CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O PROJETO ENTRELIVROS:

(Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Heloise da Costa Silva

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 em mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins

Rio de Janeiro
Maio de 2019

O PROJETO ENTRELIVROS:

(Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental

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 mestre em Relações Étnico-Raciais.

Heloise da Costa Silva

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins (CEFET/RJ)
(orientador)

_____

Professor Dr. Renato Noguera

_____

Professora Drª. Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Maio de 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S586 Silva, Heloise da Costa
(Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do ensino fundamental / Heloise da Costa Silva.—2019.
191f.: il., color., grafs., tabs., enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 184-191
Orientador: Carlos Henrique dos Santos Martins

1. Educação antirracista - Brasil. 2. Relações étnicorraciais e educação. 3. Racismo na educação. 4. Educação básica. 4.Projeto EntreLivros. I. Matins, Carlos Henrique dos Santos (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

Elaborada pela bibliotecária Teresa Cristina Gaio Mattos – CRB nº 4610

Para Edson Wander e João.

Para todas as crianças do Ciep, que me ensinam todos os dias e me lembram qual é o meu lugar no mundo.

Para Maria Helena.

Nossa coragem levanta
Pro nosso medo encolher!
Fui convidado pro jantar
Migalhas não vou recolher!
Vida me chama pra cantar
Sem fuga, livre pra correr!
Um bom terreno pra cantar
E a casa preta se arder!
(Lêrê rêrê!)
Não vamo mais querer
Senzala nunca mais!
Amor, o meu ver
No quilombo é fuzuê!
Nosso ritual vai ter auê!
Liberdade pra viver

(Iêiê iêiêe!)

(Rincón Sapiência)

RESUMO

O PROJETO ENTRELIVROS:
(Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Diante do racismo estrutural que se apresenta no Brasil (ALMEIDA, 2018), entendemos que as relações sociais e de poder estão diretamente pautadas em uma divisão que tem na raça elemento fundante para estabelecer privilégios, acesso a direitos e humanização para um grupo racial específico – o branco -, em detrimento da colonização, subalternização, desumanização, extermínio e apagamento de outro – o negro. O genocídio da população negra no nosso país, assim como as políticas de encarceramento em massa, o não atendimento a direitos básicos e a falsa inclusão social dos negros demonstram como as desigualdades sociais possuem uma cor específica, e ela é negra, embora se tenha o interesse de sustentar um discurso contrário. Isso constitui-se, a partir do entendimento de Mbembe (2016), como uma construção política baseada na morte, ou uma necropolítica. O autor reverte o conceito foucaultiano de biopolítica (1976), no qual a política de Estado teria gerência sobre a vida dos componentes de uma sociedade, ao afirmar que, dentro de um sistema colonial, pautado na divisão de raças, o que existe de fato é uma política de morte, neste caso, a dos negros, nos mais diversos âmbitos. Diante disso, é possível pensar que as instituições brasileiras seguem um modelo racista e excludente e que a escola, portanto, se enquadra nesses moldes, perpetuando ainda nos dias atuais os ideais de idealização do branco, em detrimento da subalternização do negro nas mais variadas instâncias, sejam elas econômicas, políticas, sociais, históricas etc. Nessa perspectiva, pensar como um sistema educacional que se fundamenta dentro de um país estruturalmente racista atua no sentido de manter os valores hegemônicos que excluem crianças negras, contribuindo para a construção de identidades negativadas e de uma autoestima baixa entre esse grupo de alunos, através de materiais didáticos e auxiliares, práticas pedagógicas, construções curriculares e a própria estrutura física dos estabelecimentos de ensino, pode engendrar um processo de uma educação para a morte, ou uma necroeducação. Para esta pesquisa, realizamos um estudo de caso sobre o Projeto EntreLivros, que visa desenvolver práticas antirracistas dentro de uma instituição de Ensino Fundamental, situada na Vila Cruzeiro, favela da Zona Norte do Rio de Janeiro. O projeto pauta-se na afroperspectividade (NOGUERA, 2015), e no Letramento Racial Crítico, conceito que entende as relações raciais como subjacentes a toda a estrutura social (FERREIRA, 2015). A partir das oficinas, procuramos entender: como a construção de uma necroeducação afeta os processos de construção de identidades de crianças negras nas séries iniciais do Ensino Fundamental neste espaço? É possível que projetos como o EntreLivros atuem nesses processos? De que forma podemos transformar o ambiente escolar, a fim de construir, não uma estrutura necroeducacional, mas uma educação para a vida, ou seja, bioeducacional, que valorize e positive identidades de crianças negras?

Palavras-Chave: Educação Antirracista; Afroperspectividade; Necroeducação; Projeto EntreLivros; Racismo na Educação Básica.

ABSTRACT

THE ENTRELIVER PROJECT:
(Re) constructing black identities from afropperspectivity in the initial grades of Elementary School

Facing structural racism in Brazil (ALMEIDA, 2018), we understand that social and power relations are directly based on a division that has in the race a founding element to establish privileges, access to rights and humanization for a specific racial group - the white - to the detriment of colonization, subalternization, dehumanization, extermination and erasure of another - the black. The genocide of the black population in our country, as well as the policies of mass incarceration, non-compliance with basic rights, and false social inclusion of blacks demonstrate how social inequalities have a specific color, and it is black, although interest in sustaining an opposing discourse. This is, based on the understanding of Mbembe (2016), as a political construction based on death, or a necropolítica. The author reverses the Foucauldian concept of biopolitics (1976), in which state policy would have management over the life of the components of a society, when affirming that within a colonial system, based on the division of races, what actually exists it is a policy of death, in this case, that of blacks, in the most diverse spheres. In view of this, it is possible to think that Brazilian institutions follow a racist and exclusionary model and that the school, therefore, fits in these molds, perpetuating even today the ideals of idealization of the white, to the detriment of the subalternization of the black in the most economic, political, social, historical and so on. In this perspective, thinking about how an educational system based on a structurally racist country acts to maintain hegemonic values that exclude black children, contributing to the construction of negative identities and low self-esteem among this group of students through teaching and learning materials, pedagogical practices, curricular constructions and the physical structure of educational establishments, can lead to a process of an education for death or a necroeducation.For this research, we conducted a case study about the InterLibros Project, which aims to develop antiracist practices within a primary school, located in Vila Cruzeiro, favela in the Northern Zone of Rio de Janeiro. The project is based on the afropperspectivity (NOGUERA, 2015), a philosophical-educational construction that unites the concepts of Quilombismo, developed by Abdias do Nascimento (1980), Amerindian Perspectivism by Eduardo Viveiros de Castro, and Molefi's Afrocentric ideals Asante (1987), and Critical Racial Letters, a concept that understands race relations as underlying the whole social structure (FERREIRA, 2015). From the workshops, we try to understand: how does the construction of a necroeducation affect the processes of construction of identities of black children in the initial series of Elementary School in this space? Is it possible that projects such as EntreLivros act on these processes? In what way can we transform the school environment in order to build, not a necroeducational structure, but an education for life, that is, bioeducational, that values and positive identities of black children?

Keywords: Anti-Racist Education; Afropperspectividade; Necroeducation; InterLibros Project; Racism in Basic Education.

AGRADECIMENTOS

Agradecer àqueles que nos sustentaram e se fizeram presentes nos nossos caminhos e processos é um dos pontos principais para se encerrar um ciclo. Termino esta etapa da minha vida com um grande sentimento de gratidão por todos que me cercaram e possibilitaram que eu não desistisse de mim e a certeza de que sozinha eu não conseguiria.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me possibilitou concluir esta pesquisa.

À espiritualidade, que me guarda e se manifesta todos os dias, das mais diversas maneiras, me impulsionando a ser aquilo que posso.

Aos meus ancestrais, dos quais vieram a humanidade e toda a fonte de saber, por me possibilitarem pertencer a uma raça tão poderosa.

À minha mãe, Maria Helena, a quem dedico esta dissertação. Ela faz as coisas se tornarem possíveis. Te amo! Obrigada por tudo!

Aos meus irmãos, Taísa e Eder, por me incentivarem ainda que sem muitas palavras e por fazerem pouco barulho quando eu precisava passar o dia estudando na casa deles, mesmo sem saber direito a loucura em que eu havia me metido ao decidir cursar o mestrado.

Às minhas primas, Rakel, Suelen e Livya, por toda torcida e risadas dadas ao longo dos dias. Vocês tornaram o processo mais leve.

À Mãe Marta D'Oyá, por ter me acolhido em seu Ilê, me receber como filha e cuidar da minha espiritualidade com tanto carinho, inclusive respondendo a todas as perguntas que eu faço sobre candomblé.

Às crianças do Ciep, por me darem todos os dias motivos para continuar e me ensinarem muito mais do que eu ensinei a elas. A vida acadêmica sem elas seria mais vazia de sentimento.

