagem. Participava de eventos familiares; ia à casa de quem a família era ausente na escola; promovia torneios de futebol e jogos, a gosto das crianças; as levava a passeios; organizava comemorações diversas; almoçava junto, valorizando este momento de troca com afeto. Nesta troca constante, encontrei uma pedra no meio do caminho, uma pedrinha rara, uma Pepita. E o que este encontro produziu em mim e nas demais educadoras, será o que veremos no próximo subcapítulo.

4.1 - Pepita, uma menina preciosa

> Todas estas questões só podem ser respondidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituições de subjetividades de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados coam as práticas sociais (SILVIO DE ALMEIDA)[39]

A ideia de escrever sobre meu cotidiano, enquanto gestora em uma Unidade de educação pública de uma das maiores favelas da cidade do Rio de Janeiro, iniciou-se em 2008, quando uma das crianças de três anos me tirou do centro do que eu considerava meu fazer pedagógico e administrativo. Vou ater-me a três situações, em períodos diferentes na instituição, no período de 2008 a 2023. A primeira situação descreve um diálogo, no ano de 2008, e vou referir-me a ela como se fosse um período de suposta ingenuidade; depois, iremos para o ano de 2009, quando garantimos o protagonismo das crianças ao participarem de um concurso de fotos e avançamos ao ano de 2019 quando, mais uma vez, surgem questões acerca de nossas práticas através do diálogo com uma criança que gostaria de ter a trança de cabelo como a da personagem Elsa,[40] da animação "Frozen", da Disney.

A primeira situação acontece logo que chego à creche, no início do ano de 2008. Era a primeira vez que eu trabalhava como professora regente articuladora, ou seja, iniciaria minhas responsabilidades com a coordenação da proposta pedagógica da

39 Grifo do autor.

40 Elsa possui longos cabelos brancos trançados e, com suas mãos, produz gelo em qualquer formato por ter poderes mágicos. Ela é personagem da animação "Frozen, uma aventura congelante", da Disney, de 2013, dirigida por Jennifer Lee e Chris Buck, com roteiro adaptado do conto "Rainha do Gelo", de Hans Christian Andersen.

instituição. Seria professora de 120 bebês. Esta visão das crianças, à minha frente, pode ser explicada pelas afirmações de Freire (2021a). Elas explicitam a maneira como minha formação me levava a percebê-las diante de mim.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber "é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro (FREIRE, 2021a, p. 81).

Propus às educadoras que registrassem, com fotografias, a rotina do dia a dia e, depois, passassem as fotos na TV, convidando as crianças a falar sobre o que viam. Este deveria ser um momento especial para nossos pequenos e pequenas: pensamos que gostariam de se ver, de ver os colegas e suas educadoras; ao aparecer na telinha, as crianças se perceberiam, se reconheceriam e construiriam uma autoimagem positiva. Ainda pensava que: "Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de 'experiência feito' para ser de experiência narrada ou transmitida" (FREIRE, 2021a, p. 83).

Tiramos as fotos, com registros das atividades de rotina, como lavar as mãos, escovar os dentes, entrar com o responsável, brincar no pátio, o momento da alimentação, as atividades de desenho e pintura. Não perguntei às crianças se desejariam ser fotografadas em suas atividades cotidianas; desconsiderei a possibilidade de terem opiniões e considerações sobre sua intimidade; descartei possíveis críticas, contribuições e intervenções, afinal, eu era a professora/diretora: eu, (re)produtivista das práticas sofridas na escola; eu, ignorando, assim como fui ignorada.

> Existe um medo apreensivo de que, se *o sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/ o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o *"Outra/o"*. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2019, p. 41. Grifo da autora).

Preparei um vídeo com as imagens dos primeiros dias das crianças na instituição, com o objetivo de mostrar às pessoas e fazer as crianças se reconhecerem entre si e com

os adultos; em nenhum momento, ouvi as crianças. Ainda não havia questionado como as marcas de uma formação, sem elementos antirracistas e que não estimulavam o diálogo com crianças bem pequenas, poderiam produzir silenciamentos e invisibilidade no espaço da creche. Mas, o diálogo era uma prática estimulada por mim para acontecer entre as educadoras e as crianças, de forma que:

> Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que "pertencem". E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que "não pertencem". A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam um dia ser ouvidas/os e, consequentemente, possam pertencer (KILOMBA, 2019, p. 41-42).

Cabe lembrar a localização e clientela atendida por essa instituição. No Censo de 2010, a maioria da população se declarou preta ou parda. Logo, a clientela atendida é, em sua grande maioria, de crianças pretas e/ou pardas. Observando a declaração de cor da pele dada, no ano de 2008, pelas famílias no ato da matrícula, podemos observar que 66,26 consideravam suas crianças como negras e/ou pardas. Durante o período de 2008 a 2023, é possível observar que o percentual de famílias que declararam suas crianças como negras ou pardas é acima de 65%.

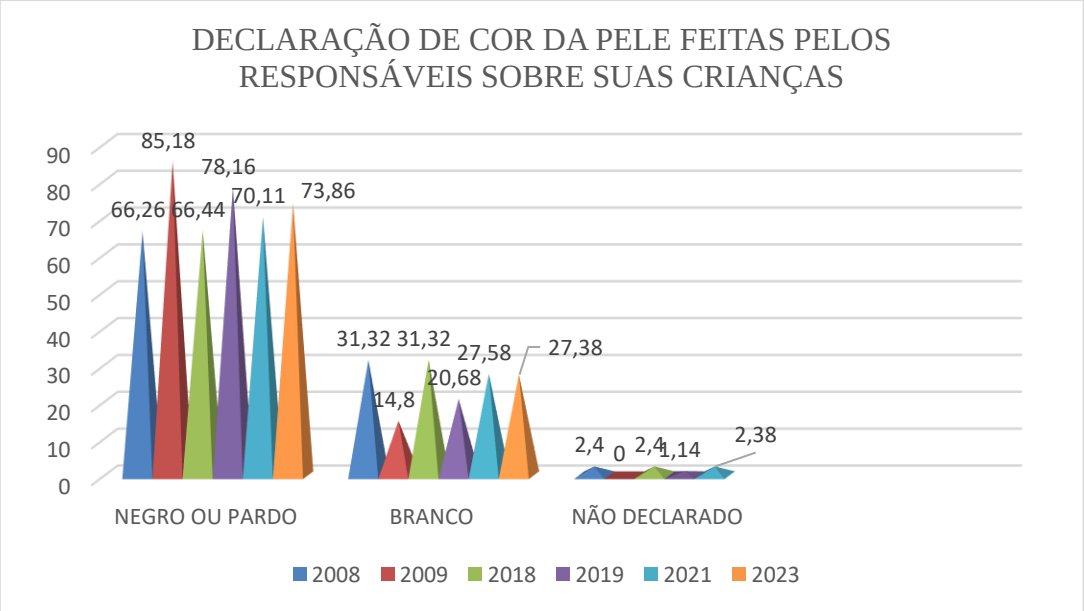


Imagem 16 - Declaração, pelos responsáveis, sobre a cor da pele de suas crianças

Legenda: dados do Sistema de Informação Acadêmica – período de 2008 a 2023.

Fonte: A autora (2023)

Naturalmente, algumas crianças faltaram e/ou não quiseram tirar fotografias, ou seja, nem todas as crianças estavam retratadas no material. Na ocasião, considerei que isso não seria um problema. Ignorei os processos de regulação e emancipação dos corpos negros constituintes na formação da identidade das crianças.

> Regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora com menor equilíbrio, porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos diferentes, de acordo com os contextos e históricos e políticos dos quais participam (GOMES, 2017, p. 100).

Organizamos as crianças para assistir coletivamente ao vídeo, que deveria retratar suas rotinas dentro de um espaço educativo voltado para elas. Em frente à TV, os olhinhos brilhavam de expectativa e as reações foram dentro do que imaginamos: as crianças realmente gostaram de se ver na televisão; apontaram seus colegas e educadoras, descreveram suas ações e interagiram, comentando cada foto: eram expectadoras de si mesmas.

Foi, nesse momento, que uma das crianças, uma menina negra, então, com três anos de idade, a quem chamarei de Pepita, perguntou a uma das educadoras: "*Por que eu não apareço no vídeo?*" [41]

A educadora se reportou a mim, que era a responsável, pedindo, aflita, uma explicação para a criança. Naquele momento, ocorreram-me respostas breves e vagas do tipo: "*Você deve ter faltado*"; "*Deveria estar em outra atividade*"; "*Provavelmente, você não quis fazer a foto neste dia...*". A justificativa apresentada à criança deveria ser rápida e não suscitar questionamentos posteriores. A "culpa" da falta da imagem da criança, em nenhum momento, poderia ser atribuída às educadoras; não seria a educadora, a promotora "desse tipo" de questionamento. Como professora, eu não teria cometido esse "erro". A intenção era a melhor possível: mostrar às crianças suas imagens positivas.

> O educador, que aliena a ignorância, se mantêm em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2021a, p. 81).

41 Fala da criança Pepita, aos três anos, em 2008, na Creche.

Pepita calou-se. E seu silêncio foi tão perturbador quanto sua pergunta. A falta, percebida pela criança, passou a me incomodar: Como poderia não ter tido o cuidado de colocar fotos de todas as crianças? Como pude "esquecer" daquela menina negra? Por que reais razões Pepita não havia entrado na apresentação? Como uma criança de três anos traz, em sua fala, relações entre a cor da pele, a estética branca e princípios da moral?

> O que não percebem os que executam a educação "bancária", deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o "bancarismo") é que nos próprios "depósitos", se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios "depósitos" podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua "domesticação" (FREIRE, 2021a, p. 85).

Essa relação de poder e silenciamento, estabelecida entre a criança, eu e as demais educadoras, que se reafirma diante da questão levantada pela menina, reproduz, em muitos aspectos, as relações sociais dentro e fora da escola. O Poder do professor, especialmente entre crianças bem pequenas e pequenas, acontece em função de concepções de educação em que o "outro" é visto como menor, e reforçado com a falta de protagonismo atribuída ao papel do dito como aluno. Ao omitir a imagem de Pepita, também negava a presença de um corpo negro e corroborava a afirmação de Gomes (2017, p. 95): "A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discurso reguladores sobre o corpo negro".

Poderia Pepita entender que sua indagação não falava somente de si, mas que "não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas de condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania" (RIBEIRO, 2017, p. 61). Estaria ela propondo um debate estrutural? Ribeiro (Ibid.) afirma: "[...] Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos ocupam restringem oportunidades".

A centralidade da questão apresentada me tirou do lugar de quem acreditava que a produção, feita por mim, resolveria as questões de falta de espaço da criança negra a imagens menos decoloniais. Pensava que, mostrando o grupo, iria atingir a cada um em especial; mas, a criança me afirmou que não era bem assim. A educação bancária, tão criticada, ainda se fazia sentir em minhas práticas pedagógicas, fazendo-me duelar comigo mesma.

> Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração "enchê-los" de pedaços seus (FREIRE, 2021a, p. 87).

E essa indagação infantil me levou a pensar em mim, no meu eu, criança preta; no meu eu, professora preta; no meu eu, gestora preta. Porque, assim como ela, também eu não estava na foto; também eu não via minha subjetividade representada nas fotos de outros negros e negras. Como gestora e professora, o som da minha voz negra não era notado.

> [...] porque os críticos partem de indivíduos e não das múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. As experiências destes grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. **A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções** [...] (RIBEIRO, 2017, p. 63. Grifo nosso).

Souza (2021, p. 64) afirma que: "É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir – um modelo ideal, perfeito ou quase". A autora aponta a necessidade de um modelo para que o "indivíduo possa se constituir". Na minha boa-fé, ao apresentar fotos das crianças, estaria eu contribuindo para a constituição de sujeitos antirracistas?

A pergunta incômoda me fez querer ouvir mais a criança e pensar alternativas que pudessem ser mais satisfatórias a ela do que as vagas respostas dadas por mim nos dias anteriores. Eu precisava garantir àquela criança uma resposta mais coerente com as propostas didáticas da instituição.

Após esse pequeno diálogo entre mim, a educadora e a criança, depois de alguns dias, retorno a conversar com Pepita e, desta vez, sou eu que trago algumas perguntas. Questiono se ela gostaria de estar nas fotos, se ela achava bonitas as pessoas nas fotos, onde ela as via e trago uma proposta: a de permitir que ela fotografasse.

> Isabel: *Pepita, você gosta de fotografias?*
> Pepita: *Gosto sim. Tem pessoas bonitas.*
> Isabel: *Onde você vê as pessoas bonitas?*
> Pepita: *Tem na televisão, na revista da sala da tia Vanessa.*
> Isabel: *E quem é que você vê nestas fotos?*
> Pepita: *Gente bonita.*
> Isabel: *E quem são estas pessoas bonitas?*
> Pepita: *Ué, gente branca.*
> Isabel: *É bem legal. E você gostou do vídeo das fotos da sua turma?*
> Pepita: *Gostei. Apareceu os colegas.*
> Isabel: *Então, fiquei pensando nisso, de você não estar na fotos. Pensei que a gente podia fazer uma coisa bem legal. Pensei que a gente podia chamar os coleguinhas e fazer mais fotos, Fotos de todo mundo e também de você fotografar o que acha?*
> Pepita: *Eu vou achar é muito bom!*[42]

Pepita trazia, para nossa nova conversa, que, mesmo tão pequena, era capaz de dialogar acerca de sua percepção sobre a interferência dos discursos racializados no seu cotidiano.

As respostas das crianças à pergunta sobre quem aparecia nas fotos, não nos deixa dúvidas quanto às suas certezas: gente branca. Gomes (2017, p. 96) nos fala de um corpo regulado que "é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite, miscigenada em contraposição a pele preta." Nesta sociedade, em que nossos corpos são regulados antes do nascimento, era, em 2008, e ainda o é, em 2023, formar-se uma identidade negra positiva.

A pergunta da criança, acerca dos modelos apresentados por mim, que os considerava ideais por serem imagens da própria condição e momento real e espacial (dentro da instituição situada em uma favela, eminentemente, negra), do grupo, imagens negras, não garantiam à menina a visão de si mesma. Ela ainda não se sentia representada; ela ainda não se enxergava na imagem de seus colegas, por mais que eu acreditasse que fossem negras.

Pepita nos disse, claramente, como as questões étnico-raciais atravessavam seu cotidiano na instituição. E, no meu entender, gritava pelo direito de ser respeitada como uma criança negra. Trazia, na sua fala, o que Bento (2012) nos assegura:

> Trinidad (2011) buscou compreender os critérios e as formas de explicitação da identificação étnico racial em crianças em idade pré-escolar, apontando que elas manifestam o preconceito no plano verbal e, à medida que vão adquirindo

42 Recriação do diálogo realizado, em 2008, entre Isabel, professora regente articuladora, e Pepita, criança de 3 anos, turma de Maternal II.

> mais idade, tendem a transformá-lo em atitudes. Dessa forma, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas (BENTO, 2012, p. 103-104).

E, então, uma criança de 3 anos de idade me desafia e me coloca diante de um espelho; sua pergunta grita a voz da minha mãe, das minhas irmãs, das tias, das avós, das bisavós... Com seu jeito doce, o "espelho" me interroga: "*Qual é o meu lugar?*"; "*Qual é o lugar destas crianças negras?*". A relação de empatia, entre mim e a criança, estava estabelecida e não havia como voltar atrás. Como ela, eu fui uma menina negra, em uma escola que não me via nem me ouvia; uma escola onde eu não tinha voz e que, sem perceber, eu reproduzia.

> Vozes-Mulheres
>
> A voz de minha bisavó
> ecoou criança
> nos porões do navio.
> ecoou lamentos
> de uma infância perdida.
>
> A voz de minha avó
> ecoou obediência
> aos brancos-donos de tudo.
>
> A voz de minha mãe
> ecoou baixinho revolta
> no fundo das cozinhas alheias
> debaixo das trouxas
> roupagens sujas dos brancos
> pelo caminho empoeirado
> rumo à favela
>
> A minha voz ainda
> ecoa versos perplexos
> com rimas de sangue
> e
> fome.
>
> A voz de minha filha
> recolhe todas as nossas vozes
> recolhe em si
> as vozes mudas caladas
> engasgadas nas gargantas.
>
> A voz de minha filha
> recolhe em si
> a fala e o ato.
> O ontem – o hoje – o agora.
> Na voz de minha filha
> se fará ouvir a ressonância
> O eco da vida-liberdade.
> (EVARISTO, 2017, p. 24-25).

O poema acima é obra da escritora Conceição Evaristo, professora, assim como eu, e mulher negra, assim como eu e Pepita. Conceição (2017) descreve, em seus versos, a voz de todas nós, mulheres negras, silenciada nos calabouços do Poder dos "brancos-donos de tudo". Vozes, que foram silenciadas por uma sociedade que nos discriminava duplamente: por sermos negras e mulheres. A negação do espaço da fala para mulheres e, sobretudo, as mulheres negras, categoria que mais sofre com o racismo, é uma mácula presente em muitas gerações. O processo de dor, produzido por ter sua fala negada, é descrito no poema através dos recortes históricos associados ao tempo colonial, presente na primeira estrofe; na segunda estrofe, a referência ao período pós-abolição, com a das mulheres submetidas a trabalhos domésticos análogos à escravidão e, por fim, a alusão a um momento histórico de maior enfretamento e vitórias, com os embates políticos por direitos sociais. Essa forma interseccional entre racismo e sexismo age implacavelmente na formação da subjetividade.