À coordenadora e diretoras do Ciep, por todo apoio com as oficinas e ajuda com a pesquisa.

À Tia Selma, a melhor merendeira e mãe que me adotou nesses quase 10 anos de escola.

À Juliana Correia, que lançou a semente para que eu fizesse a prova e sem a qual o mestrado seria apenas uma ideia inatingível.

Ao meu orientador, Carlos Henrique Martins, pelo incentivo, por me cobrar escrita e disciplina e pelos questionamentos, observações e por sempre ser acessível.

Ao grupo de orientação: Dias, Melo, Diego, Aline e Lucila, fundamentais nos apontamentos, questionamentos, críticas, sugestões, indicações de leituras e no afeto que sempre me dedicaram. Obrigada pelos choros conjuntos, compartilhamento de angústias e gargalhadas. Este texto tem um pouco de cada um de vocês.

Às amigas de sempre e da vida: Aline Miranda, Renata Luna, Alessandra Nzinga, Luciana Pinto, Viviane Cid e Carol Moupa, por toda a paciência, por me aturarem sendo acadêmica na hora da cerveja, por entenderem meu sumiço e minhas grosserias, por serem minhas grandes incentivadoras, me amarem, acreditarem em mim e não me deixarem desistir.

Ao Sérgio, companheiro que a vida me trouxe, por compreender meu estresse e brigas desnecessárias, por fazer massagem enquanto eu estava sentada escrevendo, limpar a casa e fazer comida para que eu pudesse ter mais tempo livre; por sempre me incentivar, lembrar que eu sou boa e perguntar, ao fim do dia: “Pretona, como foi a escrita hoje?”. Obrigada por ter segurado a minha mão e dado fôlego para encerrar o texto. Amo você!

Ao professor e amigo Roberto Borges, por ser uma figura negra inspiradora só por ser quem é. Pelos elogios, incentivo, pelas discussões de textos, pelas risadas e memes e por mostrar que o corpo docente acadêmico pode ser diferente. Obrigada!

Aos meus amigos do PPRER: Tiago, Aline, Andreza, Natália, Danda, Rachel e todos outros rostos negros discentes que vi pelos corredores desse programa. Vocês ressignificaram a academia e o afeto entre pessoas pretas para mim e transformaram o CEFET no meu quilombo!

À minha terapeuta, Mônica Ferreira, e às amigas do Sagrado Feminino, por compartilharem das minhas dores, angústias, acolherem a minha luz e a minha sombra.

Aos professores Talita de Oliveira e Renato Noguera, pela generosidade e respeito com a minha pesquisa. Obrigada pelos apontamentos, discussões e por facilitarem meu caminho entre a qualificação e a dissertação.

A todos os parceiros que estiveram no EntreLivros levando seus talentos e amor para minhas crianças ao longo desses anos: Daniele Catanhede, Raphael Cruz, Luna, Vinícuis de Araújo, Pavarotti, Will Freitas, Adalto, Mateus Carvalho, Pam Nogueira, Letícia Castro, Luciana Duquesa, Thiago Petróleo, Wallace Freitas, Erickson Amaral. Muito obrigada!

Aos meus mais velhos, Lélia Gonzales, Abdias do Nascimento, Beatriz do Nascimento, Caó, Cuti, Azoilda, Petronilha, Nilma Lino Gomes e tantos outros: obrigada por abrirem espaço para mim.

Modupè.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

Aspectos Metodológicos 23

1.O “RALA CU” E AS CRIANÇAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E TERRITÓRIOS 31

1.1. Entre o quilombo e a favela: discutindo as relações históricas entre os espaços marginalizados 32

1.2. “Não é porque é favelada que precisa ser mal educada!”: território e discursos de discriminação e criminalização 38

1.3. Do Quilombo à Gaiola: breves considerações sócio-históricas sobre o entorno do “Brizolão” 45

1.3.1. A Festa da Penha 49

1.3.2. O Baile da Gaiola 52

1.3.3. “O ruim daqui são *os polícia*!” 56

1.3.4. Se apropriando do espaço: o “Rala cu”, as brincadeiras das crianças e a escola 57

2.“VAI FICAR PÃO CARECA, HEIN!”: LETRAMENTOS ELETRAMENTO RACIAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA 61

2.1.Letramento Racial Crítico 66

2.2.O Projeto EntreLivros: um breve histórico 68

2.2.1.A estrutura do Projeto 83

2.2.“Tia, você é macumbeira?”: a atuação pedagógica e o racismo religioso 97

2.3. A escola e a exclusão racial 106

3.“IDENTIDADE É AQUELE DOCUMENTO, NÉ, TIA?!”: PENSANDO A IDENTIDADE NEGRA E A RELAÇÃO COM O OLHAR DO OUTRO 130

3.1. O mito do “ser negro” 140

3.2. O corpo negro e os saberes estéticos-corpóreos como marca identitária 143

3.2.1. O corpo negro como detentor de saber 145

3.2.2. O corpo negro fragmentado/ regulado e o corpo negro emancipado/ liberto 154

3.3.4. “Tia, identidade é aquele documento, né?”: o jogo teatral e o corpo negro como construção de enunciados 167

3.3.3. “Tia, a gente pode fazer um funk?!”: experiências corpóreas e (re)construções no espaço escolar 171

CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS 184

INTRODUÇÃO

Negra. Mulher. Moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro. Filha de diarista com Ensino Fundamental incompleto e flanelinha analfabeto. Irmã de cinco irmãos (um assassinado no ano de 2017). Primeira da minha família a concluir o Ensino Superior. Primeira a sonhar e cursar um mestrado. Primeira a sonhar e fazer tantas outras coisas que muitos dos meus familiares talvez jamais possam fazer. E tudo por causa de Dona Maria Helena, minha mãe, que lutou a luta até os dias de hoje, bravamente e com as armas que tem, para que eu possa realizar meus sonhos. A mesma que ficou feliz e contou a novidade para um monte de gente, cheia de lágrimas nos olhos, mesmo não sabendo o que era mestrado, quando eu fui aprovada.

Uma história como tantas outras de pessoas igualmente negras no nosso país. Talvez soe clichê contá-la. Talvez soe repetitivo, mas é importante para mim, e para aqueles que me leem, saberem de onde me coloco e quem é esta pesquisadora que ousa, dentro de uma conjuntura que mata negros todos os dias e das mais diversas formas, cursar uma pós-graduação, ler, se debruçar e tentar contar um pouco de nós, sem o intermédio de outras vozes.

Contrariei algumas estatísticas. Não sou a negra mulata, nem a analfabeta, ou a que teve filhos cedo e não pode continuar os estudos. Não sou a negra subserviente ou empregada doméstica. Não sou a negra que muitos estão acostumados a colocar no “seu lugar”. O meu lugar eu tenho feito há muito tempo, cavando com as próprias mãos, em uma sociedade que não me quer fora da senzala. E em uma academia que, inúmeras vezes, demonstra isso.

Contar esta história na academia é novo para mim, principalmente por ter me graduado em um período com poucos negros e espaço para o que pretendo discutir. Ouvir esta história neste lugar é novo para aqueles que sempre acharam que o meu lugar e o lugar dos meus era fora dela. E é. O nosso lugar foi roubado há muito tempo por quem achava que poderia dominar, ocupar, roubar e destruir tudo aquilo que não fosse parecido consigo. Escravizaram reis, os primeiros das ciências, da matemática, da filosofia, da astrologia. Estar na academia, hoje, contando o que sobrou para mim, minha família e tantos negros como eu, a partir de uma produção minha é apenas um pedaço da retomada de um reinado interrompido.

Entrar novamente na academia é, para mim, um doloroso processo, no qual remexo dores e traumas causados pelo racismo que sofri neste espaço. Essa decisão é, acima de tudo, um dos passos para construir a minha versão sobre mim e sobre ser negra, acadêmica, que é bem diferente daquela contada por outros.

Me descobri negra há não tanto tempo assim. Me mostraram, de várias formas, que eu o era. Eu só não compreendia isso antes. A pele menos retinta e o cabelo que usava alisado me livraram de algumas manifestações mais explícitas de racismo, mas não me livraram de cultivar um auto-ódio, de me achar feia, menor, menos competente, características sempre reforçadas pelos mais variados meios. Passei boa parte da vida numa espécie de não ser (bonita, inteligente, capaz), ou, pelas palavras de Fanon, "no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação" (2008, p.104). Essa atividade de negação sempre foi, mesmo que não de forma consciente, a maneira como aprendi a lidar comigo e, justamente, aquilo que tento desfazer, diuturnamente agora. Tudo o que gerou esta pesquisa também é este tipo de trabalho.

Me descobri negra pouco depois de sair da graduação em Letras, cursada na UFRJ, no ano de 2011. Desempregada após me formar e sem conseguir emprego na minha área de formação, passei a trabalhar em uma empresa prestadora de serviços da Petrobras. O mundo corporativo me fez, rapidamente, enxergar que eu era diferente. Eu usava cabelos com química, mas enrolados. Algumas vezes, eu era chamada por apelidos. Leãozinho. "Petroleza" (uma mistura de Petrobras com Globeleza). Tudo muito carinhoso, segundo meus colegas de trabalho, mas tudo muito racista também.

Estes apelidos começaram a me gerar um incômodo, o qual eu nem saberia descrever o real motivo. A discussão racial não era uma pauta na minha casa. Eu não havia sido educada e preparada para entender e responder a essas situações. Fui educada para "melhorar a raça" - como se dizia muito naquela época -, arrumando um marido branco; "cuidar do meu cabelo duro", passando alisamentos desde os seis anos de idade. Essas eram falas da minha mãe, que comprava, assim como muitos de nós negros fazemos, o discurso de assimilação, de embranquecimento, de ódio do meu corpo em detrimento do amor pelo corpo do outro – o branco.

Cresci com o pensamento de que eu deveria me esforçar e estudar muito que conseguiria atingir o sucesso. Como sempre fui uma aluna muito aplicada e destaque das turmas que passava, acreditei estar no caminho para isso. Além disso, nunca tive muitos problemas para ter amigos na escola e os professores gostavam de mim. Sempre estudei em escolas públicas e não me recordo de ter sido xingada por ser negra,

por exemplo. Hoje, entendo que isso se dava por ter muitos amigos negros, outros de pele mais retinta que a minha e, em alguns momentos, eu era considerada a "moreninha". Entendi também que existem muitas outras maneiras de ser xingada, desqualificada, animalizada sem, propriamente, aparecerem os apelidos ou palavras pejorativas.

Lembro de na terceira série, ao ter uma professora extremamente temida por ser muito rígida, mas com a qual eu me dava muito bem, justamente por causa das minhas notas, ocorrer uma chamada para um concurso da escola: "Garota Quintino do Valle[1]". As coordenadoras entraram na sala e anunciaram o concurso, que deveria ter a mobilização de todos os alunos da turma, em alguns momentos. O primeiro era a escolha de uma menina que fosse a representante da turma para concorrer e, depois, fazendo campanha, ajudando a conquistar votos, fazendo cartazes...

Assim que acabou o anúncio, começou a votação para saber quem seria a menina representante da turma no tal concurso, que não devia ser só de beleza, mas teríamos que pensar em alguém inteligente, simpática, enfim, que tivesse outros atributos. A turma me elegeu, em grande maioria. No entanto, a professora, surpresa com a escolha e, num misto de reprovação e desagrado, perguntou com voz de desdém à turma: "Vocês têm certeza de que é a Heloise?".

Com a afirmativa dos alunos, ela insistiu: "eu acho que a Mary é a melhor para isso". Mary era a menina padrão de toda escola: branca, cabelos castanhos, levemente ondulados, olhos verdes, magra. Embora ela não fosse tão simpática ou boa aluna assim, era popular: além de ser o padrão de beleza, a Mary tinha o poder aquisitivo mais alto que a maioria de nós, o que dava a ela a possibilidade de ter melhores roupas e materiais escolares. Ela era sempre a princesa, sinhazinha ou qualquer outra coisa de destaque, principalmente se precisássemos vender tickets ou rifas para isso. A família dela conseguia comprar quase tudo e ela sempre vencia os concursos.

Para retornar à história, a turma insistiu em mim. Eu, a esta altura, já estava mesmo achando que a Mary era a melhor escolha. Afinal, ela era mesmo muito mais bonita do que eu. Era branca e tinha cabelo liso. Mesmo ficando triste com a reação da professora com a qual eu me dava tão bem, entendi o lado dela. E achava que ela estava certa e que eu nunca poderia vencer este concurso.

Como esperado por ela, mas não pelas minhas amigas que se empenharam nos cartazes, em me produzir e faziam torcida, eu fui rapidamente eliminada. Venceu uma

[1] Este era o nome da escola municipal em que estudei desde a antiga C.A. (Classe de Alfabetização) até a 4ª série do Ensino Fundamental.

menina branca, com os cabelos longos e lisos, da qual não me recordo o nome. Voltamos para a sala de aula após o anúncio do resultado e a professora reiterou: “eu disse que nós tínhamos uma melhor opção”.

Conto essa história aqui porque há poucos anos entendi o que a professora estava me dizendo. Também entendi porque eu brincava com as minhas amigas brancas passando a mão nos seus cabelos. E porque eu achava meu cabelo feio porque “era duro” e porque toda vez que alguém aparecia com piolho eu sempre tinha notificações para limpar a cabeça, apesar de isso ser feito todos os dias quando a minha mãe chegava do trabalho. Conto essa história porque agora entendo porque os livros eram todos com crianças brancas e porque só se falava de negros quando estudávamos sobre escravidão. Conto essa história porque, depois de vinte e um anos, eu ainda vejo muitas professoras como a minha da terceira série, muitos livros em que os negros só aparecem nas lavouras de café e sendo açoitados ou só sabem jogar capoeira e fazer samba. Conto essa história porque a escola, ainda nos dias de hoje, reproduz discursos sobre as Heloises e as Marys e estas últimas sempre estão melhor representadas.

No entanto, eu também não sou mais a menina que odiava a si mesma, seus traços e cabelos. Nem a que achava que negro é “escravo”. Eu não sou mais a aluna rejeitada da terceira série. Aprendi a me amar, amar o meu corpo, a minha cor, os meus traços, o meu cabelo crespo. E isso faz parte de um longo processo que transformou a minha vida e referências de uma forma impossível de ser desfeita.

Em 2013, quando ainda trabalhava no escritório (sendo chamada de Petroleza), comecei a frequentar rodas de samba na cidade. Conheci muitas pessoas negras que, conforme o passar do tempo, começaram a me mostrar muitas coisas que eu nem imaginava. Alguns eram militantes, envolvidos em coletivos. A discussão racial passou, então, a entrar paulatinamente na minha vida, mesmo que de uma forma meio despretensiosa. Entre um samba e outro, entre uma cerveja e outra, algumas observações e comentários apareciam[2]. Eu, sempre curiosa, passei a prestar mais atenção ao que essas pessoas diziam.

A roda de Samba da Pedra do Sal[2] foi um dos pontos de partida para isso. Ali aconteciam, em alguns momentos, pausas e falas de um dos componentes da roda. Ele

[2] A Pedra do Sal é uma pedra existente no Morro da Conceição, na Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro da qual eram extraídos pedaços para a construção das ruas e do Porto do Centro da Cidade. A região em que está localizada é também conhecida como “Pequena África”, que se estende da Praça Mauá até a Cidade Nova, e é detentora de grande legado histórico do período da escravidão e considerada o berço do samba urbano carioca É tida como um local sagrado para os negros, onde eram feitas oferendas das religiões de matrizes africanas, além de ser um reduto das mais variadas manifestações da cultura e de resistência dos negros escravizados. Lá, ocorrem rodas de samba e diversos eventos vinculados à cultura negra, como a Roda de Samba da Pedra do Sal, que acontece às segundas-feiras, há 10 anos,

falava sobre as origens daquela região, sobre o legado negro, sobre como honrar aquilo que nossos ancestrais deixaram, sobre resistência. Passei a procurar saber mais, ler sobre. Passei a frequentar a casa de um amigo que funcionava como bar, na qual as discussões raciais se intensificavam. Lá, sempre apareciam pessoas importantes da militância e do movimento negro. Esse período foi de extrema importância para mim, porque influenciou minha maneira de enxergar as relações raciais.

Pouco tempo depois, me vi desistindo de utilizar os processos químicos no cabelo. Muito por questões estéticas, pois meu cabelo estava caindo muito, muito também por começar a ter referências de mulheres negras que eu achava lindas e elas usavam seus cabelos naturais. Comecei a pensar que dava para ser bonita como elas e entrei no processo de transição capilar[3].

O processo durou em torno de dez meses, no qual tive que usar de vários artifícios para disfarçar o cabelo que estava nascendo. Foram meses difíceis, de baixa de autoestima, de vontade de desistir e voltar a usar química, de irritação e vontade de me trancar em casa para que as pessoas não me vissem. Também comecei a ouvir coisas sobre meu cabelo e minha aparência mais diretamente. “Já tá na hora de fazer esse cabelo duro!”; “Você anda meio relaxada.”; “Não vai fazer mais nada no cabelo não?”. As pessoas começaram a não mais se envergonhar em dar opiniões sobre como eu deveria cuidar dos meus cabelos.