Como ela, eu não aparecia na foto: ficava escondida, invisibilizada, não me percebia entre meus ditos iguais, não estava no grupo, na TV... minhas professoras não me enxergavam. Não estava ali para ser notada; minha presença-ausência era indiferente e minha voz não era ouvida; eu não tinha voz. A reflexão que me propus a fazer é como diz Ribeiro (2017, p. 43): "[...] perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida." E eu precisava ter voz, nascer; nascer para garantir a minha vida e a dos que iam e vão comigo. Eu também precisava ter voz; precisava constituir minha identidade: pessoal e profissional.

Como uma criança tão pequena conseguiu, e consegue, me deslocar do meu pensamento de que poderia falar sobre os outros, sem escrever, primeiro, sobre mim. Naquele momento, não me compreendi totalmente e tampouco vislumbrei onde nós – eu, a criança negra que fui, a professora negra que me tornei e minha aluna negra – poderíamos chegar.

Quando Pepita me questiona, eu, no meu papel de professora, prontamente me proponho a responder, sem muito refletir. Mas, a relação empática se dá. O meu lugar social é apontado pela criança. Ribeiro (2017, p. 31) cita que "[...] pois o objetivo principal ao confrontarmos a norma, não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar". A pergunta

da criança suscita a reflexão sobre que tipo de mulher, negra, professora, era eu diante daquela menina preta, aluna.

A fala da criança não foi ignorada. Resolvi chamar as outras educadoras e repensar algumas práticas a partir deste ponto: temos muitas crianças negras que precisam ser vistas e trazer sua subjetividade para a creche. Era imperioso ouvir as crianças e trabalhar com elas esse espaço de diálogo.

Inauguramos mais momentos de troca com as crianças, sempre perguntando suas opiniões sobre o que iríamos fazer. E resolvemos deixar essas crianças se fotografarem. E foram muitas, muitas fotos. Primeiro, a diretora, à época, disponibilizou sua câmera fotográfica digital para as crianças. E, então, surgiu o nome do Projeto: “Deixa eu ver?!” Era esta a pergunta que as crianças exclamavam depois de tirar as fotos.

Foram muitos “deixa eu ver?!”... Primeiro, continuamos retratando as rotinas da creche; depois, as crianças queriam posar para as fotos e o projeto tomou uma repercussão, de forma que eles resolveram que iriam fotografar a praça que estava sendo restaurada, os prédios no entorno da creche (onde morava grande parte das crianças), que estavam sendo pintados.

Uma câmera não era suficiente: eram muitas crianças envolvidas. A direção destinou verbas e compramos mais cinco câmeras digitais para uso delas. De posse destas câmeras, as crianças passaram a querer tirar mais fotos: em casa e na creche.

Trouxemos também a produção de outros fotógrafos, em especial, Pierre Verger e Sebastião Salgado para que elas observassem suas obras, recriassem, servissem de inspiração. Neste sentido, a conversa com as recreadoras (no início do projeto, todas as educadoras eram contratadas e pessoas sem formação na área de educação) sobre como eram trabalhadas as relações étnico-raciais na creche foi fundamental. Quem ficava com a criança, precisava ter consciência do seu papel, precisava saber da importância da sua pessoa na formação de cada criança.

Mesmo duvidando que seus filhos e filhas pudessem fotografar com qualidade, as famílias abraçaram a ideia e foram parceiras nas caminhadas pela comunidade, acompanhando-nos aos lugares que os “fotógrafos mirins” eram convidados a participar.

Percebemos a apropriação do espaço da creche pelas crianças. Depois do episódio, fizemos uma avaliação de todos os murais, livros, quadros, paredes e, principalmente, do nosso pensamento sobre a racialização presente na fala de Pepita.

Pudemos verificar as inúmeras dúvidas e a dificuldade emocional das profissionais e das famílias em falar sobre o tema. As informações sobre as culturas africanas e afrodiaspóricas eram apenas da perspectiva do negro escravizado, do cabelo duro do negro, do negro como "grosso", feio, das mulheres negras como "barraqueiras", subalternas... Precisamos conversar com aquela comunidade sobre racismo estrutural.

> O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo. Faze um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Havia outras tantas questões, além apenas da aparência física, conforme Bento (2012, p. 103): "Ou seja, crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam". A presença do racismo estrutural era gritante: algumas falas que o negavam, assim como a tentativa de embranquecimento, seja no modo de agir ou na autodeclaração de cor, juntamente a toda a gama de produtos infantis oferecidos às crianças, em tudo isso havia muito racismo explícito ou implícito. Segundo Almeida (2021), não há justificativas biológicas ou culturais para o racismo, a não ser a compreensão de que raça é um fator político, que define as formas discriminatórias utilizadas para dar legitimidade às desigualdades, ao genocídio e à segregação dos ditos grupos minoritários da população: "[...] *a raça é um elemento essencialmente político*, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico" (Ibid., p. 31. Grifo do autor).

Essas conversas, realizadas em círculo, semanalmente, começaram a provocar o desconforto e diversas situações foram criadas entre as educadoras, a direção e as famílias. A diretora e eu tentamos buscar respostas, mas, principalmente, garantir que as questões fossem discutidas e pensadas junto aos grupos.

As questões relacionadas à autonomia das crianças se tornavam cada vez mais frequentes; havia, nas educadoras, um incômodo com as crianças fazerem o "que querem". Foram necessárias muitas conversas, estudos, reflexões e autocrítica acerca das práticas. Estas conjecturas nos levaram, e ainda nos levam, a análises cada vez mais críticas dos fazeres pedagógicos e dos nossos relacionamentos. A busca pela autonomia

das crianças, na fase da educação infantil, é um processo essencialmente do reconhecimento da humanidade e da individualidade de cada criança.

Nessa encruzilhada entre o que era antes e o que não é mais, identificamos que existem saberes (FREIRE, 2000) fundamentais à prática pedagógica, como a consciência do inacabamento das educadoras e das crianças, a ética e a estética, a responsabilidade e competência profissional, o reconhecimento da identidade étnica e cultural, a eliminação de todas e quaisquer formas de preconceito e discriminação, o respeito pelos saberes da comunidade e das crianças, o saber dialogar e escutar, o bem-querer às crianças, a alegria e a esperança, liberdade, autoridade, curiosidade e a perseverança. Conseguimos tornar dificuldades em possibilidades, entendendo autonomia como formas que o educador cria, proporciona, facilita, favorece, estimula, ínsita, sugere, garante que a criança possa agir de acordo com seus desejos, necessidades, cultura e crenças. Compreendemos, a partir daí, que ensinar exige escuta e disponibilidade ao diálogo e o entendimento de que, pela Educação, intervimos no mundo.

Quebrar o paradigma de que crianças bem pequenas não têm condições de autonomia, de reflexão crítica, ética e estética, foi(é) um processo contínuo, longo, lento e que a educação precisa mantê-lo constantemente. Infelizmente, essas questões ainda não são abordadas nos cursos de Formação de Professores, assim como letramento étnico-racial. A cada chegada de professoras à creche, iniciamos um processo de formação destas educadoras.

Além das questões raciais, havia uma latente dúvida quanto à autoria das fotos. Percebemos, na CRE, uma descrença quanto à possibilidade de crianças bem pequenas serem autoras de fotos tão reveladoras de suas interpretações da realidade. Respondemos a essas desqualificações, garantindo que as crianças participassem de eventos públicos como fotógrafas, ou seja, aceitamos todos os convites e fotografamos as atividades públicas promovidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro; e as crianças faziam seus registros e atendiam os pedidos dos populares, que se encantavam em vê-los pequenos, cuidadosos com a câmera e atenciosos nos seus registros.

Abaixo, descrevo como utilizamos a mídia como recurso de tornar visíveis as crianças e as imagens produzidas por elas e de que maneira a comunidade reagiu ao ver o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado

4.2 - Da CDD para a mídia: aproximação positiva

A desqualificação das fotos produzidas pelas crianças era um incômodo para a equipe pedagógica. A dúvida, a respeito de quem estava tirando essas fotos, era um desgaste constante em quem tomava conhecimento do projeto ou de quem só via as fotos.

As dúvidas, inicialmente, eram das famílias que temiam que as crianças pudessem quebrar as câmeras fotográficas e ter algum prejuízo financeiro; das educadoras da creche, que tinham o mesmo receio que as famílias e que também não acreditavam que crianças tão pequenas poderiam produzir fotos; colegas professores, que olhavam desconfiados da autoria das fotos e, como já dissemos, da própria Coordenadoria.

A postura tomada, por várias pessoas, diante da produção artística das crianças pode ser explicada pela negação de o fato de crianças bem pequenas, negras e pobres, serem capazes de produzir, com autonomia, conhecimento e arte. Estabeleceu-se o que podemos entender como pensamento abissal: desprezo pelos sujeitos (as crianças) de forma que sua visão de mundo, trazida pela fotografia, era questionada, desqualificada, deixada de lado e comparada à produção de outros. Faz-se necessário entender como os processos de regulação-emancipação sociais agem na produção do conhecimento e dos saberes e como interferem na educação. A quebra do paradigma de que somente adultos, geralmente visualizados através da figura de homens brancos, são capazes de produzir arte e conhecimento, de modo que a ciência e a arte não estariam ao alcance das crianças, principalmente, em sua maioria, as de classes desfavorecidas economicamente, as negras. A constatação da intrínseca relação entre o conhecimento científico e as inúmeras formas de descobrir o mundo, vivida na creche com intensidade, é comprovada pela seguinte afirmação de Gomes (2017):

> [...] Nesse processo, algumas instituições sociais podem ser mais ou menos afetadas. Em nossa opinião, a escola é uma das principais instituições afetadas por esta tensão, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento [...] (GOMES, 2017, p. 53).

A tensão produzida pela desconfiança na capacidade das crianças e nas incertezas geradas pela formação identitária das educadoras que, também não se reconheciam como produtoras de saberes, é compreensível através das análises realizadas anteriormente de

como os conceitos de raça e racismo, presentes na estrutura moderna do Estado, operaram na concepção de poder, conhecimento e arte. É importante lembrar que as profissionais da Creche *Ayo* eram mulheres, negras, residentes em favelas; mulheres que sentiram a opressão de raça e classe em toda sua vida. Juntas, educadoras e crianças, buscávamos a emancipação, sair de um estado de subalternidade e ignorância, determinado pelas relações coloniais e capitalistas, e chegarmos a um estado de solidariedade, parceria, saber, dignidade e cidadania. Posso afirmar que estávamos juntas, construindo "[...] o conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado colonialismo, e um estado de saber, designado solidariedade) [...]" (GOMES, 2017, p. 57).

O diálogo estabelecido com as crianças e o reconhecimento das aprendizagens tecidas solidariamente (em equipe, concluímos que aprendíamos com as crianças; que, apesar de adultas, éramos nós, as aprendizes) nos faziam ampliar a percepção e que o conhecimento não poderia mais ser aceito como concebido anteriormente. Questionando as relações de Poder entre as educadoras e as crianças, repensamos as relações de Poder geradas pelo colonialismo e a concepção de ciência e arte imposta pela Modernidade.

Observar e garantir a autonomia do olhar da criança, demonstrado pelo que, como e quando escolhia fotografar, foi uma experiência prática de que o conhecimento produzido pelas crianças estava distante da visão de ciência, como descrito na Modernidade, através da experimentação, teorização, sistematização de informações e tecnologia, e próximo do reconhecimento de que há, no mundo, diversas formas de conhecimento e prática. Assumimos que as crianças e nós, adultas, produzimos conhecimentos e práticas contextualizadas e localizadas historicamente, que rompem com a premissa "ciência fechada em laboratório" e desencadeia o "prazer em conhecer". Conhecimento em que: "[...] É nele que se torna possível a proposta de diálogo entre saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas" (GOMES, 2017, p. 59).

A descrição de conhecimento-emancipação, exposta por Gomes (2017) abaixo, interpreta as experiências entre crianças, educadoras e o conhecimento:

> No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, ao sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado em seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. [...] No conhecimento-emancipação há toda uma leitura crítica

> dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída [...] (GOMES, 2017, p. 58-59).

Além da problemática quanto à autoria das fotos, havia uma preocupação referente às crianças deixarem a câmera cair e gerar prejuízo; existia um temor em se perder ou quebrar os instrumentos e gerar prejuízo financeiro e de impossibilitar o projeto por falta de material. Em todos esses anos – primeiro, com as câmeras digitais e, agora, com os celulares –, nenhuma criança danificou ou quebrou um aparelho. Todas tinham e têm cuidado e atenção ao manusear os instrumentos.

As produções fotográficas eram realizadas coletivamente; levávamos as crianças e as deixávamos livres para fotografar e partilhar, com os colegas, a experiência. Entretanto, as crianças nos pediam para ver as fotos que haviam produzido e recordavam-se do que haviam registrado. Precisamos estabelecer uma correspondência entre o fotógrafo e a câmera, que passou a ter um número vinculado a quem a usasse. Esta manobra facilitou a organização das fotos e dos arquivos; agora, cada criança tinha acesso ao seu material exclusivo.

Com organização e desejo, o projeto cada dia me fazia perceber diversas nuances e possibilidades de exploração tanto com as crianças assim como com a comunidade e as educadoras.

Diante de tantas fotos, pois as crianças estavam adorando a divertida brincadeira de fotografar, começamos a avaliar a validade estética das fotografias que, aos nossos olhos, admirados por terem sido produzidas pelos olhares de crianças tão pequenas, tinham um enorme valor. Parecia-nos incrível que as crianças notassem tantos detalhes, tantas cores, demonstrassem tanta percepção do seu entorno. Busquei, então, outras pessoas que poderiam oferecer uma análise mais abalizada das produções.

Tendo recebido a divulgação do Concurso para Fotógrafos Amadores, “Eu sou Brasil”, realizado pela Escola de Comunicação, da Faculdade de Comunicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “ECOfoto 2008”, resolvi escolher e inscrever as fotos das crianças. Este concurso teve como objetivo, de acordo com matéria publicada no Jornal Olhar Virtual, “[...] resgatar a memória e capturar a identidade brasileira por meio da linguagem fotográfica” (FERREIRA, 2010, não paginado). Selecionamos as fotos e inscrevemos as crianças, tendo a certeza de que, por se tratar de um concurso, a autoria das fotos não seria revelada e os avaliadores, professores da Escola

de Comunicação da UFRJ e fotógrafos profissionais, teriam isenção na análise: não haveria possibilidade de desacreditar a autoria das fotos, produzidas por “olhinhos” tão curiosos e cheios de vida. Ficou resolvido que as fotos seriam produções coletivas, sem destacar qual criança seria a autoria de cada foto, pois gostaria que eles compreendessem a necessidade de valorização da produção coletiva no espaço da creche.

O resultado do concurso emocionou nossa comunidade e a direção da Faculdade de Comunicação, quando descobriu de quem eram as fotos. Nossas crianças foram selecionadas para expor as fotos, participar da premiação como participantes e ter as fotos publicadas no catálogo da exposição. Nas palavras da Professora Wanelytcha Simonini, uma das organizadoras do concurso: “*O evento tem importância cultural e social. Este ano, por acaso, não percebemos a participação de um grupo da creche na Cidade de Deus, pelo menos, não que a gente saiba, já que durante a seleção não temos acesso aos nomes*”. Em uma mesa composta pelo renomado fotógrafo documentarista, João Roberto Ripper, as crianças tiveram suas fotos reconhecidas pela beleza estética.



Imagem 17 - Foto Produção Coletiva - Crianças de 3 anos. Sem título II

Fonte: ECO/UFRJ (2008)

Essa reafirmação da visão positiva sobre as fotos infantis, das professoras e da comunidade, dada por pessoas que tinham mais condições técnicas e estéticas para dizer o que era evidente, demonstra o conflito estabelecido quando eu e demais adultos, nos deparamos com crianças pequenas produzindo obras artísticas de valor reconhecido por nós e pela Academia.

Esse conflito foi compreendido através da interpretação de Gomes (2017), o que nos levou a refletir sobre a forma como a formação, realizada em uma perspectiva colonial, nos conduzia a negar a existência do Outro como sujeito, como capaz, como alguém que produz e interfere na sociedade. O olhar sobre as fotos das crianças nos desestabilizou e levou a confrontar-nos com os conceitos de educação para relações étnico-raciais que utilizávamos para desenvolvimento das práticas.

Em mim, essa problematização resultou em uma grande luta interna ao perceber que ainda precisaria falar sobre raça em pleno século XXI. Comecei a perceber que esse estado de conflito era vivido por mim e pelas educadoras; ele nos desestabilizava e nos fazia ter inúmeras dúvidas e dilemas, mas também nos deixava inquietas e reflexivas acerca das histórias de racismo em nossa própria educação, da sociedade que vivemos, da Educação, das experiências e vivências educacionais que oferecíamos às crianças. Esse processo poderia conduzir-nos a espaços de maior consciência sobre nosso lugar como negras em nossa sociedade, sobre as possibilidades de emancipação e, consequentemente, de Poder e cidadania.

Um dos primeiros conflitos consistia em aceitar ver a criança como o Outro e perceber que este Outro, na minha visão e das educadoras, era concebido através do prisma da negação de sua subjetividade e de suas potencialidades. Não havia pensado a criança como o Outro, vista como um ser em construção. A ideia de que estaríamos construindo propostas para os que viriam a ser, cegava-nos diante daquelas crianças que já eram: já eram sujeitos produtores da própria existência, leitores críticos da sua realidade, possuidores de um apurado senso estético e seres políticos no sentido de fazerem valer sua voz e serem ouvidos.