Ao mesmo tempo, foi um processo lindo, em que descobri a força de mulheres negras, algumas conhecidas minhas; outras não. Fiz uma rede de companheiras que me falavam o tempo todo que valeria à pena ir até o final, para eu não desistir e nem voltar a passar química. Muitas reforçavam como eu era linda com qualquer cabelo e como era libertador quando essa fase acabava. Certo dia, decidi que não queria mais continuar carregando um pedaço de cabelo “morto” na cabeça, um cabelo que não era meu, e decidi cortar toda a parte que ainda continha química; fiz, eu mesma, o famoso BC[4].

---

evento que reúne sambistas, militantes dos movimentos negros, artistas e turistas e visa a manutenção da memória e a ocupação negra naquela região. Disponível em: http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/roda-de-samba-da-pedra-do-sal. Acesso em: 20 fev.2019.

[3]Transição capilar é o processo em que mulheres e homens passam quando decidem não mais utilizar procedimentos químicos para mudança de sua textura e forma capilar. É um processo demorado, que consiste na convivência entre o cabelo alterado quimicamente e o cabelo sem química que vai crescendo, com a concomitância de diferentes texturas.

[4] BC, do inglês “big chop”, ou grande corte, é o nome dado ao corte de cabelo que se faz a fim de eliminar todas as pontas que ainda contenham produtos químicos, deixando-o bem curto.

Lembro-me de, pela primeira vez, não ter chorado para cortar o cabelo (eu era muito apegada a comprimento) e ter me sentido livre. Olhar no espelho pela primeira vez com meu cabelo sem nenhuma intervenção foi uma das experiências mais marcantes da minha vida. Muito embora o cabelo estivesse bem curtinho, eu me sentia linda. Eu vi meu rosto direito, foi a primeira vez que me senti no corpo certo. Era como se eu tivesse voltado para “casa”.

Chorei por alguns momentos, mas não de tristeza. Do cabelo novo, nasceu também outra Heloise. As discussões raciais, cada vez mais presentes na minha vida, passaram a ser ainda mais importantes. Cerquei-me de mulheres negras que me davam dicas de como me cuidar e cuidavam de não deixar a minha autoestima cair. Incontáveis vezes fui chamada de linda, muito embora, em casa, minha mãe falasse sempre o oposto. Fui me fortalecendo em outras coisas. Li mais sobre nós, sobre meu povo, estudei mais, me aproximei mais. Formei redes negras para tudo na minha vida. Os cabelos cresceram, eu cresci – individualmente e coletivamente.

Atualmente, me acho bonita. Me valorizo. Vejo minhas fotos com outros cabelos e vejo como eu não era eu. Como tentei ser outra e como é bom estar e ser como estou e sou hoje. Essa experiência me fez pensar que eu deveria trabalhar para que outras pessoas negras pudessem experimentar o que eu experimentei. A partir daí, passei a levar este pensamento também para a minha área de atuação profissional: a educação.

Atuei, inicialmente em um projeto chamado “Identidade, eu tenho!”, criado por um grupo de amigas, a pedido de uma delas – professora de Sociologia da rede estadual que ministrava aulas em uma escola em São Gonçalo. O projeto consistia na visita, inicialmente à escola dela, a fim de falarmos sobre estética e identidade negra. Essa amiga que solicitou a ida era uma professora branca e, muito embora trabalhasse sobre racismo e discussões raciais em sala de aula, entendia que a fala dela não alcançaria os alunos – e principalmente as alunas – no que dizia respeito à valorização estética.

O projeto foi um sucesso e passamos a não realizá-lo apenas na escola inicial, mas recebemos convites para outras instituições e começamos também a realizar as oficinas e rodas de conversas em eventos de samba, para conversar, dar dicas, fazer turbantes em mulheres e homens que desejassem. Esta foi a primeira experiência, a qual me deu alguns instrumentos para o que desenvolvi posteriormente. No entanto, a minha história com a escola em que atuo e é o campo desta pesquisa, se inicia anteriormente ao meu processo de transição capilar e de trabalho com questões sobre relações étnico-raciais.

No ano de 2009, ainda como estudante da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando cursava o bacharelado em Letras e algumas disciplinas de licenciatura e estava me preparando para a prática docente em Língua Portuguesa e Literatura nas séries referentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, foi o momento em que comecei a estabelecer intenções profissionais na minha linha de formação. Naquele período, este era o ciclo em que eu me sentia mais à vontade e apta a trabalhar, tendo em vista a minha pouquíssima habilidade para lidar com crianças – "Criança é bom com batata", disse, muitas vezes - além da minha falta total de interesse por este período do processo escolar e aguardava ansiosa, assim como geralmente acontece com os estudantes de licenciatura, pela minha primeira experiência em uma escola de ensino regular, visto que eu possuía apenas vivência em pré-vestibulares comunitários[5].

Na busca por experiência maior na prática docente, entrei em um programa de estágio realizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro: um estágio não obrigatório e remunerado, o que era extremamente raro para a minha área. Ao me inscrever, fui encaminhada por um engano, ocorrido na Coordenadoria Regional de Educação (CRE)[6], para um CIEP[7] de Ensino Fundamental das séries iniciais (que compreende os anos que vão da Educação Infantil ao 6º ano) – eu não estava me habilitando para atuar em turmas das séries iniciais - e os funcionários que me atenderam, no momento da escolha da unidade escolar, não sabiam exatamente onde se situava a escola e apenas especularam que esta recebia alunos do Ensino Fundamental II (6º ano 9º anos). No primeiro dia de estágio me deparei com uma realidade muito diferente: a escola atendia da educação infantil ao quinto ano e estava em uma das favelas[8] consideradas mais perigosas do Rio de Janeiro: a Vila Cruzeiro.

[5] Pré-Vestibulares Comunitários são cursos preparatórios que visam auxiliar jovens de regiões periféricas a ingressarem em universidades públicas ou privadas. Nesses cursos, os professores são, geralmente, graduandos e trabalham de forma voluntária. Não necessariamente estão ligados a Organizações Não Governamentais (ONGs), podendo ser iniciativas autônomas.

[6] Coordenadoria Regional de Educação (CRE) é a divisão realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro para a administração das escolas nas diversas áreas da cidade. A SME possui 10 CREs, que agrupam escolas levando em consideração a proximidade entre elas.

[7] Os CIEPs (Centros Integrais de Educação Pública) foram um projeto idealizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro e implantados a partir dos mandatos do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, entre os anos de 1983 a 1987 e 1991 a 1994. O projeto visava a implementação de uma educação de qualidade e em horário integral para os estudantes da rede estadual de ensino. A partir de 1991, sob o mandato do prefeito Marcelo Alencar, os CIEPS situados na cidade do Rio de Janeiro passaram definitivamente para a gestão municipal.

[8] O conceito de favela adotado aqui será discutido em capítulo posterior, relacionando-o ao processo de construção de discursos de criminalização e discriminação.

No primeiro dia de estágio, descobri, da forma mais assustadora, onde eu iria passar o meu próximo semestre. Lembro que, durante o trajeto realizado para subir a favela e chegar à escola – que, diga-se de passagem, ficava bem no alto do morro – pude observar muita pobreza, falta de saneamento, dificuldade grande de acesso, além dos diversos pontos de venda de droga, ou "bocas de fumo"[9] existentes pelo caminho que deveria fazer para chegar ao meu destino.

Em um primeiro momento, me vi diante da surpresa de me deparar com uma realidade tão distante da minha, dessas que a gente pensa, por conta de um senso comum sempre alimentado pelos mais diversos meios midiáticos e discursos que fomentam o racismo e esteriotipação da favela e de seus moradores, de que este tipo de cena "só se vê na África". Pensei em como uma realidade dessas poderia estar tão próxima de mim, moradora do bairro da Vila Penha - bairro considerado de classe média e com melhor estrutura de construção habitacional, pavimentação, saneamento e acesso a transporte, embora vizinho ao Complexo da Penha - e eu a desconhecer completamente.

Andrelino Campos, ao tratar sobre os discursos de estereotipação do favelado, apresenta:

> (...) Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro, no que se refere à ocupação do espaço urbano. Obviamente, a cor continua a ser um dos elementos fundamentais, mas a favela esconde parte dessa diferença étnica. Negros, brancos, "paraíbas", "baianos", entre outros atores sociais, são, antes de tudo, pobres, mas classificados, em geral, pelos formadores de opinião, como pertencentes às classes perigosas. Entretanto, sem dúvida, o estigma, apesar de ser generalizado, atinge, sobremaneira, o negro e, de modo mais virulento, o negro favelado (CAMPOS, 2007.p.63).

A favela é, na visão do senso comum, um espaço que concentra tudo de pior em uma sociedade. É o lugar ao qual se relegou a não humanidade, seja pela quase inexistência de políticas públicas que confiram aos moradores atendimento de suas necessidades básicas e vida digna, seja por retirar sua dignidade, uma vez que os grupos majoritários nesses espaços são os mesmos que a sociedade, de forma geral, não quer em posições que não sejam de subalternos: os negros, pobres, nordestinos,

[9] Boca de fumo ou boca são os pontos de vendas de drogas existentes na favela.

considerados sempre como sub-raça, subclasse e associados a todo o tipo de violência e degradação.

A partir do momento em que entrei na escola, uma série de preconceitos sobre o espaço da favela e dos favelados foram sendo desmascarados de mim para mim mesma. Eu não conhecia essa realidade, nem essas pessoas, muito menos essa maneira de organizar e viver a vida em um espaço tão fortemente estigmatizado e sempre transmitido a mim apenas como violento. Muito embora eu fosse negra e pobre, por viver em um bairro com estrutura diferente e fora dos limites da favela, o discurso que chegava a mim era o da criminalização. É sempre essa visão apresentada a quem está “do lado de fora”.

Para Goffman (2004), estigma constitui uma qualificação depreciativa, utilizada para valorização de um elemento (indivíduo, grupo, espaço), em detrimento da desvalorização do outro. Aqueles que estigmatizam são os considerados “normais”, enquanto o estigmatizado é o “anormal”, “estranho”, “não desenvolvido”, “violento”. Essa ideia do lugar do estigma, onde eu iria trabalhar foi o que me influenciou no primeiro contato com o lugar onde estava indo iniciar meu novo estágio. A favela era para mim, assim como para a sociedade de forma geral, o lugar da violência, da pobreza, da desorganização.

Era o discurso estigmatizado que eu conhecia sobre o lugar em que iria passar pelo menos três dias da minha semana. Fiquei apenas, inicialmente, por ser trabalho remunerado, e melhor remunerado do que as escolas que não estavam situadas em lugares como o que eu tinha sido escalada a atuar.

Após alguns dias de convívio e de trabalho, comecei a gostar do espaço, ou, pelo menos, me acostumar. Recebi sempre, e desde o primeiro dia, o carinho das crianças, mesmo sem entender muito bem o porquê. Me deparei com as mais diversas, difíceis e inusitadas situações, desde ficar deitada nos corredores abraçada às crianças em momento de tiroteios, a vê-las pegar de seu material escolar, muitas vezes, o pouco que tinham para passar o ano, a sua borracha mais bonita e me dar de presente porque eu “era uma tia legal”.

Vi crianças muito pequenas com doenças como sífilis adquiridas no parto; crianças com HIV, aos sete ou oito anos de idade. Vi meninos de dez a doze anos trabalhando na “boca” durante a noite e indo para a escola de dia. Experimentei ouvir “Tia, eu te amo” de crianças que tinham me visto muito pouco na vida.

Tudo era intenso: tanto o que era bom quanto o que era ruim. Vi professoras com anos e anos de magistério que subiam todos os dias o morro, enfrentavam toda a falta

de estrutura física do espaço e toda a ausência do Estado, acreditando que, de alguma forma, poderiam mesmo fazer alguma diferença na vida daquelas crianças. Vi uma equipe de merendeiras, funcionários e garis apaixonados pelo que faziam, mesmo com todos os estresses, problemas e adversidades. Aprendi sobre trabalhar em equipe. Sobre arrecadar dinheiro nosso para fazer uma festa de Dia das Crianças ou Natal num lugar em que, muitas vezes, aquela seria a única festa que algumas daquelas crianças teriam.

Aprendi muito, e não apenas sobre a minha profissão; posso dizer que lá aprendi a ser gente; a experiência docente que eu buscava no início, com o significado mais profissional possível, a qual visava a aquisição de mecanismos es estratégias para "aprender a dar aula" foi substituída por aquilo que Larrosa (2002) compreende como seu verdadeiro significado: a experiência como "aquilo que nos toca". Eu fui tocada pelo que vi; pelos alunos; pela equipe; pelas situações. Comecei a entender que prática docente é muito diferente daquilo que nos ensinam na Licenciatura. Estar naquela escola, durante aquele tempo, vivenciando tudo o que vivenciei foi uma experiência extremamente tocante. Talvez a maior de todos os lugares nos quais trabalhei até hoje.

Segundo Larrosa (2002) "a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência" (p.21). Eu possuía a informação sobre o lugar – e muita informação carregada de preconceitos e estigmas. Eu pensava saber tudo sobre como seria trabalhar lá e a experiência substituiu toda a minha (des)informação.

Foi essa experiência que me possibilitou ter contato com pessoas inseridas em uma realidade completamente diferente da que eu estava acostumada, em situação de extrema pobreza e expostas a violências dos mais variados tipos. Essa realidade os afetava de forma direta no processo escolar e em todas as áreas – e a mim, como professora, uma vez que deveria me adequar à minha nova realidade de trabalho.

Após alguns meses na escola, me apaixonei pelo trabalho e pelas crianças. Meu semestre foi transformado em dois anos e esta vivência acabou fazendo com que eu repensasse minha prática profissional e o foco das minhas formações e ações pedagógicas. Terminei o estágio e nunca mais saí de lá.

Com o fim do estágio, iniciei projetos de reforço escolar, atividades de letramento e leitura que tinham como foco a alfabetização de crianças de áreas de conflito, no intuito de compreender e auxiliar na mudança da realidade de alunos que vivem em situações como as que presenciei naquela instituição. Estas atividades foram realizadas de forma voluntária e acabei me tornando um tipo de "parceira" da Unidade Escolar, que

ajudava, e ajudo, sem nenhum tipo de vínculo empregatício ou ligação com organizações.

A partir dessas minhas experiências, da convivência e do desenvolvimento de atividades no espaço escolar, surge o presente trabalho, que realizou um estudo a partir do Projeto EntreLivros, o qual visa levar discussões a respeito da(s) cultura(s) negra(s) e afro-brasileiras às escolas, buscando possibilitar a construção de uma imagem positivada do negro aos alunos. O projeto é realizado por mim, em uma escola pública da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, localizada na favela Vila Cruzeiro, no Bairro da Penha, Zona Norte da cidade.

O Projeto EntreLivros surgiu da necessidade de ocupação da sala de leitura da escola, que não possuía profissionais para realizar atividades e apresentar o acervo para os alunos. A princípio, se tratava apenas de uma iniciativa que visava a promoção de leitura para o público escolar e a realização de atividades que visassem o letramento das crianças. Com a realização dos encontros e proposição de atividades e questionamentos a respeito da questão racial, foi possível notar, a partir da fala dos alunos, que a identificação com a raça negra se dava de forma bastante negativa e sempre acompanhada de valores pejorativos, tanto com relação à estética, quanto à origem, cultura etc.

A partir de então, o escopo das atividades mudou, passando a priorizar questões relacionadas à questão étnico-racial e à valorização da origem e cultura negra, bem como a positivação da sua imagem junto aos alunos, a fim de que se pudesse contribuir, de alguma maneira, nos processos de identificação racial, tanto dos alunos negros quanto dos não negros das turmas envolvidas e, talvez, consequentemente, da escola.

A partir deste cenário que surge, então, a pesquisa, que visa, por sua vez, observar de que maneira os processos de elaboração de identidades das crianças negras pertencentes a este ciclo educacional ocorrem. Somando-se a isso, pretende-se verificar se a existência de iniciativas como o EntreLivros pode contribuir para a construção de uma imagem positivada e não estereotipada do negro, levando em consideração o contexto escolar em que estão inseridos.

A Unidade Escolar atende alunos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, que compreende turmas da Educação Infantil ao Sexto Ano e sua escolha se deu a partir da relação de proximidade e parceria que possuo com a instituição desde o período de estágio, enquanto cursava a faculdade de Letras, no ano de 2009.

A pesquisa se construiu a partir das seguintes hipóteses:

i)Apesar da promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, a instituição ainda trata tais atividades como pontuais, seja pela demarcação de datas específicas, como o 13 de maio e o 20 de novembro (NOGUERA, 2012), seja pela existência de projetos que não contemplam o currículo e as atividades permanentes da escola.

ii)A ausência e/ ou representação negativa do negro nos materiais didáticos, paradidáticos e formulação de atividades pedagógicas com bases pouco sólidas, realizadas na escola, além da maneira como os professores se referem aos alunos contribuem para que os alunos negros não queiram ser associados a este grupo racial, afetando significativamente a forma como eles se enxergam e como os alunos não negros passam a ver a pertença à raça negra (ZIVIANNI, 2012).

iii)A existência de iniciativas como o EntreLivros pode se constituir como um aliado no processo de criação de uma educação antirracista e possibilitar um processo de construção de identidades de crianças negras de forma mais positiva.

Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa se baseou na observação participante das oficinas realizadas durante o período letivo do Projeto EntreLivros do ano de 2018, a fim de analisar como as construções identitárias de crianças negras alocadas em séries iniciais do Ensino Fundamental ocorrem e de que maneira práticas pedagógicas como as propostas por mim podem alterar essas construções. Dessa forma, a partir do contexto apresentado, optamos pelo método de Estudo de Caso.

De acordo com Magda Ventura:

> o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (VENTURA, 2007, p. 384).

Assim, entendendo que o projeto em questão se estrutura como um caso individual, mas que retrata contextos que podem ser comparáveis a outros, é executado em lugar específico – uma escola municipal no bairro da Penha, no Rio de Janeiro -, com duração de 3 meses de execução e que nas suas atividades emergem práticas, discussões e conflitos interessantes para o tema central desta pesquisa, a aplicabilidade do método se garante em caráter de confiabilidade para a geração e análise dos dados.

Sendo o Estudo de Caso um método que possibilita a utilização de diversos outros para geração e análise dos dados, a pesquisa seguiu uma abordagem multimétodo, mais especificamente o modelo de Triangulação Metodológica, que se entende como “o emprego de diferentes métodos para verificar, validar ou confirmar um ao outro. A ideia é permitir a compreensão de um fenômeno social a partir de diferentes pontos de vista (métodos). A triangulação busca a corroboração” (OLIVEIRA, 2015. p.138). Dessa forma, utilizar este tipo de abordagem consiste em unir métodos qualitativos e quantitativos em busca de uma complementariedade das informações, possibilitando maior garantia de validade dos resultados da pesquisa.

O método quantitativo, priorizado por Durkheim (1895) compreende que se pode perceber o caráter objetivo nos fenômenos sociais, o que estabelece uma relação de causalidade entre eles. Entendemos, aqui, que as características quantitativas do método estão presentes na pesquisa, uma vez que foi necessário estabelecer o número de turmas e alunos participantes - 35 crianças alocadas em 02 turmas. Consideramos como dados deste estudo todas as participações que dialogaram com os conceitos e categorias previamente discutidos, bem como os que foram surgindo ao logo da estadia no campo.

Ao passo da necessidade de utilização de formas mais objetivas, o método qualitativo se apresentou como outra maneira de se observar os fenômenos e auxiliou na interpretação dos dados objetivos, inserindo-os em um contexto e possibilitou a expansão das discussões e significados a respeito dele (OLIVEIRA, 2015). Assim, a relação de complementação entre os métodos pode embasar melhor a nossa coleta, organização e interpretação dos dados estudados.

Para fins de utilização neste estudo, foram selecionadas as duas turmas participantes do projeto no ano de 2018: terceiro e quarto anos, oferecendo uma média de 35 crianças, entre 8 e 10 anos de idade, inseridas nas atividades. O critério de seleção das turmas para oferecimento das oficinas se deu por se enquadrarem na etapa que hoje corresponde à alfabetização, dentro dos novos moldes do Ensino

Fundamental. Assim, poderíamos utilizar as práticas do EntreLivros como mecanismo de auxílio à promoção da leitura e aproximação das crianças em processo de alfabetização[10] com os livros e demais linguagens.

Como veremos no capítulo 2 desta dissertação, o Projeto iniciou-se com atividades em duas instituições escolares. Pontuamos, aqui, que a escolha dessa instituição específica se deveu ao fato de termos maior aproximação e facilidade de colaboração na escola escolhida e por não estarmos mais realizado atividades na segunda escola.

É importante pontuar também que são selecionadas duas turmas ao longo do ano porque esta atividade se dá de forma voluntária dentro do espaço escolar – eu não sou professora-regente da rede municipal - e não há verbas nem disponibilidade para a execução das oficinas com todas as classes da instituição. Optamos, portanto, por grupos que estejam em processo de alfabetização e autonomia em algumas práticas, uma vez que seriam necessários maior preparo e equipe para a realização com turmas menores, como a Educação Infantil, por exemplo.

Outro ponto que funcionou como critério para a escolha desses grupos foi o fato de serem consideradas, pelo corpo escolar (professores e coordenação), como turmas indisciplinadas. Foi um posicionamento adotado em virtude de entender que estas turmas possuem um histórico de avaliação negativa, também pautado em outras questões e, assim como afirma Denise Ziviani:

> Percebemos que na prática, ao mesmo tempo que são avaliados como alunos não leitores, eles recebem rótulos negativos, devido ao seu comportamento e formam as chamadas "turmas-projeto", "sala fraca" ou "sala especial". Esse tipo de argumento mesmo não sendo oficializado, passa a existir no contexto da escola e na mentalidade dos professores. São turmas compostas por uma maioria de crianças negras e a presença, ali, de meninos é mais expressiva que a de meninas. (ZIVIANNI, 2012 p. 27).

Assim, entendemos que nos unir a estas turmas pode contribuir para um processo de desconstrução de estereótipos desses alunos e no processo de aproximação deles com as demais atividades escolares, uma vez que, geralmente, as turmas indisciplinadas perdem direito a participar de oficinas e encontros extracurriculares, justamente por causa de tais rótulos, pois considera-se que eles atrapalham os demais alunos (os que “saberiam se comportar”).

[10] Discutiremos o conceito de alfabetização no capítulo 2 deste trabalho.

Somando-se a isso, compreendemos que essa considerada indisciplina, algumas vezes, pode ser apenas a visão preconceituosa e etnocêntrica que as escolas passaram a nomear outras formas de socialização e de trocas de conhecimentos e saberes advindos dos contextos dos alunos (e de alunos negros). Nessa perspectiva, é justamente nesses grupos que vemos um ambiente ainda mais propício para o desenvolvimento de práticas não tradicionais e que busquem trazer novas vozes e formas de ver o mundo para dentro do espaço escolar.

Os dados da pesquisa foram gerados a partir do mês de agosto de 2018, até o término do ano letivo do Projeto, que ocorreu no mês de novembro. No ano em questão, consideramos as atividades até o dia 1º de dezembro, data em que realizamos a festa de encerramento das atividades, na qual a festividade que fazemos para levar discussões sobre cultura negra e racismo para toda a escola foi a responsável por encerrar o ano letivo da instituição. É importante salientar que, como a pesquisa se deu a partir do desenvolvimento do Projeto EntreLivros, a metodologia utilizada neste trabalho está em separação com a metodologia empregada nas oficinas[11].

A partir disso, construímos uma estrutura de projeto em que as oficinas ocorreram uma vez por semana e as turmas foram montadas de acordo com a organização das séries já existentes na escola. Foram realizados, ao todo, 9 encontros – dentro de um planejamento de 14 encontros (3 não puderam ser executados por haver conflitos na região, 1 coincidiu com a data de atividade externa das turmas e 1 eu não pude comparecer por estar adoentada). Cada encontro possuiu 1hora de duração em cada turma e sua estrutura ocorreu, dependendo de cada dia, da seguinte forma:

a) oficinas de mediação de leitura de literatura infantil negra. Ocorreram, ao todo, 03 oficinas deste tipo.

b) contação de histórias e debate e execução de atividades plásticas. Para esta modalidade, foram realizadas 2 oficinas.

c) execução de oficinas de cunho estético: tranças, turbante e penteados; desfile de moda e produção de fotografias com vistas de valorização das características dos alunos. Foram realizadas 3 atividades desse tipo: 1 oficina de fotografia, que contou com a visita de uma fotógrafa negra – ocorrida ao longo do nosso ano letivo; 1 oficina de turbantes e penteados - que aconteceu na festa de encerramento - e 1 oficina de pintura corporal, ministrada por um artista plástico convidado, a qual também ocorreu na festa de encerramento.

[11] A metodologia empregada no Projeto EntreLivros está desenvolvida mais aprofundadamente no capítulo 2 desta dissertação e encontraremos diversos elementos sobre as oficinas ao longo de todo o texto.

d) conversa com profissionais negros de áreas variadas. Este tipo de oficina aconteceu 2 vezes: na visita da fotógrafa e dos dançarinos de um grupo de passinho[12].

e) utilização de ferramentas pedagógicas, tais como fotografias, tirinhas, revistas e materiais audiovisuais, que possibilitem ao aluno conhecer um pouco da história da África e de personagens negros e seus feitos. Este tipo de estratégia esteve presente em todos os encontros.

f) exibição de filmes, documentários, desenhos, clipes que possibilitem maior contato com personagens negros representativos. Para esta modalidade, tivemos 1 encontro.

g) oficina de corporalidade. Essa atividade foi realizada em 1 encontro.

h) atividade de culminância – oferecida para todas as turmas da escola, pais, responsáveis e membros da comunidade. Esta atividade buscou realizar um contato dos alunos com diversas oficinas no mesmo dia, inclusive os que não estavam inseridos no projeto ao longo do ano. Esta atividade, no ano de 2018, aconteceu no dia 1º de dezembro como encerramento do ano letivo.