É evidente que eu, professora, havia percorrido o caminho que leva à construção dialógica das relações entre professor e aluno; mas, eu não estava só. Não era a educadora que iria interagir com as crianças durante as nove horas diárias. E essas educadoras não tinham a mesma formação nem haviam construído estudos, discussões e práticas

pedagógicas que as permitissem analisar criticamente o processo em que nos envolvemos. Teríamos que estudar juntas.

Essa decisão, tomada por mim e pela diretora-geral à época, viria de encontro à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Precisamos evocar a legislação, pois, embora as pessoas não tivessem formação na área, havia um certo senso comum do que seria "permitido e aceitável" dentro da educação infantil. Estes padrões, do que constitui o universo imaginado pelas educadoras e pelas famílias, eram sedimentados em construções racistas; consideravam que faziam o "melhor", mas não era compreensível que este "melhor" estava repleto de preconceitos, discriminação e de concepções nas quais a figura do negro era sempre negada ou subalternizada.

> A história da ascensão social do negro brasileiro, é assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 2021, p. 53).

A ideia de educação infantil passava por um imaginário de criancinhas boazinhas, cantantes, alegres, dando "*bom dia, amiguinho*"; vestidas na Páscoa, com orelhas de coelhinho; no dia do "índio", de penachos e pele pintada; no "dia do soldado", colocando chapeuzinho pintado de verde, azul ou branco e uma bata com insígnias, lembrando supostas medalhas militares. Crianças que reproduziam um "*ilariê*"[43] sem fim, em que "todo mundo 'tá feliz'" (GUERREIRO; DITO, 1989)[44] era uma máxima repetida como um mantra, com todos juntos, batendo palmas e soltando gritos, muitos anos depois do lançamento das músicas pela louríssima apresentadora. De acordo com Souza (2021, p. 50): "É a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, em que os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela afirma: 'o negro é o outro do belo'". Mas, se eu não era negra, assim como as demais educadoras, por que a reprodução de estéticas e padrões advindos da branquitude? Por que nossa visão de que nós éramos o Outro ainda não estava constituída, identitária, política e esteticamente? Souza (Ibid.) volta a afirmar: "É essa mesma autoridade que conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos

43 Referência à música "Ilariê", de Ceinha, Cid Guerreiro e Dito, gravada pela apresentadora Xuxa, no ano de 1988, para o LP Xou da Xuxa 3 (Selo: Som Livre).
44 Verso retirado da canção "Tindolelê", escrita por Cid Guerreiro e Dito. In: XUXA. **Xou da Xuxa 4**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1989. Vinil (Faixa 1).

padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros". Essa legitimidade nos fazia um "sentir-se bem" com a aceitação de padrões estéticos e culturais em que a presença do corpo negro era inexpressiva.



Imagem 18 - Agentes, auxiliar e recreadora, em uma atividade do dia do "índio"
Fonte: A autora (2008)

Eu compreendia que aceitar o Outro era parte do trabalho do educador. Como professora, percebia a incompletude do ser, mas de forma teórica. Que relações, a partir desta concepção da aceitação do Outro, poderia eu trazer para as minhas práticas e para o meu trabalho na instituição com as outras educadoras? Como essa aceitação poderia influenciar no relacionamento com as crianças? Não havia garantias que eu poderia oferecer a esse Outro de que, ao se manifestar, não negaria a sua imagem, pois, negando sua imagem, desconsiderava sua presença-existência.

Na verdade, eu já havia percebido que coexistiam pedagogias que mostravam e invisibilizavam os corpos das crianças e temiam a possibilidade de que estes corpos seriam negros, como o meu. Negava, porque me recusava a admitir que poderia realizar práticas de reprodução das discriminações que sofri como aluna. Pensar que meu comportamento profissional poderia, de alguma forma, ter aspectos racistas, me provocava dores físicas e emocionais. O racismo era visto, por mim, como uma praga,

uma doença odiosa, um crime do qual eu tentava me afastar. Souza (2021) define, com propriedade, como eu pensava o racismo:

> O racismo é essa peste, olhar odioso que afeta o Outro, visada de ódio e intolerância àquilo que funda sua diferença. Ódio e intolerância ao Outro, o racismo é essa maneira funesta de pensar e agir, fruto de uma vontade totalitária em seu duplo afã de extirpar do Outro o seu modo de gozo e, ao mesmo tempo, de lhe impor o nosso (SOUZA, 2021, p. 129).

Desconsiderava que o racismo age de modo estrutural em nossa sociedade e interfere na constituição identitária. A criança, à nossa frente, não era apenas *uma* criança: era uma *criança negra* e tornou-se urgente compreender o que a tornava como tal, quais circunstâncias históricas, sociais e culturais faziam com que esta constatação passasse a ser a norteadora do fazer teórico, político e pedagógico. Passaríamos a notar que:

> Dessa forma, é a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância. Propomos analisar a passagem de *a* criança para *uma* criança negra. Essa passagem refere-se a uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. A criança: única e universal pra *uma* criança: impessoal, singular e múltipla. Uma criança e negra é um esforço de tornar compossível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias "minoritárias" (ABROMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 53. Grifo das autoras).

As práticas pedagógicas, tidas como "adequadas e tradicionais", seriam revistas; este imaginário das educadoras, da época, em nada combinava com a realidade à nossa frente. As fotos mostravam uma leitura crítica da realidade superior à nossa, de adultos, viciados em construções carregadas de preconceitos. Mostraram a beleza de atividades simples, como a de uma criança em um balanço, complexa como a de um lixo acumulado, artística como o olhar sobre uma cabeça modelada em Papel *Marché*, sobra de um carnaval passado. E, após a participação das crianças no concurso, era inegável o valor documental, estético, artístico e político; as crianças, literalmente, eram o Brasil que mostraram no concurso: diverso, marginalizado, negado.



Imagem 19 - Autor desconhecido. Sem título

Fonte: ECO/UFRJ (2008)

> Ser autor significa resgatar a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (KRAMER, 2006a, p. 83).

Em setembro de 2009, ocorreu um evento na comunidade: o lançamento do Projeto "Escolas do Amanhã", da SME/RJ, que reuniu diversos políticos e celebridades. Levei as crianças ao evento e elas chamaram a atenção de todos, especialmente de alguns repórteres, que resolveram escrever uma matéria sobre os pequenos fotógrafos.

As crianças passaram a ser convidadas a fotografar dentro e fora da comunidade. Conseguiram a admiração e o respeito dos adultos e dos seus pares. Nossos pequenos e pequenas fotografaram o time de basquete, Harlem Globetrotters;[45] a jogadora de basquete, Hortência; Alecksander Lack; prefeitos da cidade; o fotógrafo, João Roberto

45 Harlem Globetrotters é um time de basquete norte-americano que também reúne teatro, comédia, malabarismo e dança com o esporte. Eles viajam o mundo fazendo apresentações.

Ripper; e pessoas anônimas da comunidade que, embora desconhecidas da mídia, eram significativas para nossos pequenos e pequenas



EXTRA • EXTRA • PÁGINA 3 - Edição: 6/09/2009 - Impresso: 5/09/2009 — 00: 33 h PRETO/BRANCO

EXTRA • Domingo 6 de setembro de 2009 GERAL

CIDADE DE DEUS

Pequenos grandes fotógrafos

Crianças de 2 a 4 anos, de creche na favela, ganham prêmio da UFRJ concorrendo com adultos

LETÍCIA VIEIRA
letícia.vieira@extra.inf.br

O olhar da criança sobre o mundo em que ela vive pode surpreender todos que estão ao seu redor. Até mesmo os jurados de um concurso de fotografia. Alunos da Creche Municipal Margarida Gabinal, na Cidade de Deus, provaram que não existe idade para fazer uma boa foto, e ganharam um prêmio da Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2008.

As crianças, de 2 a 4 anos, concorreram com 62 inscritos, todos adultos, no 1º Documenta de Fotografia da UFRJ. E o júri selecionou três fotos tiradas por elas dentro da Cidade de Deus.

Por trás dessa conquista, está uma iniciativa dos professores para valorizar a autoestima dos alunos e modificar a forma como eles veem a comunidade onde moram.

— Não quisemos só dar uma máquina fotográfica na mão das crianças. O principal é que elas sejam autoras de um texto sobre suas vidas. Valorizando a comunidade, elas se percebem bonitas — afirma a diretora-adjunta da Creche Margarida Gabinal, Isabel Barbosa.

Nascia, então, o projeto "Deixa eu ver", que se inspirou na curiosidade das crianças para despertar um novo olhar delas sobre o cotidiano. As brincadeiras no parquinho, as tarefas em sala de aula e os próprios colegas de creche foram captados pelas câmeras dos pequenos fotógrafos.

As fotos começaram a tomar conta da creche. Primeiro nos murais, transformados em cantinhos da fotografia. Até ultrapassarem os muros da instituição, por meio do jornalzinho produzido pelas professoras e distribuído a cada dois meses aos pais.

— As crianças passaram a orientar os pais a ter um cuidado maior com elas. Falam que tem que ir para a creche com o cabelo penteado, deixar o uniforme limpo. Apesar de ser uma comunidade carente, a gente notou uma melhora na autoestima após o projeto — disse Isabel.

Brincadeiras e tarefas em sala de aula são temas das imagens

Projeto de fotografia melhorou autoestima dos alunos

FOTOS DE DIVULGAÇÃO

FOTO PREMIADA no concurso da UFRJ mostra casa na Cidade de Deus com escultura em cima

OS PASSOS DE uma das meninas da creche viraram arte nas mãos dos pequenos fotógrafos

FABIANO ROCHA

OS GAROTOS em ação durante um evento com Eduardo Paes

Globetrotters e prefeito foram alvo das lentes

FABIANO ROCHA

OS PEQUENOS na sala de aula da creche: curiosidade também na hora de serem fotografados

Logo, o espaço da creche ficou pequeno para os fotógrafos mirins. A direção e os professores da unidade propuseram, então, o registro de atividades fora da unidade.

Uma visita especial à comunidade foi fotografada no ano passado: os jogadores de basquete do time americano Harlem Globetrotters foram convidados pelo projeto Central Única de Favelas (Cufa) para ir à Cidade de Deus. A presença da criançada acabou em festa com os jogadores.

As crianças também foram pela primeira vez à Lona Cultural Jacob do Bandolim, em Jacarepaguá, e participaram de um evento do Dia do Meio Ambiente.

Nem o prefeito Eduardo Paes escapou às lentes das crianças. No mês passado, os pequenos aproveitaram o lançamento do projeto Escolas do Amanhã, que levou horário integral a uma escola da Cidade de Deus, e registraram o discurso do prefeito.

Ajuda dos pais

A diretora-geral da creche, Zulmira Bittencourt, conta que a participação dos pais foi fundamental para que as crianças desenvolvessem as atividades externas.

— Tínhamos duas máquinas, antes de conseguirmos uma verba da Secretaria de Educação para comprar outras três. Sempre que saíamos, pedíamos as câmeras dos responsáveis e eles sempre ajudavam. Como saíam sempre em duplas, as crianças exercitavam a solidariedade — contou a diretora.

A estudante de Letras Vanessa Cristina Pires, de 26 anos, é mãe de um ex-aluno da creche, que participou das atividades no ano passado. Ela conta com entusiasmo a experiência vivida pelo filho de 5 anos:

Mudança na rotina

— O projeto foi maravilhoso. As crianças ficaram com os olhos brilhando quando foram chamadas para receber a medalha na UFRJ. Meu filho continua a tirar fotos da rua, dos brinquedos, dele mesmo. Raramente ficam fora de foco — orgulha-se.

A filha e a neta da cozinheira Cátia Cilene de Jesus, de 40 anos, participaram do projeto. Para ela, a fotografia mudou a rotina das crianças.

— Em casa, elas querem tirar foto e fazer vídeos com o celular. As meninas falam para as amigas que não podem sair sujas, para não aparecerem feias na foto — disse.

> *As crianças achavam que só gente bonita aparecia na foto*
>
> ***Isabel Barbosa***
> *diretora-adjunta da creche*
>
> Antes do projeto, as crianças achavam que só gente bonita aparecia na foto. Em geral, brancos e adultos. Mostramos para eles que também são bonitos e que merecem ser vistos. Depois do projeto, a autoestima deles aumentou muito. Eles queriam ser ver fotografados. E passaram a exigir mais cuidados dos pais.

OLHAR DE GENTE GRANDE

CONJUNTO habitacional Gabinal Margarida, onde a maioria dos alunos mora, foi retratado pelos pequenos fotógrafos

ATIVIDADES dentro da creche são as cenas preferidas dos fotógrafos mirins. Os colegas também viram modelos

IMAGEM de São Sebastião vista durante passeio na Cidade de Deus não escapou das lentes das câmeras digitais

Imagem 20 - "Pequenos grandes fotógrafos", matéria do Jornal Extra

Fonte: Vieira (2009).[46]

46 Fonte: VIEIRA, Letícia. Pequenos grandes fotógrafos. Publicado em: 06/09/2009. **Jornal Extra**. Geral, p. 3. Disponível em: <https://extra.globo.com/acervo/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Inscrevi as crianças no Concurso Nacional de Fotografia – 2º Documenta de Fotografia ECOfoto 2009, realizado pelo setor de Extensão da Escola de Comunicação (ECO), da UFRJ. O concurso teve, como título, “Outras Janelas”. Na sua segunda edição, o concurso apresentou temática livre e relembrou os 170 anos do surgimento da fotografia. Entre os melhores trabalhos, expostos na Galeria Vitrine da ECO, constava a foto de quatro crianças da creche. Participar, ser selecionado, figurar no catálogo e ter sua produção exposta em uma galeria foi significativo para as crianças, famílias e educadoras. Um reconhecimento da relevância da proposta pedagógica que, aos poucos, se consolidava na instituição.



Imagem 21 - Autor: João Gabriel Rodrigues Teixeira da Costa. Sem título

Fonte: ECO/UFRJ (2009)

As fotos foram registros do entorno da creche. Eu e outras educadoras realizamos caminhadas pela localidade, tendo as crianças como guias. Juntas, apreciamos as ruas, os apartamentos; subimos até o 5º andar da casa de um morador, que informou ter “*a melhor vista da favela*”; conversamos e fotografamos transeuntes conhecidos e desconhecidos; paramos no comércio e nas praças; descobrimos, com as crianças, lugares bons para brincar e criticamos o lixo na rua, o esgoto a “céu aberto”, os brinquedos quebrados, os

cacos de vidro no chão e as pessoas em situação de rua. As crianças demonstraram sua visão crítica sobre o entorno da creche.

A maioria das pessoas que nos encontrava tinham características em comum: a cor da pele e a alegria de ser vista por olhos tão pequenos, de uma forma positiva para si e para a criança. As pessoas se sentiam importantes ao serem questionadas se permitiriam ser retratadas. Poucas pessoas não permitiram ser clicadas por nossos pequenos e pequenas. Algumas, em função de sua ocupação ilegal; outras, por pressa ou vergonha.

Andar pela comunidade ensinou a nós, educadoras, como era a relação daquele grupo de crianças com o território da sua moradia. Caminhar com elas demonstrou que eu desconhecia a realidade social, ocultada pelos muros da creche. A complexidade das suas existências culturais e sociais ainda era parcialmente ignorada, não só por mim, mas também pelas educadoras que moravam no mesmo território.

As crianças nos mostraram a sua forma de perceber, compreender, agir, interagir, de se relacionar com a comunidade e, dessa maneira, abriram espaço para o diálogo. Esta relação dialógica mostrou para nós, adultos, que todos tínhamos que aprender muito com as crianças; era necessário rechaçar o nosso pensamento adultocêntrico e permitir-nos absorver o que as crianças queriam comunicar nas suas formas de expressão. As questões relativas à educação étnico-racial eram ainda distantes; a percepção acerca de como raça, etnia e racismo atuam na produção de subjetividades foi considerada importante, mas nossos estudos convergiram para discussões sobre teóricos que consideravam mais as questões ligadas epistemologicamente à aprendizagem e desenvolvimento infantil, sem a categorização de raça e racismo.

Essa reflexão, levada por mim às demais educadoras, propôs o debate teórico sobre os processos de desenvolvimento da criança e a forma como as crianças aprendem, sobre o que é infância e o que se aprende nela. Em 2009, como relatado anteriormente, as profissionais que atendiam às crianças eram as AAC e as recreadoras, profissionais em formação na área da educação.

Como diretora-adjunta e responsável pelo fazer teórico e prático da creche, organizei seminários para revisão do PPP, pois entendi que estávamos vivendo um momento de profundas transformações. Assumimos que havia deficiências na nossa formação, que necessitavam de aprofundamentos e conhecer conceitos que eram

“chaves” para a compreensão da nossa reflexão-ação com as crianças. Existia todo um referencial teórico que embasava as propostas oficiais das DCNEI.

Foram muitas reuniões, estudos e debates. Em 2009, a carga horária das educadoras era de seis horas diárias, com duas horas reservadas para estudo; também estavam participando das aulas do PROINFANTIL.

> O sujeito a linguagem, a história. Seu entrecruzamento. Em Vygotsky, Bakhtin e Benjamin essas três dimensões estão presentes. Vygotsky tematiza a construção da linguagem no desenvolvimento do sujeito, que é histórico. Bakhtin toma, em seus trabalhos, a linguagem, viva, múltipla, plúri, linguagem que é histórica, feita pelos sujeitos. Benjamin escreve *a* e *na* relação sujeito-linguagem-história, entrecruzadas... (KRAMER, 2006b, p. 46. Grifo da autora).

A base teórica, escolhida por mim e pelas educadoras, precisava respeitar o conhecimento da legislação vigente a nível federal e as orientações constantes nos documentos da SME. As questões apontadas pelas educadoras sobre a linguagem foram o ponto de partida para nossas discussões; juntas, precisávamos compreender a linguagem verbal, gestual, artística, musical, visual e fotográfica. Nesses encontros, conseguimos compreender que a criança é um ser completo, total e indivisível: biológico, emocional, cognitivo, social, histórico e de direitos.

Como a maioria das educadoras era oriunda do ensino público, tínhamos a experiência de ser criança pobre em uma sociedade de classes. Esta noção me fornece o quanto a marca da Modernidade se faz presente nos detalhes das relações e da construção do conhecimento. Não há como ignorar que eu e as demais educadoras estávamos construindo, através da visão das crianças, aprendizagens significativas em relação ao autoconhecimento, ao conhecimento de classe e de raça. Estas epistemologias representam a aceitação de que os excluídos, sejam (negros e/ou pobres) dos sistemas capitalistas e acadêmicos, podem produzir saberes. O que fazíamos é explicado por Gomes (2017, p. 28): “[...] ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Ao propor discussões e estudos de como as crianças eram vistas na creche, surgiu a questão sobre considerar a criança como o Outro; mas, havia uma necessidade de compreender quem se constituía como Outro. No momento em que essas conversas acontecem na creche, a maioria das educadoras está cursando o PROINFANTIL e tendo

contato com os estudos da Pedagogia: estão recebendo, na teoria, o que vivenciavam nas suas práticas cotidianas com as crianças.

Dessa maneira, apoiadas nos estudos do PROINFANTIL e nas situações vivenciadas na creche, propusemo-nos a compreender o Outro como uma criação racista. A primeira constatação foi apoiada nos estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2012, p. 31) e nos revelou que "[...] o olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio".

Conseguimos perceber que os acontecimentos tratavam de aspectos em que o conceito de raça se juntava ao conceito de infância e levava a uma ação pedagógica que nós não desejávamos, pois limitava as crianças e não lhes garantia os direitos que entendíamos como legais.

Compreendo aqui que esses processos, vividos por mim e pelas educadoras, são perpassados pelas questões ligadas aos processos históricos de formação da matriz colonial de Poder, pelo racismo e pela estrutura capitalista. As formações recebidas, por mim, no curso de Formação de Professores, na faculdade, e, por elas, não contemplavam discussões sobre como esses aspectos se apresentavam na creche. O curso oferecido às educadoras, o PROINFANTIL, não abordou os impactos que ser negro, em uma sociedade embranquecida, provoca na formação da subjetividade e da autoestima. Caberia à equipe gestora da creche suprir uma lacuna teórica fundamental na própria formação e na das educadoras, que garantisse uma leitura interpretativa dos fenômenos sociais coerente com a realidade à nossa frente.

A interpretação das falas infantis nos fez perceber que as crianças estavam representando seu mundo pela fala; interpretando e intervindo. Desde o momento em que realizamos a escuta da criança até conseguirmos formular as dúvidas dos adultos, a linguagem e a cultura se mostraram como duas categorias de análise imprescindíveis para o entendimento do conhecimento que estávamos formulando.

Estar em uma área em que a maioria das crianças é negra e que a violência estigmatiza a população foi uma dado concreto que nos fez perceber que a construção da identidade que buscávamos formar nas crianças deveria passar pelo processo de análise da nossa própria identidade.

Das culturas e da relação do indivíduo, com seu contexto sociocultural, provêm as funções psicológicas humanas. A cultura constitui o ser humano e é continuamente constituída pelas suas intervenções. A criança altera a realidade através de novos arranjos espaciais e novas estratégias.

> Se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar a conclusão de que todos podemos criar em maior ou menor grau e que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil. (VYGOTSKY, 1988b *apud* VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008, p. 99).

As crianças iniciam a construção de sua identidade em uma fase narcisística ou onipotente; acompanhada do desenvolvimento biológico, a linguagem surge como mediadora do ingresso das crianças no meio sociocultural. De acordo com Bakhtin (1988 *apud* KRAMER, 2006a), é a expressão que organiza a atividade mental. Considerar que as falas das crianças provocaram as reflexões dos adultos é concordar com Bakhtin quando diz que, mesmo sendo bem pequenas, as crianças estão inseridas no meio social e seus pensamentos não existem fora da expressão tampouco fora da orientação social desta expressão. Dito isto, convém lembrar que:

> A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. Por isso a significação é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação, com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 1988 *apud* KRAMER, 2006a, p. 45).

Em turmas de crianças bem pequenas e pequenas todas estão em processo de desenvolvimento da oralidade e da identidade. Muitas vezes, a comunicação entre professor e aluno acontece através da percepção e olhar atento aos gestos e corpo da criança. Este exercício de olhar e escuta ativa para professores que trabalham com educação infantil é constante e parte fundamental na busca pela construção da subjetividade de cada criança. Para que possamos compreender a percepção que tive sobre a fala da criança, é necessário explicar que concebo as crianças como sujeitos autônomos, ativos e interativos, históricos, produtores de cultura e capazes de protagonizar sua vida.

> De acordo com Vygotsky, principal representante deste modo de compreender a relação entre desenvolvimento e a aprendizagem, os processos humanos se constituem a partir das relações interpessoais, tendo a linguagem como seu elemento mediador, capaz de conferir significado às atividades humanas realizadas culturalmente, mediante as quais a criança constrói e reconstrói, cria e recria seu modo específico de compreender o mundo, os outros sociais (pares, pais, professores) e a si própria (VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008, p. 10).

Considero que a interação dialética entre o homem e o meio resulte nas transformações que ocorrem tanto no ser em si quanto ao que o cerca. Isso significa afirmar que tanto o homem modifica o meio através do seu comportamento assim como o meio modifica-se pelo viés do comportamento humano. Embora assegure que aprendizado não é desenvolvimento, Vygotsky (1988) compreende que a aprendizagem resulta em desenvolvimento mental e considera que a aprendizagem é universal e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas e culturalmente organizadas. Imerso na cultura, através das experiências coletivas e/ou nas práticas sociais, o autor percebe o ser humano como produtor-intérprete de sistemas semióticos. A comunicação humana exige a significação, pois, se considerarmos que o determinante do desenvolvimento humano é o meio e que este é adentrado pela linguagem, entenderemos que o conhecimento provém e retorna do convívio social. Desde muito pequenas, segundo Bento (2012, p. 103), as "crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam". Na sociedade brasileira, questões ligadas ao racismo estrutural e à desigualdade social estão presentes e explicitamente atingem as crianças negras. No Brasil, há que se considerar que:

> De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2010) de cada 10 crianças pobres, 7 são negras. A pobreza atinge 32,9%, entre as crianças brancas; já, entre as crianças negras atinge 56%. Entre os 26 milhões de crianças que vivem em famílias com renda per capita de até meio salário-mínimo, 17 milhões são de crianças negras. Em relação à chance de nascer e viver, um bebê negro tem 25% mais chance de morrer antes do primeiro aniversário do que uma criança branca. Essa desigualdade é mais assustadora entre crianças indígenas, que têm duas vezes mais chances de não sobreviver aos primeiros 12 meses de vida em relação às crianças brancas (TRINIDAD, 2012, p. 122-123).

Concebida como ser histórico e produto (produtor) das relações sociais, a criança tem sua consciência formada no âmbito social através das atividades semióticas da linguagem. Instrumento da mediação social, a linguagem é o que nos faz entender as

relações entre os sujeitos e as experiências sociais. Pela linguagem, de acordo com Vygotsky (1988), somos construídos e ascendemos à humanidade. Dessa maneira, a linguagem tem posição de centralidade na interpretação do universo simbólico infantil; é, por ela, que as crianças conservam e ampliam as experiências vividas, conseguindo afastarem-se da percepção imediata e possibilitando a imaginação e a fantasia (NASCIMENTO, 2004 *apud* VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008). Quando Pepita pergunta o porquê de não se encontrar na foto e, depois, explica que, em fotos, vê "*gente bonita*" e "*gente bonita* é "*branca*", podemos notar que, em sua linguagem, aparecem diversos traços de racialização e de temas identitários. Aos três anos, confirma os dados da pesquisa, realizada por Trinidad, em 2011 (*apud* TRINIDAD, 2012), quando constatou que:

> 1. O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade.
> 2. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos idade.
> (TRINIDAD, 2011 *apud* TRINIDAD, 2012, p. 125).

No primeiro momento, Pepita aponta a necessidade de fazer parte do grupo. Podemos interpretar que se sente como o Outro do grupo a que deveria pertencer. Em sua linguagem, apresenta as construções sociais nas quais está imersa e distingue, com facilidade, os brancos, como "*gente bonita*", não situando o grupo a que pertence. A pesquisa de Trinidad (2011 *apud* TRINIDAD, 2012) atesta o pensamento descrito acima.

> Entretanto, em todas as situações de conversas em que foram questionadas, verbalizaram os significados sociais já apropriados em relação a ser negro ou branco. Isso significa que, de acordo com essa pesquisa, as crianças já haviam internalizado o preconceito em relação ao negro, o sentimento de superioridade do branco e que há uma lacuna que deve ser ocupada pela educação infantil, por meio da criação de oportunidades para que as crianças não construam suas interações pautadas por atitudes discriminatórias (TRINIDAD, 2011 *apud* TRINIDAD, 2012, p. 127).

Os estudos de Vygotsky (1988) vão de encontro aos de Trinidad (2011) quando valorizam a importância do meio social na formação da subjetividade. Trinidad (2011 *apud* TRINIDAD, 2012) vai além da desigualdade social e aponta a estrutura racista como um fator preponderante na aprendizagem das crianças. Em sua pesquisa, a autora conclui que:

> [...] as crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos histórica e culturalmente e que determinam lugares desiguais

> para os diferentes grupos étnico-raciais. Esses lugares definem as relações sociais pautadas pela inferioridade e pela superioridade (TRINIDAD, 2011 *apud* TRINIDAD, 2012, p. 127-128).

Para Vygotsky (1988), a aprendizagem se dá através de interação dialética entre a criança e o meio sociocultural por meio da linguagem. Esta troca é recíproca entre o indivíduo e o meio, em que a influência de um sobre o outro é contínua e constante: primeiro, as crianças são sociais e, depois, individuais. Sendo essencialmente sociais, os sujeitos não podem ser compreendidos fora do contexto social e histórico.

> Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diversas funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1988, p. 96-97).

Munanga (2019) explica que, na afirmação do indivíduo na cultura, a busca pela identidade étnica é um fator relevante. Segundo o autor, a cultura é transmitida pela educação, de geração em geração, para cada pessoa na sociedade; afirmação que vai de encontro à posição de Bento (2012, p. 107): "Assim, os fatores históricos, linguísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva".

Essa interpretação corrobora a ideia do sujeito como centro do processo de aprendizagem em intrínseca relação com o meio social e cultural. Imersa na cultura, a criança altera a realidade com novos arranjos especiais e novas estratégias. As considerações acima permitem conceber a criança como um ser sócio-histórico e cultural e acolher o fato de que, desde bem pequena, pode e produz conhecimentos. Como exposto, o processo de desenvolvimento não coincide com os processos de aprendizagem, de maneira que as crianças aprendem diversos signos sociais. Signos são entendidos, aqui, como um produto da sociedade que funciona como gerador e organizador das funções e processos psíquicos; instrumentos que provocam mudanças e transformações internas que garantem, ao ser, passar de biológico a social.

As crianças pequenas têm sua atenção mais voltada para os rastros verbais e discursivos do que para os visuais, de forma que a visão do mundo acontece após a escuta dele. Primeiro, escutamos o mundo para só, depois, poder enxergá-lo. Começa pela escuta, o processo de decifrar os signos sociais, ou seja, desde muito pequenas, as crianças

já percebem o preconceito racial, as discriminações, as avaliações raciais, mesmo antes de ter formado sua consciência racial.

Vários estudos, como os de Souza (2021), Santos e Vasconcellos (2021), Bento (2012), Munanga (2019), nos apresentam fatores avaliativos como elementos presentes no processo de aquisição do conceito cor-raça, de maneira que a conscientização sobre a raça não vem antes da avaliação racial:

> "[...] Nós imaginamos a maioria das coisas antes que nós as experimentemos" (Schur *apud* Fazzi, 2004). Silva Jr. (2011) ressaltou o entendimento compartilhado por Suzana Maria Pimenta Catta Preta Federighi, segundo o qual: "A verbalização, os signos visuais, os códigos de comunicação mais simples, enfim, podem possuir uma conotação violenta, sendo que ela somente pode ser avaliada dentro da linguagem conjuntural" (BENTO, 2012, p. 103).

Toda essa construção de signos e significados é concebida no contexto ideológico semiótico do meio social. É através dos signos que se internaliza a cultura e que atua como sujeito histórico produtor de cultura. É pela linguagem que se funda a consciência e se organiza a ação humana (KRAMER, 2006b). Linguagem é vida haja vista que:

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria (VYGOSTSKY, 1987, p. 131-132).

Ao assegurar a importância e validade do diálogo entre educadoras e crianças, afirmando-o como um valoroso instrumento pedagógico, é reforçado o reconhecimento dado à linguagem das crianças em que ser negro significava não ser belo, não poder ser visto. No meio social, a ideia de associar o negro ao ruim, ao feio, ou seja, o pensamento racista ainda se fazia presente no discurso de crianças desde bem pequenas. Esta configuração do pensamento, feita de imagens, representações, afetos e experiências entre as crianças, os adultos e a cultura, fomenta a construção do ego. Dito por Souza (2021, p. 27), a função do ego "é a de favorecer o surgimento de uma nova identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico de seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo".

Entretanto, todo esse cabedal de conhecimento acerca de como as relações sociais impactam a formação da subjetividade infantil deve ter leitura e interpretação, considerando-se o fato de que estamos diante de crianças negras. Para se conceber

qualquer proposta educacional, a problematização dos fundamentos étnico-raciais fez-se imperiosa. Existiam e persistem problemas específicos ligados à negritude, como descreveu Munanga (2019):

> [...] Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua "inferiorização" e baixa autoestima; a falta de conscientização histórica e política, etc. (MUNANGA, 2019, p. 19).

Além da autonomia conquistada pelas crianças, a transformação visual, a alteração das propostas pedagógicas que reconheciam e valorizavam a participação dos africanos e dos afrodescendentes, o processo formativo das educadoras bem como o reconhecimento da comunidade, pareciam constituir um PPP em que as relações étnico-raciais eram o ponto de partida e de chegada. Foram anos buscando por propostas em que a criança fosse interpretada a partir do entendimento de que:

> Ser sujeito da história é ter, portanto, a tarefa de tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal, através dos "agoras". O dever do sujeito da história se liga, assim, aos sujeitos da história precedente que foram vitimizados pela barbárie – a da guerra, a da civilização que pasteurizou a cultura, a da opressão da classe social por outras (KRAMER, 2006b, p. 50).

O compromisso assumido de respeito à história local ia além das questões de classe social; propúnhamos refletir sobre o processo histórico que objetificou as pessoas negras. Era preciso considerar que o racismo vitimizou e agiu nas estruturas sociais, marcando gerações e gerações. Mas, a dinâmica das relações sociais, a entrada de novas pessoas, com diferentes percursos de vida e de percepções da comunidade, configurou novas perspectivas políticas e pedagógicas. De acordo com Bodei (1986 *apud* KRAMER, 2006a, p. 49): "O passado penetrado e atualizado, dialeticamente revela ter em si mesmo uma carga explosiva, uma explosão de futuro comprimido, de possibilidade interna de modificação".

Ao passo que a instituição procurava por uma identidade pedagógica, em que as crianças negras, as educadoras e a comunidade possam perceber-se como protagonistas no espaço educacional, ganhos em políticas públicas prometiam que as crianças passariam a ser atendidas por profissionais qualificados. Esperávamos que, com a ampliação da formação das educadoras, poderíamos alcançar melhoras na educação oferecida às crianças; nossas educadoras iriam promover a autonomia e conceber as crianças como sujeitos em seus processos de construção do conhecimento. Conhecendo

a história da creche e a importância dada às questões étnico-raciais, as professoras usariam o que aprenderam nas suas formações para produzir uma instituição livre de racismo, preconceitos e discriminações.

Walter Benjamin (2006 *apud* KRAMER, 2006b) descreve que o mito do progresso da humanidade não é resultante das forças produtivas, do domínio dos recursos naturais e das invenções técnicas. Para ele, é o resgate da memória ancestral que irá permitir a reconstrução, ou seja, na observação e escuta do passado está contida a possibilidade de modificação.

A equipe pedagógica da Unidade estava construindo-se tanto a nível de formação profissional quanto pessoal. De 2008 a 2018, ocorreram transformações na formação da equipe e, consequentemente, no fazer pedagógico. A creche havia iniciado o caminho na compreensão de que, para trabalhar legitimamente, só seria possível através da educação para relações étnico-raciais e da busca da autonomia das crianças.