Nem todos os encontros foram ministrados apenas por mim; alguns deles contaram com a participação de amigos de diversas áreas, que são convidados para trabalhar com as crianças – principalmente na atividade de culminância. No entanto, os temas de discussão e os encontros tiveram sempre o meu acompanhamento e auxílio.

Para fins de coleta de dados para a pesquisa, os encontros foram registrados em caderno de campo e gravação de áudio. Há alguns registros fotográficos, mas que não envolvem as crianças de forma identificável, por não termos obtido todas as autorizações necessárias para veicular suas imagens de forma reconhecível.

As oficinas foram realizadas mediante autorização da Unidade Escolar e acordo dos professores-regentes de cada uma das turmas envolvidas e da instituição, sob o formato de atividades extracurriculares. Como as autorizações para divulgação de imagens dos alunos não chegaram a tempo de finalização deste trabalho, optamos por excluir o nome da escola em questão, bem como qualquer informação que possa identificar alunos, professores e demais funcionários, com exceção da coordenadora pedagógica que, gentilmente, nos cedeu uma fotografia, encontrada no capítulo 3 desta dissertação.

[12]Passinho é uma modalidade de dança muito popular entre jovens negros, principalmente de região de favela. Surgido dentro da cultura funk, une elementos de movimentos corporais de diversos outros tipos de dança. No Rio de Janeiro, foi institucionalizado como patrimônio cultural do Rio de Janeiro, a partir da aprovação do Projeto de Lei 476/2013, da vereadora Verônica Costa. Ele é responsável pela criação de festivais e seus dançarinos participam de diversas apresentações ao redor do mundo.

Por considerarmos a coleta de dados com crianças uma situação muito distinta das demais, optamos pela não aplicação de questionários e entrevistas como ferramentas. As falas apresentadas foram retiradas dos encontros, da forma mais espontânea possível, a fim de que se pudesse tentar manter a fidedignidade das declarações, conflitos, questionamentos etc., o que poderia ser prejudicado em uma situação mais formal como entrevista, por exemplo.

A opção pelo estudo de caso, aqui, nos permitiu que pudéssemos estabelecer:

> um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças. (FILHO & BARBOSA, 2010, p. 19).

Realizar pesquisas com as crianças nos leva ao desafio da necessidade de repensar a nossa maneira de nos colocarmos diante delas. Um adulto, ao trabalhar neste contexto, precisa estar munido de arcabouços teóricos consistentes, mas que levem em consideração que a criança é um sujeito autônomo e dotado de saberes. Nessa perspectiva, pensar na construção de uma metodologia que inclua a criança como participante e não apenas aquela a quem o adulto levará algum tipo de conhecimento “é revolucionário, na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças” (REGO, 2013, p. 5).

Compreendemos também que estudar os processos de construção identitária de crianças não pode estar afastado de pensar de que formas estabelecer uma relação não hierárquica, na qual eu, como professora/pesquisadora, não estimulasse e apresentasse questões que visassem apenas atender às minhas demandas e necessidades da pesquisa. Foi necessário trabalhar os conteúdos e materiais preparados para as oficinas, mas, mais importante que isso, deixar com que elas trouxessem as categorias a partir de uma ótica e de temas importantes para elas, não apenas para mim.

Assim,

> afirmamos que é necessário que façamos uso de construções teóricas que consigam apreender analiticamente o que a vida nas instituições de educação reúne, desvelando as tramas reais que se armam a partir de histórias cotidianas, em que se constrói a atividade educacional, social e cultural dos sujeitos pesquisados. (FILHO & BARBOSA, 2010, p. 19).

Em outras palavras, houve uma necessidade de praticar uma escuta mais atenta ao que eles me trouxeram, não apenas recolher suas falas a fim de se encaixarem na minha teoria; muito menos pude generalizar todas as questões como sendo inerentes por excelência da vivência negra. Esta pesquisa se deu a partir de uma experiência escolar empírica, em que as crianças não foram meu objeto de estudo, mas participantes junto comigo de cada quarta-feira pela manhã e dos demais dias em que nos vimos pela escola. Muitas vezes, o objeto de estudo fui eu que, em alguma medida, pensei estar analisando algum contexto.

Os diálogos apresentados ao longo deste estudo ocorreram a partir dos círculos de leitura, atividades plásticas e de conversas realizadas nas oficinas e na festa de encerramento. Dessa forma, foram discutidas categorias e conceitos muito presentes nas conversas em sala de aula, tais como “cabelo”, “tonalidade da pele”, “turbante”, “religiosidade”, a partir da proposição de atividades realizadas em grupo que uniram leitura, música, (re)escrita, demais expressões como desenho, análise de textos imagéticos, fotografias e filme. Também emergiram novas categorias e questionamentos, que fomos trabalhando ao longo dos encontros, a fim de trazer com maior fidedignidade as questões do campo pesquisado.

Há também a utilização de algumas falas que não foram geradas no período de campo desta pesquisa. Elas datam do início do Projeto EntreLivros, de uma oficina específica sobre a questão racial, a qual culminou na reformulação de toda a estrutura do projeto. As utilizamos aqui por entendermos que elas são bastante representativas de um pensamento geral e de reflexões que trazemos ao longo do texto e podem dialogar, inclusive, como parâmetro para analisar se houve algum tipo de mudança na mentalidade dos grupos de crianças da nossa primeira turma para a que está inclusa neste estudo.

A dissertação está dividida em três capítulos e, em cada um deles, abordamos aspectos que consideramos importantes nas discussões a respeito da construção de identidades das crianças negras do referido campo.

O capítulo 1, nomeado *O “Rala cu” e as crianças: uma discussão sobre a ressignificação dos espaços e territórios,* traz uma perspectiva de como a favela se constitui como uma releitura do quilombo (CAMPOS, 2007) e como os discursos de criminalização e discriminação de espaços favelados pode contribuir para uma construção negativa de identidades dessas crianças. Também discutimos nesta seção a respeito do espaço onde está situada a escola, bem como as formas de

territorialização, interação e ressignificação, tanto do espaço escolar quanto da Vila Cruzeiro (SAQUET, 2013).

Já o capítulo 2, intitulado *“Vai ficar pão careca, hein!”: letramentos e Letramento Racial: perspectivas para práticas antirracistas na escola,* discute os diversos conceitos de letramentos, sua relação com a alfabetização e apresenta o conceito de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), que permeia as nossas discussões e a própria estrutura pedagógica das oficinas do EntreLivros. Neste capítulo, ainda, apresentamos a metodologia do projeto, pautada na Afroperspectividade (NOGUERA, 2015), bem como os entraves encontrados em um sistema educacional de estrutura racista que educa para a morte do negro. Também propomos uma categoria analítica, denominada necroeducação, como uma vertente das discussões sobre necropolítica, trazidas por Achille Mbembe (2017).

Por fim, o capítulo 3, *“Identidade é aquele documento, né, tia?!”: pensando a identidade negra e a relação com o olhar do outro,* abarca os aportes teóricos para descrever o que entendemos como identidade, sendo esta uma categoria relacional (MUNANGA, 1994; PINHEIRO LIMA, 2014; FANON, 2008), assim como apresenta como as construções identitárias de crianças negras se dão a partir da negação de si e de outros negros como indivíduos, dentro de uma sociedade racista que coloca o branco em posição de superioridade. Discorremos, ainda, baseados em Nilma Lino Gomes (2017), sobre os saberes estético-corpóreos negros e o corpo negro como marca política e identitária possibilitadora de um processo de reconstrução e emancipação.

1.O “RALA CU” E AS CRIANÇAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS E TERRITÓRIOS

Geograficamente, podemos classificar os ordenamentos urbanos de acordo com: i) a ordem cronológica de ocupação do espaço; ii) a finalidade de ocupação; iii) a presença, ou não, de intervenção estatal. Dessa forma, podemos classificar três tipos clássicos de ocupações urbanas, das quais temos: os Centros Urbanos, os Subúrbios e as Periferias.

Os centros urbanos podem ser considerados como as primeiras áreas ocupadas, que visam servir para fins majoritariamente econômicos, como comércio e negócios e contam com grande intervenção e investimento do Estado. Já os subúrbios, podem ser classificados como áreas de ocupação imediatamente posteriores aos centros urbanos. Historicamente, a sua finalidade majoritária está relacionada à habitação dos trabalhadores que irão ocupar cargos nos centros urbanos. Nesses espaços, a ação estatal é menor e os investimentos em infraestrutura, cultura, educação, por exemplo, se dá em menor escala.