Descrevo, abaixo, os dez anos que se passaram e como o corpo docente da instituição se reconfigurou, embora as professoras que chegaram ainda não tivessem estudos sobre educação para relações étnico-raciais.

4.3 - Descobrindo Pérolas Negras

Cordeiro de Nanã
[...]
O que peço no momento é silêncio e atenção
Quero contar o sofrimento que eu passei sem razão
O meu lamento se criou na escravidão
Que forçado passei
Eu chorei
(Eu chorei)
Sofri as duras dores da humilhação
(Humilhação)
Mas ganhei, pois eu trazia Nanãê no coração
Sou de Nanã, euá, euá, euá, ê
Sou de Nanã, euá, euá, euá, ê
[...]
MATEUS ALELUIA



Imagem 22 - Foto do Projeto Pérolas Negras

Fonte: Creche *Ayo* (2018).[47]

Neste subcapítulo, iremos buscar a compreensão de como crianças bem pequenas nos trouxeram, novamente, questões que provocaram vivências, recordações de dor e sofrimento porque, mais uma vez, a empatia nos levou a silenciamentos, apagamentos e ausências e, finalmente, à escrevivência.

Uma das meninas negras da creche teve pediculose. A mãe, que tinha receio de seus outros filhos terem o mesmo problema, resolveu cortar o cabelo da filha bem curto – um corte semelhante ao que a maior parte dos meninos usava. A professora observou que as outras crianças não queriam mais brincar com a menina, colocavam apelidos, diziam que ela era "*homem*", "*menino*". Um dia, uma dessas meninas soltou os cabelos e ficou sacudindo-o, reclamando que seu cabelo crespo não balançava. Uma das mães veio a mim pedir ajuda, pois sua filha disse que odiava o seu cabelo e que era feia; uma menina negra, de quatro anos de idade, e já se odiando por ser negra...

Em 2018, a Lei 10.639/03 já era entendida como uma realidade que se transformava em projetos pedagógicos e produzia situações de valorização dos negros e

47 Acervo da instituição.

da cultura afrodescendente, mas os fatos nos apontavam que a realidade, vivida pelas crianças, continha "chagas" e "tentáculos" do racismo e que as relações étnico-raciais precisariam ser trabalhadas a partir das falas das crianças. Como educadoras, mais uma vez, as crianças nos apontavam o caminho para suas necessidades de aprendizagens.

No ano de 2018, a creche tinha, em sua equipe técnico-pedagógica, professoras com formação de nível Superior em Pedagogia, uma com Pós-Graduação em Educação Infantil em Relações Étnico-Raciais e todas as AEIs com formação de nível Médio em Formação de Professores. Em dez anos, ocorreram mudanças e o quadro de educadoras alterou consideravelmente: todas tinham formação pedagógica.

Havia professoras e AEIs que se autodeclaravam como brancas e desconheciam como os privilégios da branquitude se reproduziam na sociedade, em geral, e nas escolas. Algumas, não compreendiam a importância dada à educação étnico-racial no PPP e as significativas e rotineiras intervenções, feitas pela direção da creche, no planejamento e nas rotinas de cuidado e educação. Notavam a preocupação da minha parte e reconheciam a negritude nas crianças da Cidade de Deus, mas uma lacuna aparecia quando falávamos de racismo estrutural e nos remetíamos à busca da Afrocentricidade[48] e negritude das crianças.

Na minha visão, de gestora da creche e de afrodescendente, a falta de compreensão deveria dar lugar aos estudos sobre negritude. Dito por Munanga (2019), a Negritude poderia oferecer às educadoras a visão de que é possível a construção de solidariedade entre as vítimas da Modernidade e do capitalismo; poderia servir como um chamamento para que todas nós, excluídas do poderio econômico e vítimas do crime racista arraigado na estrutura social, combatêssemos, com valores civilizatórios africanos e com a cultura afrocentrada, a negação do nosso saber e do conhecimento das crianças. Pensava como Munanga (2019, p. 20. Grifo do autor) que: "A *negritude* faz parte da luta para reconstruir positivamente sua identidade, e por isso, um tema ainda em atualidade". Havia (e há) muito trabalho a ser realizado, pois "a *negritude* deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo" (Ibid. Grifo do autor).

Havia, no PPP da instituição, reformulado em 2016/2017, a intenção de:

48 Afrocentricidade é entendida, aqui, como foi abordada por Asante (2009, p. 93), em "um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos".

> 1. Construir positivamente a autoimagem da pessoa, valorizando suas características físicas e culturais;
> 2. Inserir na Proposta Pedagógica conteúdos que relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros, para reforçar o compromisso com o fortalecimento dos laços existentes entre o Brasil e a África;
> 3. Constituir-se num ambiente de discussão e reflexão sobre temas da atualidade;
> 4. Fazer a criança perceber-se como um ser criador e transformador da cultura e da realidade;
> 5. Valorizar o negro na História do Brasil, reconhecendo suas contribuições e seu papel na construção da sociedade brasileira;
> 6. Contribuir para a leitura dialética da realidade (CRECHE *AYO*, 2017, p. 27-28).

Mas, na realidade, todo o processo de reformulação do PPP, feito com a comunidade escolar, discutido semanalmente todos os segmentos, pensado e estudado a partir das orientações legais e das questões surgidas na história da instituição, ainda tínhamos questões ligadas ao fato de que:

> [...] crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; [...] a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012, p. 101).



Imagem 23 - Bastidores do Projeto Pérolas Negras

Fonte: Creche *Ayo* (2018)

As informações disponíveis mostraram que, além da orientação do PPP (em que todos os projetos pedagógicos fossem consideradas questões relativas à educação étnico-racial, a saber: escolha do tema junto às crianças, livros, filmes e demais recursos pedagógicos, brinquedos, propostas e, principalmente, nas conversas e produção de imagens), havia, naquele momento, a necessidade de um fazer pedagógico que aprofundasse, com as crianças e o restante da comunidade escolar, questões ligadas à identidade e autoestima das crianças negras; especialmente as meninas negras precisavam de nosso olhar cuidadoso, pois eram elas que, mais uma vez, mostravam como o racismo opera na sociedade, tanto na família como na escola e na mídia. Comprovavam o que consta nos estudos de Bento (2012):

> Fazzi (2004) nos mostrou, a partir de estudos norte-americanos, que, no processo de aquisição do conceito de cor-raça, estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida. A preferência pela cor branca na idade de 4 anos, é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais. Estudos realizados por Dias (1997), Godoy (1996), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004), Trinidad (2011) igualmente apontaram nessa mesma direção (BENTO, 2012, p. 102).

Essas situações deveriam ser colocadas sob foco prioritário, pois, assim como Bento (2012), já havia, em algumas profissionais, a certeza de que:

> No entanto, entendendo identidade como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais (BENTO, 2012, p. 104).

Em conversa com as professoras, criamos o Projeto “Pérolas Negras, visões da infância do universo negro feminino”. Pensamos em trazer para as crianças, as mulheres da comunidade, suas histórias e sua beleza. A proposta consistia em utilizar a fotografia como recurso para chamar a atenção às pessoas comuns e levar as crianças a perceberem como, na comunidade, havia beleza e que esta beleza é negra. Haveríamos de trazer, para a creche, objetos, sentimentos, sensações, cuidados relacionados à feminilidade das mulheres do entorno e da própria comunidade escolar. Usaríamos nossos celulares pessoais como câmeras; eu e mais uma professora deixamos os celulares à disposição das crianças, orientando-as quanto ao uso.

Pedimos às famílias, às educadoras e à comunidade que trouxessem objetos ligados ao que consideravam ligados às suas histórias de vida, significativos para si e/ou que tivessem relação com o universo feminino. Recebemos colchas de crochê, batons, echarpes, bonecas negras, espelhos, almofadas, esculturas, quadros, bolsas, bibelôs, sapatos, acessórios, e criamos, em um dos espaços da creche, um cenário acolhedor e próprio para as fotografias. Convidamos as crianças a posar para as fotos e a fotografar os colegas. A brincadeira envolveu os objetos trazidos e fantasias com que brincavam no cotidiano, por sugestão das crianças. Houve entendimento, por parte das crianças, do contexto criado e da proposta.

Fotografadas as crianças da instituição, meninos e meninas, partimos para as mães. Nosso objetivo, como dito, era trazer, para o centro de percepção das crianças, mulheres que desconstruíssem a visão disseminada pela mídia. Sabíamos que:

> [...] A mídia, por exemplo, contribui para esse aprendizado quando apresenta, na maioria das vezes, apenas crianças e adultos com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos. Por meio da mídia, é possível aprender sobre a definição de seus papeis sociais – já que os negros, na maior parte das vezes, são sempre apresentados como empregados, pobres, sem famílias, despossuídos de bens materiais e sem dignidade. Já as pessoas brancas, são, na maioria das vezes, apresentadas como superiores, com trabalhos qualificados, famílias ditas estruturadas, casas, carros etc. [...] (TRINIDAD, 2012, p. 128).

Além das crianças, educadoras da creche e das mães, convidamos as avós e as adolescentes do 7º ao 9º ano, da escola de Ensino Fundamental vizinha. A todas, perguntamos se se declaravam negras ou pardas. Primeiramente, optamos por mulheres de pele bem escura, pois é sabido que estas são as que mais sofrem preconceitos e discriminações; depois, decidimos fotografar todas que se dispuseram a participar e que conseguíssemos agendar. Trouxemos mulheres que haviam contribuído para a fundação da creche e outras, que tiveram crianças em anos anteriores e ainda mantinham o vínculo, embora não fossem mais responsáveis por crianças no ano de 2018. Conseguimos reunir mulheres de 2 até 70 anos de idade.



Imagem 24 - Foto do Projeto Pérolas Negras II

Fonte: Creche *Ayo* (2018)

O espaço preparado, a receptividade das professoras, assim como o acolhimento feito pelas crianças facilitaram a descontração em uma posição a que a maioria das mulheres nunca havia estado: posar para uma foto e ter sua beleza, como negra, reconhecida. Esta expressão "beleza negra," trazida por Gomes (2017), oriunda dos discursos dos movimentos de luta por igualdade de direitos entre negros e brancos da África do Sul, dos Estados Unidos e do Brasil, espelha uma perspectiva de trabalho que se foi desenhando, desde 2008, no fazer pedagógico da instituição: a tomada de consciência sobre o que significa ser negro. Quando resolvemos trabalhar com educação étnico-racial, a necessidade de letramento era gritante. Como dito, ser negro era associado ao sujo, ao feio e ao escravo. Nas escolas, foi ensinado às educadoras a visão eurocêntrica de que o negro foi o coadjuvante passivo, o expectador da História do Brasil. Ainda havia o fato de que as AEIs e as professoras, em sua maioria, vinham de regiões desfavorecidas social e economicamente ou da própria Cidade de Deus. Os estigmas do racismo e da visão estereotipada dos negros precisavam ser rompidos na equipe pedagógica composta de negras e brancas. Todas, mesmo em diferentes aspectos, sentimos os efeitos do colonialismo e da Modernidade na formação estrutural do Estado brasileiro.

Munanga (2019) descreve como a identidade negra se refere à história de todos os grupos humanos ocidentais, autodenominados de “brancos”, que proclamou os demais seres humanos como “negros”:

> [...] A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas [...] (MUNANGA, 2019, p. 19).

Ao trazer o conceito de “beleza negra”, expresso através da corporeidade, da música, da dança, da pintura, da poesia, da política, da educação e das artes, como a fotografia, rompíamos com a padronização de um único modelo de beleza; apresentávamos às crianças os corpos de mulheres negras emancipados. Contrariava a lógica de a educação escolar ser vista como “um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro”, como pontuou Gomes (2017, p. 95).

Ao serem fotografadas, notamos o prazer e a tensão. De início, espantavam-se com o cenário montado, depois, com o fato de terem fotógrafos tão pequenos. Passado este momento, conversávamos sobre o projeto, seus objetivos e sua razão de ser. Algumas, mesmo tímidas, se esmeravam em poses e demonstraram prazer, valorizando o momento; outras, já chegavam apropriando-se do espaço e dos objetos, usando-os como artificio e acessório de interação. Contavam suas histórias da escola e foram unânimes em afirmar que nunca haviam vivido uma experiência assim nas escolas e fora delas.

As crianças se esforçavam para captar suas mães, irmãs, desconhecidas. Pequeninas mãos equilibram o celular com cuidado; procuramos ajudar e interferir o menos possível. Durante uma das sessões de fotos, uma das meninas fotógrafas me pareceu tensa, os ombros contraídos, a cara muito séria. Temi que a atividade não estivesse sendo prazerosa para a pequena e inquiri à professora sobre deixá-la à vontade para não participar. A participação como modelo ou como fotógrafo era opcional às crianças: poderiam ficar no espaço e só observar ou fazer outra proposta de seu interesse. A professora me revelou que a tensão era concentração. Passou o celular à menina que, imediatamente, se pôs a fotografar uma adolescente, em especial. A criança já havia escolhido uma das adolescentes e destinou muitos cliques até se dar por satisfeita; ela não

queria mais largar o celular. Eram encontros emotivos, permeados por histórias, vivências e pela imaginação.

Houve quem cantasse cantigas de ninar, associando-as a crianças bem pequenas, ou contassem histórias de quando eram pequenas; as interações e a brincadeira se fizeram presentes e garantiram a imaginação. A formação da imaginação foi incitada pela combinação de elementos no espaço. Os objetos, trazidos pelas mulheres, se transformaram em brinquedos e a fotografia, em brincadeira. A contribuição de todas ajudou na formação de um ambiente acolhedor e fomentador das interações, da brincadeira e da imaginação:

> [...] Vygotsky analisa o faz-de-conta tecendo a vinculação existente entre o real e o imaginário, num processo dialético constante, afirmando que existe um impulso criativo capaz de reordenar o real em novas combinações. Logo a imaginação se compõe a partir de elementos retirados da realidade, de experiências coletivas e práticas sociais partilhadas e ressignificadas na experiência do homem com o mundo externo [...] (NASCIMENTO, 2004 *apud* VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008, p. 100).

Um menino foi apelidado de “dedo nervoso”, pois disparava cliques rápida e repetidamente; um outro, levantou dúvida se só as meninas iriam ser fotografadas, explicamos o projeto e perguntamos se ele e se os outros meninos gostariam de participar, no que afirmaram sua vontade e foram fotografados.

Organizamos uma exposição com as fotos escolhidas por nós e pelas crianças. Fizemos a revelação de uma foto de cada mulher e fomos questionadas por um dos meninos, que reclamou as outras fotos de sua mãe, pois havia feito muitos registros. Relatamos as dificuldades financeiras e oferecemos o arquivo de suas fotos através da memória do Aplicativo *OneDrive*.

Ao observar mulheres negras do seu cotidiano, posando para as fotos, tal qual as modelos, atrizes e personalidades da mídia, as crianças puderam ressignificar seu conceito de beleza. Se o padrão repercutido pela mídia era essencialmente ligado à branquitude, na creche, tiveram acesso à própria imagem e ao de outras mulheres, ressignificando sua experiência estética.

Brincando de fotografar, as crianças, em intensa interação, desenvolveram a linguagem, a afetividade, a parceria, a autonomia, a autoestima e se tornaram visíveis, como produtoras de cultura e arte no espaço da creche. As crianças produzem foto-vivências, que são as leituras do que as cercam.

Por meio desse projeto, a criança, de maneira autônoma, toma contato imediato com a foto produzida, resultado da sua construção através da brincadeira. De uma forma sutil, a criança percebe o sucesso da proposta e se satisfaz, ou não, com o resultado, podendo repetir e buscar uma nova foto que esteja a seu contento. Pela fotografia, pode criar e recriar quadros da realidade. De acordo com Vygotsky (1988), na primeira infância, a criança estabelece seu relacionamento com os objetos a partir da sua percepção imediata e pela motivação criada pelo que o objeto a incita a fazer. Segundo Nascimento (2004 *apud* VASCONCELLOS; AQUINO; DIAS, 2008, p. 102): "Percepção e motivação caminham juntas. O que acontece é uma reprodução das situações reais vivenciadas pela criança em seu meio social".

As produções realizadas pelas crianças foram publicadas em um trabalho que contou com a escrita de professoras da creche. Este trabalho foi apresentado no II Seminário sobre Relações Étnico-Raciais na Primeira Infância (2018)49 e contou com as fotos que seguem.

49 Seminário realizado pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, em 2018, através da SME, Subsecretaria de Ensino, Coordenaria de Educação Básica e da Gerência de Educação Infantil, com o tema "Tecendo Memórias, Contando Histórias: a Literatura como potencializadora das Relações Étnico-Raciais.



Imagem 25 - Fotos apresentadas no II Seminário sobre Relações Étnico-Raciais

Fonte: A autora (2023)



Maria Sophia Ferreira de Souza fotografou Débora Evelin Avelar Estácio



Foto 1 – Agatha Martins Salino fotografou Sophya Vitória A. Rocha
Foto 2 – Sophya Vitória A. Rocha fotografou Geovanna C. Hermogenio; Valentina C. Hermogenio
Foto 3 – Miguel Lucas R. da Silva fotografou Vitória M. G. da Silva; Bruna Marianna R. L. Leal
Foto 4 – Eloah Brito de Almeida fotografou Vânia Regina da Silva
Foto 5 – Alice Cristina P. dos Santos fotografou Sara Evelyn S. Andrade; Geovanna de Souza; Raquel S. de Jesus
Foto 6 - Rebecca Dias C. de Assis fotografou Francieli A. Francini; Márcia Cristina B. Lopes

Imagem 26 - Fotos apresentadas no II Seminário sobre Relações Étnico-Raciais II

Fonte: A autora (2023)

5. Da menina negra à diretora: questões sobre a formação docente

Pensando em Pepita, tão pequena e já tão questionadora, tão segura na sua posição em querer ser parte, em querer aparecer na frente das câmeras, em querer estar entre os seus, lembrei-me da menina que eu fui.

Cabe, aqui, dizer da menina que fui... Assim como ela, eu fui uma menina negra em uma instituição pública de ensino. Durante um longo período, não compreendi que, ser branco, em uma sociedade racista, é gozar de privilégios e que, sendo eu, uma mulher negra, as ocasiões quando me senti em desmerecimento, eram todas racistas. De acordo com Almeida (2021), a aparência já conduz o sujeito negro à ser objeto de discriminação:

> Assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro. Características físicas ou práticas culturais são apenas dispositivos materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e de desvantagens políticas, econômicas e afetivas (ALMEIDA, 2021, p. 77).

Sendo a sexta filha de um pai funcionário público e de uma mãe que não trabalhava fora de casa e com problemas de saúde, minha infância foi de constantes dificuldades financeiras. Família grande e pais com pouca instrução: minha mãe estudou até a 4ª série e meu pai cursou o Ensino Médio já adulto, estudando junto com uma das filhas, no Programa de Educação de Jovens e Adultos. Sempre estudamos em escola pública.

Para conseguir uma vaga na escola considerada boa, minha mãe dormiu em uma enorme fila e afirmava que, apesar das horas na fila, só conseguiu a vaga porque a diretora já a conhecia. Tive a sorte de ser matriculada na 1ª série dessa escola, onde minha família participou ativamente de todas as propostas como voluntários. Não frequentei a educação infantil e entrei alfabetizada na escola. Essa valorização da educação fez diferença na minha formação.

Nessa grande família, apenas eu consegui concluir o Ensino Médio na idade certa, cursar a faculdade de Pedagogia e chegar ao mestrado. Durante o curso de Formação de Professores e a faculdade, sempre tive de trabalhar, assim como agora no mestrado. Mas, hoje, após os anos como professora e gestora, sei o quanto me custou a dor provocada

pelo sistema educacional racista. A descrição do sistema racista na educação é apresentada pela fala de Silvio de Almeida:

> O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. [...]. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2021, p. 65).

Como Pepita, desde cedo, questionei a "diferença" entre mim e meus colegas. Era um mal-estar, uma sensação de estranheza que, durante muitos anos, atribui à diferença de classe social.

A escola onde estudei ficava localizada no centro da Freguesia, um bairro de Jacarepaguá, na zona oeste do Rio de Janeiro. A diretora e quase todos os professores eram brancos. Havia apenas uma professora negra que, infelizmente, não gozava de boa reputação, pois quem "*caía na turma dela, não aprendia nada*"; ninguém da minha família frequentou as turmas desta professora negra. As outras pessoas negras da escola eram as merendeiras e os faxineiros. Esta percepção é também a de Almeida (2021) quando nota que o número de pessoas negras é muito maior nas funções consideradas subalternas.

Essa escola municipal era tida como excelente pela comunidade. Os filhos das pessoas com maior poder econômico estudavam lá; havia muitas crianças brancas e visivelmente de uma classe social mais privilegiada. Entrei na escola em 1976, com 45 outras crianças, sob a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), já sendo preparada para o trabalho.

> Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, não paginado).

Durante os anos que cursei o 1º grau (atual Ensino Fundamental), muitos colegas foram os reprovados nesta turma inicial. Percebia, no início do ano letivo, que os colegas saíam da turma, geralmente os negros e pardos; poucos foram os que concluíram sem "repetir o ano". Nunca se tocou em assuntos relacionados à educação étnico-racial. A escola apresentava uma visão do negro como escravo, coadjuvante, apenas um personagem secundário na História do Brasil. As propostas da escola visavam sempre a

meritocracia: havia uma disputa para se chegar e manter-se nas turmas de nº 1, ou seja, nas turmas em que não havia repetentes. Nas turmas nº 1, a maioria era de crianças brancas e a disputa por maiores notas era incentivada pelos professores que recompensavam os estudantes como estímulo. Poucos foram os colegas negros e pardos que conseguiram concluir o 1º grau na idade certa, sem passar pela experiência da repetência. A culpa do fracasso escolar era, de todo modo, atribuída ao aluno: era o aluno que não estudava, reproduzindo, de insucesso a insucesso, a baixa escolaridade das famílias. Podemos compreender este fato apoiando-se na afirmação de Almeida:

> No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial (ALMEIDA, 2021, p. 82).

Percebi que nesta escola não havia lugar para questionamentos; que memorizar e repetir o que os professores ensinavam era garantia para ter boas notas. Minha família se orgulhava com o fato de eu conseguir "passar de ano". Minhas irmãs eram reprovadas frequentemente; uma delas, chegou a cursar a 4ª série quatro anos seguidos com a mesma professora. Eu gostava de ser boa aluna. Souza (2021) explica que:

> [...] ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o "defeito", para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias de vida (SOUZA, 2021, p. 73).

E diante da frustração escolar dos meus cinco irmãos, tomei, para mim, o papel da redenção. Em casa, ouvia que as professoras estavam sempre certas; elas nunca poderiam ser questionadas. O insucesso escolar jamais poderia ser atribuído à escola ou aos seus atores. Almeida (2021, p. 81) considera que: "Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos".

Notei que, apesar das boas notas, eu nunca era a escolhida para receber destaque na escola; não era escolhida para o pelotão da bandeira; não era representante de turma; não era a aluna "querida" dos professores... Havia uma diferença. E é neste ponto que

minha proximidade com Pepita se torna palpável; nossa identidade de mulher negra era invisibilizada. Nas palavras de Ribeiro (2017), podemos entender como o racismo e a desigualdade social operam interseccionalmente na educação:

> [...] O que se quer com este debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros (RIBEIRO, 2017, p. 31).

Cursei o 2º grau (atual Ensino Médio) no subúrbio de Madureira, bairro da zona norte carioca, em um conhecido colégio que, no ano da minha formatura, em 1986, completava 80 anos. O curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª Série, chamado na modalidade Médio de Normal, exigia muito das suas alunas (a imensa maioria era de mulheres): o horário era praticamente integral, com os estágios. Nessa escola, não foi mencionado o nome do maior educador brasileiro, Paulo Freire; não havia situação alguma em que fossem consideradas questões acerca da estrutura racista do Estado brasileiro; educação étnico-racial não foi abordada durante todo o curso Normal nem, depois, nos bancos do curso de Pedagogia, na UERJ. Durante minha formação educacional, nas redes municipais e estaduais, tive ignorado o fato de ser negra. Naquela época, não existiam disciplinas ou questionamentos acerca do racismo.

Assim como eu, ainda hoje (2023), as educadoras que chegam à Creche *Ayo* relatam que sua formação não trouxe reflexões sobre o racismo, preconceito e discriminação existentes na sociedade brasileira. Quando são apresentadas ao PPP, mostram-se admiradas quando percebem que a Lei 10.639/03 é cumprida.

As questões relacionadas ao letramento étnico-racial acontecem durante o exercício profissional, quando se deparam com diversas situações em que as profissionais têm que desconstruir suas percepções sobre as crianças e iniciar propostas pedagógicas em que a cultura negra é vista como potencializadora, valorosa e digna de reconhecimento e respeito.

Recordo-me de uma professora que colocou, em seu planejamento, a recriação e um navio negreiro; uma outra, que se vestiu de “nega maluca” e as tantas outras que afirmavam categoricamente que o racismo não existe no Brasil, portanto, não há necessidade de trabalhar relações étnico-raciais. O desconhecimento de documentos,

como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009) faz com que muitos educadores não reconheçam que:

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 45).

Em diversos aspectos a formação dos professores é ignorada a problemática das questões relativas ao letramento(s) das relações étnico-raciais. De que maneira certas práticas educacionais favorecem a branquitude, reforçam estereótipos, garantem a manutenção de práticas racistas? Compreendo que o uso da Teoria Racial Crítica, na educação, pode ser um caminho para transformar este cenário, assim como é fundamental a questão inerente ao sexismo e à desigualdade social. A naturalização do racismo sobre a mulher negra, fazendo com que a branquitude somente a conceba ocupando os papeis de cozinheira, faxineira, servente, prostituta (GONZALES, 1984), foi constantemente representado para as crianças. De acordo com Gonzales (1984):

> Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação como o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALES, 1984, p. 224).

Como professora e gestora da creche, ficou evidente que as questões étnico-raciais permeavam o fazer pedagógico da instituição e que seria impraticável ignorá-las; tanto na minha formação como das educadoras, faltava educação étnico-racial. Ainda não sabíamos exatamente de que forma iríamos organizar-nos para estudar e criar projetos pedagógicos que desmistificassem os paradigmas da branquitude e garantissem o protagonismo das pessoas negras.

Começamos a ler e estudar sobre educação étnico-racial. Surgiram projetos com a temática de África, trazendo para as crianças os valores civilizatórios africanos: resgate da sua ancestralidade; a escuta dos mais velhos; aspectos culturais, como dança, música, moda, pessoas de sucesso na ciência, religião etc.

Em nossa proposta pedagógica, passamos a adotar, como premissa, trazer para as crianças imagens, fatos e conceitos nos quais a negritude seja vista e compreendida através do seu potencial positivo, suas realizações, seus méritos, suas bandeiras de lutas, ações afirmativas e por conceitos de beleza diferentes dos que a mídia da branquitude reproduz em larga escala. Passamos a convidar pessoas da comunidade para vir à creche conversar com as crianças, contar suas memórias de como a comunidade se estruturou e para valorizar as histórias das mulheres que lutaram para que o espaço da instituição se constituísse. Estávamos trazendo, para vivência, a perspectiva de rompimento com o discurso de valorização do saber eurocentrado; buscávamos mais vozes que nos representassem, de forma que aceitássemos os saberes produzidos pelas crianças e pela comunidade. A afirmação de Ribeiro (2017), nos explica sobre lugar de fala e da importância em garantir a multiplicidade de vozes:

> [...] Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 70).

As contribuições da Professora Azoilda Loretto Trindade foram imprescindíveis para que trouxéssemos a perspectiva dos valores civilizatórios africanos para o PPP da instituição. Foram muitas descobertas sobre o fazer pedagógico que valoriza nossa ancestralidade em oposição a toda educação que havíamos recebido. Eu e muitas das educadoras nos tornamos negras. Essa percepção mexeu tanto no lado emocional como na estética das educadoras: muitas delas que utilizam, em seus cabelos produtos alisantes e que negavam suas origens e apontando a sua pele mais clara como um motivo para se dizerem “morenas”, “clarinhas”, passaram a reconhecer sua identidade negra, a gostar do seu cabelo crespo e do seu fenótipo.

Tivemos a intervenção de Carlos Alberto Medeiros, em 2013, intelectual negro, que compareceu à creche para conversar com as famílias e educadoras sobre educação e racismo. Esta intervenção valorosa, de uma fonte segura e consistente, trouxe à reflexão questões sobre racismo, preconceito, estereotipo, condição da mulher preta na sociedade, sexismo, machismo, feminismo, “*black face*”, entre outras. “Construídos socialmente, os estereótipos alimentam processos narcisistas de relação com o outro, que ora é visto como

idealmente perfeito, ora é visto desprezado como exemplo de vileza" (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2009, p. 55).

Alguns colegas não entenderam prontamente as inúmeras camadas de racismo e preconceito presentes no cotidiano educacional nem vislumbraram a importância das práticas antirracistas e dos estudos dos professores no campo das relações étnico-raciais; sequer compreenderam o quanto a direção da creche se esforçava para cumprir a Lei Federal nº 10.639/2003 e realizar com educadoras, crianças e comunidade práticas de estudos sobre as culturas negras e a implantação de um lugar-espaço livre de estereótipos e preconceitos, onde as crianças tivessem acesso à verdadeira história do povo preto: suas lutas, conquistas, sucessos, avanços e reais contribuições para a Humanidade. Inúmeras foram as conversas sobre o conceitos raça, racismo; sobre como os professores estavam compreendendo a proposta político-pedagógica; sobre qual era a lacuna na formação dos professores acerca das relações étnico-raciais, privilégios da branquitude, protagonismo e autonomia infantil e como a mulher, com destaque para as negras, eram apresentadas às crianças, e muitas outras questões.

Cabe dizer que este trabalho teve frutos. Além dos estudos oferecidos pela creche, tivemos professoras que se matricularam na Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e outras, que buscaram, em cursos, informações sobre o que estávamos vivenciando. Começamos a escrever sobre nossas discussões e as práticas, de forma que, como afirma Kilomba (2019):

> [...] escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor "validada/o" e legitimada/o e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada (KILOMBA, 2019, p. 28).

A prática de escrever acerca das vivências ("Escrevivências", como foi dito por Conceição Evaristo) foi incorporando-se na rotina do fazer pedagógico. Ainda estamos buscando caminhos para que o conhecimento produzido pelas educadoras e crianças seja cada vez mais realizado e respeitado, pois nem sempre as rotinas burocráticas permitem que as educadoras tenham tempo disponível para fazê-lo.

Mas, infelizmente, havia as que se negavam a aceitar a relevância das propostas, recusavam-se a identificar as situações de racialização como problema, continuavam a negar a existência do racismo. Kilomba (2019, p. 34) descreve como algumas pessoas

fazem uso de uma “máscara” de silenciamentos, que oculta “feridas” profundas provocadas pelo racismo, ou seja, a negação do reconhecimento e da identificação como negro(a) é colocada para dar legitimidade a estruturas violentas de exclusão social. Negar a própria negritude, recusando a assumir racismo presente nas práticas e instituições, é um comportamento que não nos cabe mais dentro das instituições de ensino. Camargo e Ferreira (2014) desenvolvem a afirmação anterior, na seguinte passagem:

> Esse discurso está arraigado na cultura brasileira e faz-se presente principalmente nas escolas, onde é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de conivência, e negarem a existência do racismo, muitas vezes porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade, ou porque o professor, ele mesmo, também pode acabar tendo atitudes racistas sem perceber (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 164-165).

Ainda que consideremos os processos emocionais, psicológicos, sociais, políticos de cada educador, mas não podemos mais aceitar práticas que refletissem privilégios da branquitude, silenciadoras ou racistas. Passamos a exercitar firmemente a leitura crítica do saber produzido. Nas situações vividas pela instituição, percebo que várias situações vão de encontro ao saber produzido por intelectuais negras acerca do lugar ocupado pelas mulheres na superação do racismo. Leituras e interpretações através do trabalho de Grada Kilomba, Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Aparecida de Jesus Ferreira.

Durante esta pesquisa, identifiquei algumas vezes em que a falta de conhecimento acerca dos conceitos sobre interseccionalidade, a escrevivência, a educação das relações étnico-raciais fizeram enorme falta na formação dos educadores (FERREIRA, 2014). Essa lacuna serviu e serve de potente mantenedor do racismo nas salas de aula. Percebe-se, entre as questões trazidas pelas educadoras ao longo dos anos, discussões que frequentemente se fazem necessárias, repetidas vezes: o entendimento do conceito de raça pela perspectiva colonialista; a compreensão da naturalização da harmonia entre as raças; o mito da democracia racial e o conceito de branquitude tido como privilégio; bem como a nossa falta de senso crítico, pautada por diversos discursos da branquitude em que as crianças (e a mulher negra) podem ser vistas objetificadas e silenciadas.

A emoção do grupo ao atinar que, através do conceito de raça leva a visão da naturalização do fato de um homem ter se tornado propriedade de outro homem foi um dos momentos marcantes, ao passo que legitima a branquitude como norma e propriedade

de direitos. Essa transmutação de propriedade do ser humano é até hoje (re)sentida entre toda a sociedade: negros e brancos e perpetuada nos bancos escolares, sendo a escola um dos mecanismos de manutenção do Estado racista.

Ainda recebemos na creche professoras que desconhecem esses conceitos e estão à margem de tais discussões.

A Lei 10.639/03 nos traz, à força da lei, a obrigatoriedade do ensino a partir de diversas matrizes africanas enquanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), está claro que é necessário investimento nos estudos dos educadores. No trecho abaixo, podemos observar que:

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Diante de tantos padrões estereotipados e trazidos pelo discurso da branquitude, a formação identitária dos educadores sofria gravemente a falta de diversidade. Seja na mídia ou nas instituições de ensino, era preciso romper com os privilégios das imagens formadas exclusivamente pela branquitude. Essa visão de "sucesso" era muito reforçada pela mídia. Uma das questões apontadas pelas educadoras era que as crianças gostavam das imagens produzidas pela mídia e que o educador, para captar a atenção delas, deveria utilizar a linguagem própria dos meios de comunicação da época. Concordamos com a afirmação abaixo, pois situa a situação vivida em nosso país por muitos anos:

> No Brasil, atores negros quase sempre desempenham nos filmes e novelas papéis secundários e subalternos, como motoristas e empregados domésticos. Lá, animadoras de programas infantis são quase sempre louras, tipo feminino idealizado, inspirado em padrões de beleza importados (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2009, p. 55).

Essas discussões serviram e servem, até hoje, como exemplo de como estão impregnados no inconsciente personagens, fatos, ações, histórias, músicas, brincadeiras, que sustentam a base do racismo na nossa sociedade. Como diretora da instituição, fui muito questionada sobre o tempo dedicado aos estudos das educadoras sobre as

estratégias criadas para garantir o atendimento das crianças e assegurar o acesso das professoras no horário de trabalho.

Como diretora, vi outras gestoras afirmarem que, em suas escolas, não havia pessoas negras e que, portanto, não havia racismo. Sei que os questionamentos apontados, por mim, nas reuniões entre gestores levaram alguns colegas a repensar sua visão sobre a comunidade em que trabalhavam, mas sei também que muitos me ignoram e acham que o que trago no discurso é vazio de validade científica.

Ser uma ex-aluna e ter que administrar uma instituição onde crianças só têm segurança alimentar, física e educacional neste espaço, é difícil. Especialmente, no tocante à violência policial, que nos impede de chegar ao local em função das intermináveis e infrutíferas operações policiais. Como representante do Estado, apenas a Educação entra e permanece na favela. Recebo ligações dos Agentes da Saúde me perguntando sobre abrir suas instituições nos dias de operação. A creche é a porta aberta para muitas questões de ordem comunitária. É como se fossemos (somos) o poder público, com capacidade de resolver desde uma marcação de consulta médica; a limpeza e manutenção das vias públicas e serviços essenciais, como iluminação e água; a retirada de animais; e a promoção de atividades culturais.

Aprendi que, para ser diretora de um espaço organizado através da luta de mulheres negras, também precisava me colocar como tal. Este processo de identificação e o trabalho desenvolvido pela creche, colocaram-me em uma posição onde tenho que me expressar e participar de outros movimentos sociais da comunidade. Educação é um ato político e expressa uma posição que, no meu caso, é antirracista, a favor da vida, pelo fim da desigualdade social e contrária a hegemonias. Coloquei-me ao lado da comunidade, participando ativamente durante a pandemia de COVID-19, de coletivos que lutaram por vacinas, por distribuição de renda e por divulgação de medidas sanitárias. Trabalhei durante a pandemia, distribuindo água, cestas básicas, itens de higiene, divulgando ações preventivas e estando junto à comunidade.

É árduo o trabalho do gestor. Não há reconhecimento nem valorização por parte do governo. Cabe ao diretor, a solução de problemas; sua responsabilidade é enorme. É atribuída ao gestor, por exemplo, decidir pelo atendimento presencial da sua Unidade nos dias em que há operações policiais; é decisão sua o entendimento do Protocolo de Segurança (utilizado em zonas de guerra), realizado em parceria com a Cruz Vermelha.

O ano de 2019 marcou o fim da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), na Cidade de Deus. Este foi um dos anos em que mais ocorreram incursões policiais e que, quase diariamente, tinha de decidir acerca de oferecer atendimento ou não. Não garantir atendimento significa que algumas crianças irão ficar sem alimento, irão ficar sem a presença de adultos responsáveis e em situação de insegurança. Entretanto decidir atendê-los presencialmente pode representar a perda de uma vida. Escrevi o texto abaixo durante uma madrugada de confronto na favela:

> A gente não se acostuma e não devia.
> Ainda não são cinco horas da manhã e meu telefone está lotado de mensagens sobre mais um prenúncio de manhã violenta na Cidade de Deus. Eu já estou acordada, mas ainda não tive coragem de ler o medo, a insegurança, a intranquilidade dos meus vizinhos.
> Daqui a pouco, vou ter que decidir se coloco a vida de colegas de trabalho, de responsáveis e de crianças, sim, crianças em risco. É uma "roleta-russa", onde cada aposta pode, sim, custar uma vida; talvez, até a minha. Se não corro o risco, ofereço às crianças um dia em que terão amor, atenção, alimentação, cuidado... Paz e tranquilidade? Isso não sei... Mas, sei que eu e meus funcionários teremos muita tensão, muito nervosismo e uma instabilidade e insatisfação sem limites. Será mais um dia de esforço sobre-humano pra manter a calma no caos.
> Mas, vai caber a Mim a decisão. E quem sou eu na ordem das coisas? Por que ocupo um cargo automaticamente me qualifico a administrar o caos? Serei especialista em segurança pública porque estou na favela onde mais acontecem tiroteios neste falido Rio de Janeiro? Adquiri poderes premonitórios e serei capaz de prever a eminência de um conflito armado e ter a certeza de que não estou contribuindo para aumentar o número de vítima da inércia dos realmente poderosos? Terei conseguido filtrar as informações de forma a não atender desejos escusos das pessoas que, por motivos outros, não querem levar seus filhos pra creche ou não querem trabalhar? Serei digna de julgar meus parceiros de jornada – pessoas com quem convivo diariamente que, como eu, amam o que fazem e, muitas vezes, o fazem tão somente por dedicação e responsabilidade – em não quererem colocar suas vidas em risco? Tenho a real noção do que é ser favelado pra julgar as famílias? Já tive minha casa arrombada pela polícia? Já tive que negar meus conceitos e valores pra atender às ordens do tráfico? Acordei diante da barbárie de ver uma Criança que vi crescer, ser esquartejada, queimada, e a família nem poder chorar sua perda? Pensei no que pôr na mesa pra criança comer porque não terá Creche? Tive que me humilhar, mais uma vez, "dando um jeitinho" pra alguém ficar com minha criança porque preciso trabalhar? Favelados não são todos marginais; trabalhamos muito.
> E, então, me lembro das trincheiras. De tudo que tenho visto, e não é pouco ter que chegar antes das sete da manhã e perceber que a (in)segurança está a postos com seus fuzis e pistolas, as trincheiras ainda são o que me causa mais indignação, medo e revolta. Como podem impedir a circulação livre de cidadãos? Como podem me obrigar a optar por um lado de uma guerra da qual não me alistei e da qual não quero participar? Como podem passar na nossa cara a mudança do poder público, diante da corrupção do Estado, a ascensão do poder paralelo?
> São cinco da manhã e penso nas famílias que tentam manter a rotina frente a um cotidiano de desarranjos, improbabilidades e improvisos. Neste momento, sei que muitas estão discutindo se terá ou não atendimento. Alguns criticam

> nosso possível fechamento: “Elas não querem é trabalhar!”; “Qualquer ‘coisinha’ e não tem aula!”. Outras, já pensam em como justificar mais uma falta, pois, ouvindo o tiroteio, não terão como chegar. Outras, refletem se devem levar suas crianças para um lugar onde não terão a mínima segurança.
> Lembro dos meus colegas. Tem gente que vem da Baixada; nesta hora, já deve estar no segundo ônibus dos três que terá que pegar para chegar ao trabalho. Estará preocupada consigo e com as demais que moram dentro do conflito? Estará pensando nos seus filhos e netos? Filhos e netos... Cada mãe e pai de família, que trabalha comigo, tem uma família pela qual é responsável, e pela qual é amado. Tem filhos e filhas, netos e netas que foram da Creche. Não quero me sentir responsável por perdas de ninguém. Sei que estão no dilema: “Será que vai ter atendimento? Será que vou ter de me expor? Colocar minha vida em risco?” Por quê? Para quê? Tem tanta creche neste Rio de Janeiro... A gente não se acostuma e não devia...
> Cinco e trinta da manhã. Ainda não sei bem o que fazer. Queria tanto somente acordar e ir trabalhar... Hoje as crianças se programaram para fotografar seu dia na creche. Também irão planejar um passeio ao CCBB, Mostra “Ex África”. Nossa! Como a realidade debocha de nós. Como ainda somos escravizados por senhores sem ética e respeito. Como continuamos a lutar nossas intermináveis guerras. Também teria a degustação de diversos sabores na “caixa mágica da Tia”. O que teríamos para o almoço? Não lembro... Eu tinha de enviar a SEFIP, consultar o almoxarifado sobre o papel higiênico que está acabando, fazer o pedido de merenda, terminar de redigir com as professoras o Projeto Pérolas Negras e preparar o controle da frequência e pontualidade dos servidores. Tudo hoje. Um bom dia para ser feliz. E para fazer o que é preciso fazer.
> Sou professora por opção, e não por falta delas. Um dia, aluna da rede pública me indignei ao perceber que, nas universidades públicas, a maioria das carreiras (na época, eram Direito, Medicina, Engenharia) mais procuradas, só eram preenchidas por alunos de escolas particulares. Resolvi cursar a Pedagogia da “Revolta”, na universidade particular, porque não consegui passar para as universidades públicas. Um ano depois, fui pra UERJ. E, assim, “como não se quer nada”, andando na “montanha de concreto”, encontro, pelos corredores, o grande mestre Paulo Freire. Percebi que Educação Popular era meu destino.
> Educação Popular. Cinco e quarenta e cinco da manhã. Preciso cumprir meu papel na sociedade. Na TV e no rádio anunciam mais uma operação policial na Cidade de Deus. A gente se acostuma, mas não devia.
> Uma diretora me liga. Tão na dúvida quanto eu. O que fazer? E ainda não tenho essa resposta. No grupo de “zap”, os outros diretores trazem os relatos de desespero dos seus funcionários e alunos. Somos todos irmãos e irmãs neste sofrimento, nesta dor, vítimas desta “chaga” social que nos impede de viver calma e dignamente.
> Ouço uma saraivada de tiros. Estarão os ônibus circulando? Mais tiros... E o “zap” apitando! Apitando! Apitando! Decida! Decida! Decida!
> (Depoimento. Isabel Barbosa, 2019).

As questões trazidas por Pepita e as fotografias das crianças foram o início do processo de reconhecimento da minha identidade e das outras educadoras como pessoas negras. Sabíamo-nos negras, mas pouco compreendíamos dos processos racistas de exclusão, discriminação e alienação dos nossos direitos de ser, existir, estar e ter voz. As falas de pepita ecoaram no fundo de nosso pensamento e emoção e chegou em lugares adormecidos. Acordando nossas emoções e lembranças dolorosas de situações vividas e

por vezes não compreendidas. Ao garantir que as crianças tivessem voz, e que esta voz fosse realmente ouvida, respeitada e valorizada, consegui romper com a educação bancária e reprodutivista que recebi e que como mulher e negra sabedora das circunstâncias histórias do preconceito e do colonialismo, de forma alguma poderia permitir que continuasse a existir em um espaço educacional. Garantir que as crianças tenham visibilidade, escuta, autonomia e protagonismo nos espaços que ocupam é também oferecer aos educadores o mesmo.

Com as crianças aprendi a me olhar no espelho e ver o reflexo da educação pública: seus avanços e retrocessos. Pude perceber de que forma aproveitei a oportunidade de estar na escola e ter o entendimento dos mecanismos de exclusão pelas quais minhas irmãs e colegas ficavam reprovados. A sensação de não pertencimento, de que sua fala, sua presença e sua cultura não seriam adequadas ao ambiente acadêmico, a falta de acolhimento das necessidades dos alunos e alunas dentro das escolas e o discurso excludente da meritocracia.

As semelhanças entre as histórias das crianças, a minha e das demais educadoras se tornaram um dos caminhos a ser percorrido no sentido de nos negarmos a repetir o que havíamos sofrido. Durante este processo pudemos nos autoavaliar e nos perceber como pessoas capazes de produzir conhecimento válido, nos percebemos como pesquisadoras de nossas práticas, apropriadas para interpretar as teorias e conectá-las com as vivências. A partilha destes momentos nos fez questionar a fundo os processos meritocráticos que excluíram e excluem nas escolas. Nos livramos das práticas que segmentam a desigualdade social.

As fotos das crianças nos apontavam caminhos de interpretação para a realidade que expunham. Suas fotos são relatos do cotidiano, únicos e singulares, que demonstram a riqueza das vivências das crianças negras em uma favela em um tempo de violência, mas também de viver suas infâncias. O poder das imagens produzidas revela e aponta para a promoção da igualdade racial, social, estética, política e econômica. As fotos são textos que muitas vezes se fizeram em gritos por melhores condições de vida, igualdade de direitos e de existência.

Nesse processo de escrevivência, entre as dinâmicas que transcorrem no espaço escolar e a certeza de que a creche assume o lugar de política e órgão público para crianças e educadores, uma vez que é o único órgão público que realmente se mantém em efetivo

funcionamento dentro da favela. Eu estou convicta de que conhecer a vida do local, a forma como essa comunidade se estruturou, permite compreender, planejar e propor projetos políticos pedagógicos que reconheçam e valorizem esta história. Não deixo de lembrar a luta das mulheres negras por um local seguro para seus filhos e filhas permitiu ampliar a escolaridade da comunidade, conduziu as pessoas, a melhorar suas condições trabalhistas, a perceber as estruturas racistas e, por fim, a garantir educação de qualidade às crianças.

Conclusão

É preciso toda uma aldeia pra se criar uma criança.

Provérbio Yorubá

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, minha pretensão era identificar no fazer pedagógico de uma creche pública, situada em uma das favelas de IDH mais baixo do município do Rio de Janeiro, estigmatizada pela violência, onde a maioria da população é negra ou parda, quais os fatores que levaram a instituição a realizar um trabalho antirracista; como, entre tropeços e percalços, e equipe da creche procura garantir às crianças negras, em situação de vulnerabilidade social, e maioria na Unidade, protagonismo e visibilidade e as formas que esta mesma comunidade acolheu este fazer da instituição.

Muito além de trabalhar conceitos de raça e etnia, a educação infantil precisa garantir o direito das crianças, em especial as negras, mais pobres e marginalizadas, a ter direito de serem respeitadas em suas ancestralidades. É um direito, não é um favor nem uma concessão; não é data comemorativa, uma vez por ano, nem uma permissão. É um direito da criança e um dever das educadoras. As discussões trazidas pela educação étnico-racial nos ajudaram a fomentar os estudos e nos indicaram a escrevivência como um dos caminhos para nossa melhor compreensão do que ocorreu na creche, quando notamos nossas práticas como silenciadoras e reprodutoras de racismo.

Escrevo sobre o que vivi, mas não estou só. O entrelaçamento do coletivo com o individual nos permitiu vermos umas às outras. Em minhas palavras, ressoam as vozes de muitas outras que não tiveram esta oportunidade. Digo o que precisa ser registrado enquanto memória e experiências de mulheres que, intuitivamente, se descobriram negras. Trago esta história para a Academia, pois também é preciso que seja dito que o estudo nos transformou e nos levou a espaços inimaginados. Pertencemos à universidade, com seus doutores e suas sabedorias, porém não mais nos abaixamos, não mais deixemos que suas palavras embranquecidas, por anos de colonialidade, nos calem. Aqui também, é nosso espaço; também aqui, nossas histórias e saberes precisam ser reconhecidos e reverenciados.

Temos as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a LDB e garantem a legalidade do ensino das culturas africanas e afrodescendentes, assim como das culturas

das diversas nações indígenas. Mas, sabemos que os educadores precisam ter formação adequada para trabalhar estas questões: é necessário letramento étnico-racial, conhecer a História e como somos afetados por ela para poder trabalhar de forma antirracista.

Nesta creche, aprendemos com as crianças. Mudamos a percepção dos educadores acerca do papel do adulto em sua relação com a criança a partir do momento em que começamos a ouvi-las. Quando compreendemos a importância dos processos de escuta e de percepção da criança como sujeito, rompemos com o paradigma de que somente o adulto ensina; assumimos que somos aprendizes; estamos construindo junto às crianças. Contrariando a falta de estudos aprofundados das educadoras em educação infantil e em letramento étnico-racial, a grande mídia e a falta de políticas de Estado de valorização dos diferentes saberes, garantimos que nossas crianças possam ter autonomia e protagonizar suas histórias no ambiente da educação infantil. Como educadoras, tivemos que fazer opções, reconhecendo a necessidade de contar as histórias e apresentar conhecimentos de diversos pontos de vista. As falas das crianças, quando ouvidas e respeitadas pelos adultos, são caminhos que nos levaram – e podem levar outras creches e escolas – a quebrar paradigmas, estereótipos, preconceitos e discriminações. Acredito que, ao darmos voz às crianças, rompemos com a produção de epistemicídio acerca da produção delas, desfizemos as amarras adultocêntricas e criamos espaços seguros aonde as crianças foram e são protagonistas na instituição. Mudamos nossa prática pedagógica e pessoal somente quando aceitamos e legitimamos as crianças como produtoras de conhecimentos.

A ressignificação dos conceitos de beleza, a partir das fotografias de mulheres negras feitas pelas crianças, no contexto da brincadeira, ampliou a capacidade de percepção de beleza, desvinculando-a de um padrão único. Ao brincar de fotografar e ser modelo, a comunidade escolar aprendeu a se enxergar na própria imagem e reconhecer, nas mulheres ditas “comuns”, beleza negra. Na formação da imaginação, partindo de elementos retirados da realidade, das experiências coletivas e das práticas sociais partilhadas e ressignificadas em sua experiência com o mundo, a beleza negra passa a ter uma ampla significação. A criança, em um processo dialético constante, utiliza-se do impulso criativo e reordena a realidade em novas combinações, de modo que brincando, constrói sua identidade e ocupa papéis de autonomia e protagonismo. As crianças tornaram-se, verdadeiramente, sujeitos da construção e reconstrução dos conhecimentos.

A visibilidade de forma positiva do corpo negro de crianças, adolescentes, adultas e idosas é extremamente relevante neste ano em que a Lei 10.639/03 completa vinte anos. Vagarosamente, os corpos negros, suas ancestralidades, suas lutas vêm ocupando espaços educacionais em que seu protagonismo e visibilidade coexistem em equidade. A chegada de uma mulher negra à direção de uma Unidade Escolar reflete, ainda que sutilmente, uma mudança. Ao recontar essas experiências, propus-me a pesquisar e analisar a própria prática e produzir, academicamente, uma revisão bibliográfica acerca de como os movimentos sociais que criaram esta instituição e a história de racismo que marca essa comunidade fomentam a formação das pessoas, sejam elas crianças, educadoras de dentro ou de fora da comunidade como eu. Neste processo, foi preciso mexer com nossas estruturas emocionais e psicológicas; não teve como desconhecer que, conforme citado por Freire (2000, p. 66): "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

É complicado mexer nas feridas emocionais das educadoras; mais complexo ainda se são negras. Suas histórias com a escola, geralmente, são de discriminação, dor, mágoa, de silenciamento e apagamento. Negligenciadas, culpam a si mesmas e reforçam o discurso da meritocracia, que nega o racismo e a desigualdade social. Durante anos, busquei o espelho como professora e gestora. Neste espelho, vi muitas crianças, professoras, mulheres negras também, buscando compreender o seu próprio reflexo. Percebi que estávamos com o espelho errado; o espelho onde eu e outras tantas tentávamos notar-nos, só poderia refletir as marcas que a branquitude forjou para nos encaixar; só havia o reflexo de nossas máscaras, não de nossas essências. E nessa pequenina tela, nossos corpos, nossa cultura, nossos modos de ver e fazer conhecimentos, não cabiam mais. De modo que, quando as crianças, através da fotografia, começaram a nos mostrar por meio de seus olhares, percebemos que já havia passado da hora de "quebrar" as imagens que apenas nos encaixavam e produzir outras que nos permitissem ser e existir. Sem este processo de catarse e de estudo, nada seria transformado.

Somos constantemente bombardeadas de informações e visões de branquitude que insistem em não ver o que está bem à frente dos olhos: somos um povo negro e indígena, que sofreu e ainda sofre os efeitos do colonialismo e do capitalismo, criadores e perpetuadores do racismo. Nas comunidades, como a Cidade de Deus, a máquina racista reproduz estigmas e violências que conduzem ao silenciamento e falta de protagonismo

de nossas crianças negras e, por vezes, a morte. É mister que as professoras e a direção conheçam as pessoas, as histórias do lugar onde trabalham. Não há legitimidade no fazer docente feito por estrangeiros. A comunidade acaba por ilhar, rejeitar ou invisibilizar a instituição. Percebo que, ao conhecer e valorizar a cultura local, conseguimos ser acolhidas e respeitadas pela favela tanto no plano profissional como no pessoal.

A forma como a educadora fala, como e o que apresenta às nossas crianças são escolhas políticas e refletem sua visão de mundo. A cosmovisão da educadora é retratada em suas escolhas, seja nos livros que lê para suas crianças; nas bonecas com as quais brincam; nas músicas que cantam junto; nas cores do giz de cera que oferece para que desenhem. Todas as escolhas e ações das educadoras são políticas e definem sua postura como reprodutoras dos discursos e mecanismos do Estado ou como quem subverte a ordem e estabelece novas possibilidades para todos, todas e todes.

De acordo com os argumentos apresentados nesta dissertação, entendo que os educadores precisam ter consciência da estrutura racista em que a educação brasileira se formou, desvencilhando-se de entendimento simplista que define raça através de traços do nosso fenótipo, como cor da pele e tipo de cabelo. É fundamental ter a consciência política e perceber que seu trabalho faz a diferença e conduz nossos pequenos e pequenas a ter uma autoimagem positiva ou negativa, a negar ou valorizar suas origens, a ser antirracista ou perpetuar a ideologia do racismo por meio da escola.

Alteramos e colocamos no PPP conceitos atrelados aos valores civilizatórios africanos, trazidos pela Professora Azoilda Loretto Trindade (2006). Estes desconstroem a máxima de que só os modos de vida das pessoas ditas “brancas” têm valor e que somente nestas culturas se faz ciência, música clássica, balé, política... Provamos que pessoas com a pele negra podem ser o que almejarem: médicos, advogados, engenheiros, doutores, atrizes ou presidentes. Trouxemos exemplos da própria creche, da comunidade e de fora, de possibilidades de vivências positivas da negritude. Considero que esta concepção positiva da negritude, desvinculada da escravidão, é uma das possíveis rotas para práticas antirracistas na Educação.

A ação das políticas afirmativas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, tem contribuído de modo a formar fissuras nas marcas do processo de colonialidade do Poder. As marcas das culturas indígenas e afrodiaspóricas têm conduzido os educadores a encruzilhadas, nas quais os caminhos e fugas mostram que o conhecimento existe em

diferentes formas, corpos, concepções, em outras tantas maneiras de ver, compreender, explicar e viver a vida fora do eurocentrismo e capitalismo. Existem concepções de conhecimento e cultura em que um ser humano não é objetificado por Outro.

É fácil perceber uma instituição em que a criança tem seus direitos respeitados: o que está exposto nos seus murais, quais livros se encontram no seu acervo, quais projetos desenvolve, que relação estabelece com as famílias e com a comunidade. A autonomia e o protagonismo infantil são caminhos que podem nos levar a legitimar formas outras de relacionamentos em que não exista objetificação e tampouco racialização.

Nossas crianças, em sua maioria, pertencem às classes que pouco desfrutam dos bens culturais e naturais de/em nossa cidade. Precisamos garantir a ocupação dos espaços de cultura e lazer. Trazer as produções culturais da cidade às crianças, garantir que conheçam outros lugares e que percebam que estes locais também são seus, como de qualquer outro cidadão. Não tem como a escola ficar fechada em torno de si mesma.

Há que se libertar das ideias pré-concebidas e conhecer as ações positivas desenvolvidas pelos que constituem a história local. A educação infantil tem que fomentar o olhar positivo acerca do que a criança vive. Mesmo diante da grave crise pandêmica, da violência, da extrema pobreza e da falta de respeito, ainda há muita beleza na vida, no mundo, na favela. É preciso apresentar à criança modelos que venham da comunidade. Pessoas que trabalharam e trabalham em prol do bem-comum; contar as histórias das famílias e as articulações com a comunidade do entorno e, depois, sair desta mesma comunidade para ampliar os olhares.

Precisamos estudar. Não aprendemos nas escolas do século passado e mesmo no começo deste século, a respeitar os indígenas e afrodescendentes; a nós, foi negada a verdade histórica da resistência e luta destes povos. Ainda querem nos calar e chamar de "mimimi" a luta legítima por políticas públicas de reparação das desigualdades. Temos que trabalhar incansavelmente em respeito pelos que se foram e nos servem de exemplo e em consideração com os que nos sucederão.

Mas, encontramos certezas: a criança negra tem inúmeras possibilidades, tem beleza, tem direitos e está mudando o mundo e nós, educadoras de educação infantil, temos um enorme caminho na reivindicação por melhores condições de trabalho, salários, respeito e valorização profissional.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 48-64.

AGUILAR, L. E. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In: Congresso Latino-Americano de Administração da Educação, 3, **Anais...** São Paulo, Unicamp, 1997.

ALELUIA, Mateus. Cordeiro de Nanã. In: _____. **Cinco sentidos**. Salvador/BA: Garimpo Music, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFtEIbMC6wA>. Acesso em: 20 maio 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais/Coord.: Djamila Ribeiro).

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-109. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

BADOLATO, Giuseppe. A verdadeira história, e como surgiu a Cidade de Deus. [Entrevista concedida a] Rosalina Brito. **Blog Rosalina Brito**, Rio de Janeiro, 26 maio 2011. Disponível em: <http://cidadededeus-rosalina.blogspot.com/>. Acesso em: 06 maio 2023.

_____. A Cidade de Deus pelos olhos de Giuseppe Badolato. [Entrevista concedida a] Simone Cândida, Ludmilla de Lima e Natália Boere. **O Globo**, Design Rio, Rio de Janeiro, 04 dez. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/design-rio/a-cidade-de-deus-pelos-olhos-de-giuseppe-badolato-20586716>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BARRETO, Elis. Mortes de negros em ações policiais no Brasil são 2,8 vezes maiores que de brancos. Publicado em: 24/11/2021. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mortes-negros-acoes-policiais-brasil-vezes-maiores-brancos/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: _____. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-117.

BISPO, Vilma Neres. **Trajetórias e olhares não convexos das (foto)escre(vivências)**: condições de atuação e de (auto)representação de fotógrafas negras e fotógrafos negros contemporâneos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Étnico-Racial) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, CEFET/RJ, 2016.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. 7. ed. São Paulo: Atual, 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. D.O.U. de 12.8.1971 e retificado em 18.8.1971. Brasília: Poder Executivo, 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Poder Executivo, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 maio 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília/DF: MEC/SEB, 2005.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11.3.2008. Brasília: Poder Executivo, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de**

história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Brasília: MEC, 2010.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: concepções de criança nos Projetos de Estudos. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2005, p. 1-7. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509702/mod_resource/content/0/14-Artigo-Enegrecer-o-feminismo-a-situa%C3%A7%C3%A3o-da-mulher-negra-na-Am%C3%A9rica-Latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-g%C3%AAnero.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed Contexto, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga/Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**: Anped, Rio de Janeiro, v. 25, e250043, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CRECHE AYO. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. 2017. Disponível em: <PPP 2017.doc>. Acesso em: 20 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, Elisa. Fotos no corredor. Edição 314. Publicado em: 05/10/2010. **Jornal Olhar Virtual**. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/index.php?id_edicao=314&codigo=7>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro Educador**: saberes construídos por lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**: Anpocs. São Paulo: Cortez, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Trad.: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HERMINIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. Publicado em: 03/10/2022. Notícias. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 18 set 2023.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019a.

_____. **E eu não sou uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INDICADORES DA CIDADE. Disponível em: <http://riocomovamos.org.br/site/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2019.

INSTITUTO PEREIRA PASSOS. **Rio+Social**. Panorama dos Territórios. Rio de Janeiro, 2017.

JORNAL NACIONAL. Guerra entre milicianos e traficantes coloca em perigo mais de 2 milhões de moradores da Zona Oeste do Rio. Publicado em: 21/03/2023. **G1 Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/03/21/guerra-entre-milicianos-e-traficantes-coloca-em-perigo-mais-de-2-milhoes-de-moradores-da-zona-oeste-do-rio.ghtml>. Acesso em: 01 maio 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNAUSS, Paulo. Prefácio. In: GONÇALVES, Rafael Soares; BRUM, Mário; AMOROSO, Mauro (Org.). **Pensando as Favelas Cariocas**: história e questões urbanas. v. I. Rio de Janeiro: Pallas; Ed. PUC-Rio, 2021. p. 7-10.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil**. A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2006a.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b.Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

_____; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Prática Pedagógica).

KRENAK, Ailton. Estamos em guerra há mais de 500 anos. Publicado em: 06/02/2020. Trecho do filme "Brasil.Doc Episódio 1". Direção: Luiz Bolognesi. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hM0lD91hBn0>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, Karina R.; MENDES, Roseana P.; FARIA, Vitória L. B. de (Org.). **Livro de Estudo**: Módulo III. v. 2. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 1). Disponível em: <https://docplayer.com.br/15834551-Colecao-proinfantil-modulo-iii-unidade-1-livro-de-estudo-vol-2.html>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire. ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. **Voluntas**: Revista Internacional de Filosofia, Santa Maria, v. 10, Ed. Especial, p. 3-25, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/issue/view/1501>. Acesso em: 01 maio 2023.

MAIA, Bruna S. R.; MELO, Vico D. S. de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 231-242, Julho 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MEIRA, Marina; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de; GINO, João Carlos. Implementação de políticas como espaço de (re)produção de desigualdades: investigando a política de correção de fluxo no Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2294-2321, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16687/14982>. Acesso em: 18 maio 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Trad.: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, p. 1-18, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/Coord.: Djamila Ribeiro).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 3, Rio de Janeiro. Apresentação em: 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIUTTI, Luiza Freire; SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21402.r.> Acesso em: 23 abr. 2023.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148, p. 152-175, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100008>. Acesso em: 21 maio 2023.

OAKIM, Juliana; PEDRETTI, Lucas; PESTANA Marco M. As favelas do Rio de Janeiro e a ditadura militar: remoções forçadas, repressão ao associativismo e controle social. In: GONÇALVES, Rafael Soares; BRUM, Mário; AMOROSO, Mauro (Org.). **Pensando as Favelas Cariocas**: história e questões urbanas. v. I. Rio de Janeiro: Pallas; Ed. PUC-Rio, 2021. p.189-214.

OLIVEIRA, Iara. Ruas da Cidade de Deus ganharam nomes bíblicos assim como a favela. [Depoimento dado a] Rai Aquino. **Jornal O DIA**, Rio, Rio de Janeiro, 31 jan. 2021. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/01/6075175-ruas-da-cidade-de-deus-ganharam-nomes-biblicos-assim-como-a-favela.html?foto=2>. Acesso em: 06 maio 2023.

PORTELA, Jacob Augusto Santos. Diagnóstico Cidade de Deus. In: **Roda de Conversa "Olhares sobre a Cidade de Deus no Contexto de Crescimento da Violência"**, evento

realizado em 13 de setembro de 2017, p. 1-54. Rio de Janeiro, Fiocruz/Farmanguinhos. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/34848/Diagn%c3%b3stico%20Cidade%20de%20Deus%20-%20PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2023.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Trad.: Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: MASP Afterall, 2019. p. 1-12.

RASTA, Julinho; KATIA. Rap da Felicidade. In: CIDINHO; DOCA. **Eu só quero é ser feliz**, Rio de Janeiro: Spotlight Records, 1995. Vinil (Faixa 1).

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO DE JANEIRO (RJ). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 03/2000, de 09 de agosto de 2000**. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: CME, 2000. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/cme/Deliberacao-03.doc>. Acesso em: 29 maio 2023.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 006/2001, de 25 de setembro de 2001**. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME nº 03/2000 e dá outras providências. Rio de Janeiro: CME, 2001. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/cme/Deliberacao-06.doc>. Acesso em: 29 maio 2023.

_____. Prefeitura. **Decreto nº 21.259, de 08 de abril de 2002**. Dispõe sobre alocação de servidores da Secretaria Municipal de Educação em creches. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2002. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/decretosmunicipais/>. Acesso em: 29 maio 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 816, de 05 de janeiro de 2004**. Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro: SME, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50036634-Normatiza-o-funcionamento-das-creches-publicas-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 29 maio 2023.

_____. Poder Executivo. **Lei Ordinária nº 3.985, de 08 de abril de 2005**. Cria no Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2005. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787

100687ecc/1bc0f56e23cc2dcc032576ac0072eb68?OpenDocument>. Acesso em: 29 maio 2023.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para uma síntese. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa em debate, 2, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ROCHA, Fátima V. **Creche Odetinha**: um estudo de caso. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar (UNIARA)**, Araraquara/SP, v. 11, n. 2: v. 12, n. 1, p. 140-145, Dez-Junho 2008/2009. Disponível em: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2007.v11i2.183>. Acesso em: 01 maio 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979/989>. Acesso em: 14 jul. 2023.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, março/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Trad.: Vera Ribeiro. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: espaço-ambiente em foco. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

_____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Relações Étnico-Raciais na Creche Ubuntu**. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Arethusa. Luta por educação e o Plano para o Desenvolvimento Comunitário em Cidade de Deus. 2017. **Dicionário de Favelas Marielle Franco**. Disponível em:

<https://wikifavelas.com.br/index.php/Luta_por_educa%C3%A7%C3%A3o_e_o_Plano_para_o_Desenvolvimento_Comunit%C3%A1rio_em_Cidade_de_Deus_(2017)>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecóloga de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. p. 31-83.

SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide Alves. A política de expansão de vagas para a educação infantil: o PROINFÂNCIA em questão. **Revista de Educação da PUC-RS**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set-dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37455/26629>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **"Nós também somos belas"**: a construção social do corpo e da beleza em mulheres negras. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Étnico-Racial) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, CEFET/RJ, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112. (A Cor da Cultura; v. 1).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.

VALLE, Lílian de Aragão Bastos do. O *Mestre Ignorante* e outras histórias sobre a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e90064, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/THC8hjrXwJtcWkQNYQTPKPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul., 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3040/2775>. Acesso em: 15 jul. 2023.

_____. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/YDnC8nWnwZJFbZKrNKZkVKs/?format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

_____; AQUINO, Ligia. M. M. L. L. de; DIAS, Adelaide A. (Org.). **Psicologia e Educação Infantil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. [*S. l.*]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1987. [Livro eletrônico]. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Giovana. Tornei-me o que eu mais temia: uma colunista negra que só fala de racismo. Publicado em: 17/09/2018. **Nexo Jornal** [*online*]. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/Tornei-me-o-que-eu-mais-temia-uma-colunista-negra-que-s%C3%B3-fala-de-racismo>. Acesso em: 19 ago. 2021.

XAVIER, Juarez T. P. Racismo. Publicado em: 01/11/2020. **Unesp**. Educa Diversidade. Matérias. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/racismo/#Livre_do_acoite_da_senzala_e_preso_a_miseria_da_favela>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ZALUAR, Alba. Cidade de Deus e condomínio do diabo. 2009. **História Viva**. Disponível em: <https://historianovest.blogspot.com/2009/04/cidade-de-deus-e-condominio-do-diabo.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ZALUAR, Alba; FREITAS, Luiz Alberto P. de. **Cidade de Deus**: a história de Ailton Batata, o sobrevivente. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2017.