Por fim, encontramos as periferias, que constituem, cronologicamente, as últimas áreas de ocupação. Estão localizadas mais distantes dos centros e intercalam atividades urbanas e rurais. Nas periferias, também, se observa uma menor infraestrutura e acesso a serviços básicos, tais como abastecimento de água, saneamento e pavimentação. No caso da cidade do Rio de Janeiro, podemos considerar uma quarta categoria de ocupação, que acabou se estendendo a outras áreas urbanas, em outros estados, bem como a demais países da América Latina, que é a Favela.

As favelas constituem áreas de ocupação desordenada, nas quais a intervenção do Estado é muito pouca ou inexistente. Esse desordenamento se manifesta nas construções das casas – em que não há um planejamento habitacional, estudo ou acompanhamento profissional sobre os perigos de construção em determinados locais -; na inexistência ou pouquíssima infraestrutura de saneamento e abastecimento de água; na irregularidade dos serviços, tais como iluminação, fornecimento de energia elétrica etc.

Torna-se importante salientar que a favela constitui uma área periférica apenas no que concerne à ação estatal. Uma vez que o Estado, historicamente, não interveio nestas áreas, impossibilitando o acesso aos serviços básicos para sobrevivência, assim

como o acesso à cultura, educação e lazer não se deu de forma satisfatória, estas áreas acabaram sendo regidas por outros tipos de poder (narcotráfico, jogo do bicho etc).

De acordo com ABREU (1997):

> O caso da Área Metropolitana do Rio de Janeiro, como o da maioria das cidades capitalistas dependentes, não se enquadra nesse contexto. A área central não só tem nessas cidades um valor simbólico importante, como essa importância é decorrente do fato de ser nessa área, e nas suas proximidades, que tradicionalmente se concentram as funções de direção e de residência das classes dominantes. Ademais, ao contrário das cidades americanas, a área central e suas proximidades, quando vistas temporalmente, tendem a adquirir valores monetário e simbólico, ainda maiores, solidificando ainda mais as características descritas acima. Para isso contribuem tanto a inexistência de um bom sistema de transportes, como a oferta restrita de serviços públicos, que fazem com que a população abastada resida em áreas densamente povoadas (como é o caso do Rio) e não em subúrbios bucólicos, como pressupõe o modelo ecológico (ABREU, 1997, p.11).

Dessa forma, podemos entender que os diferentes tipos de ocupação urbana podem estabelecer diversas relações com a configuração da cidade. No Rio de Janeiro, mais especificamente, algumas dessas definições clássicas do âmbito da Geografia não se aplicam, porque a cidade apresenta (re)configurações e releituras de espaços e espacialidades que se diferem de tantas outras cidades no mundo.

1.1. Entre o quilombo e a favela: discutindo as relações históricas entre os espaços marginalizados

O geógrafo Andrelino Campos, em seu célebre livro denominado *Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro*, trata, a respeito dos ordenados urbanos, mais especificamente dos processos de surgimento dos espaços favelizados no Rio de Janeiro, e apresenta três das versões utilizadas para explicá-los. Segundo ele, a primeira das versões aponta para a ideia de que a Guerra do Paraguai estaria diretamente ligada a este processo, uma vez que aos negros alistados para o combate, seria dada a alforria no momento do seu retorno. Estes, quando regressavam e obtinham a liberdade, eram imediatamente confrontados com a ausência de moradia e emprego, o que os levava a ocupar espaços de construção irregulares e insalubres.

Já de acordo com a segunda versão, o surgimento das favelas estaria relacionado à Revolta de Canudos. Essa tese, defendida também pelo geógrafo Maurício de Abreu, apresenta a ideia de que os envolvidos na revolta vinham para o Rio de Janeiro e acabavam por recorrer a abrigos situados nos morros da área central da cidade como opção de residência.

De acordo com o autor:

> Pelo que podemos perceber, a ocupação uma vez mais originou-se pontualmente, mas ainda assim continua a ser tratada como fato isolado, decorrente, neste caso, de fator exógeno à cidade: a campanha de Canudos. Podemos dizer, com relativa certeza, que a Abolição funcionou, neste caso, como um fator endógeno, pois "despejou" centenas de milhares de ex-escravos urbanos (...). Em outras palavras, diríamos que a ocupação da favela não é resultado de um processo, mas de ação pontuada no território. (CAMPOS, 2007. p.59).

A terceira versão apresentada mostra o surgimento das favelas como consequência da destruição dos cortiços, iniciada por volta do ano de 1866, que proibia a permanência ou ocorrência deste tipo de construção. Essa política de destituição desse tipo de moradia e, consequentemente, de "higienizar" a cidade teve seu auge no ano de 1893, com a medida denominada "Bota Abaixo", de destruição do "Cabeça de porco" e demais cortiços pela cidade, provocando o deslocamento dos moradores para a região das encostas.

A partir da análise das três versões, Andrelino aponta para a necessidade de observação de um importante aspecto: todas as versões apresentadas até então estão pautadas numa ideia em comum, que coloca a ocupação do espaço pela configuração denominada favela como fruto de um acontecimento pontual, não de um processo histórico. Assim, ele estabelece uma forma de pensar a favela como a reconfiguração do quilombo, pois entende que:

> (...) Neste e nos dois relatos anteriores, sendo a maioria negra, antes da Abolição, pressupomos que tanto a criminalização quanto a discriminação já preexistiam. Portanto, os estigmas vividos hoje pela população favelada são anteriores a existência da própria favela (CAMPOS, 2007. p.62).

Seguindo a lógica apresentada pelo autor, é importante pensar a favela como fruto de um processo histórico de alijamento do negro e destituição dos seus direitos, desde o sequestro no continente africano.

Apoiando-nos, ainda, em Campos (2007):

> Tendo em vista que a abolição da Escravatura encontrou ainda esses espaços habitados, pois, como relata a literatura pertinente, o Estado não foi capaz de extingui-los ao longo dos períodos colonial e imperial, permaneceram como tal até a cidade incorporá-los ao espaço urbano ou agrário. Portanto, admitir que espaço quilombola fora transmutado em espaço favelado é incluí-los no processo maior, ou seja, dos espaços periurbanos, ilegais à luz do poder público, participaram da construção do espaço urbano das cidades (CAMPOS, 2007, p.24).

Dessa forma, pode-se pensar em uma construção espacial urbana que esteja pautada em um aspecto não apenas econômico, como se costuma acreditar, mas em um aspecto racial. Assim, pensar o próprio processo de configuração do espaço urbano do Rio de Janeiro e da maneira como esse espaço é visto pelos moradores da cidade também é pensar que tensões raciais se estabeleceram e estabelecem.

Para o autor, o quilombo fora transformado em favela seguindo uma lógica racista. É este caráter que contribuiu, não apenas para a formação de um espaço sem acesso a meios básicos de sobrevivência dos moradores, como também para a sua criminalização, que se nota nos discursos produzidos pelos mais diversos meios.

Ao observarmos as designações para o que seria o quilombo, temos a seguinte definição, dada pelo próprio rei de Portugal, encontrada na obra de Clóvis Moura (1993):

> Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (MOURA, 1993, p.11).

A partir dessa definição, o quilombo se constituía como uma habitação de negros fugidos da escravidão e que estivessem em área que não fosse considerada uma fazenda. Dessa forma, passa a ser algum tipo de aglomeração irregular de negros, severamente criminalizada pelo império.

No entanto, o autor ultrapassa a definição dada pelo rei e passa a estudar a constituição histórica, a configuração e estruturação dos quilombos e os entende como, não apenas uma aglomeração irregular de negros, mas como “a unidade básica de resistência do escravo” (MOURA,1993. p.14). Assim, os quilombos são territórios de

resistência à escravidão e de busca dos escravizados por uma possibilidade de vida que não os animalizasse.

A partir disso, apresenta que:

> [...] o corpo do *escravo*[13] era equiparado ao dos animais, violentado, mutilado e espancado até a morte. Somente através do espírito de rebeldia, da luta e da reelaboração de comunidades livres, ele conseguia a sua reumanização (MOURA, 1993, p. 23).

Ou seja, Moura compreendia os quilombos como comunidades livres, nas quais o negro, fugido da barbárie da escravidão, encontrava a possibilidade de se reelaborar e se tornar novamente humano. É nessas comunidades, em que deixa de ser tratado como corpo-animal-objeto que pode estabelecer uma noção de sociedade e de comunidade, extremamente diferente da qual foi inserido à força desde o sequestro no continente africano.

Já em Abdias do Nascimento, o quilombo assume, ainda, outra configuração, que se afasta largamente daquela construída pelo discurso corrente do império. Para o autor:

> Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. (NASCIMENTO, 1980, p. 263).

O que Abdias discute a partir do trecho citado acima é que o quilombo se constitui como uma "sociedade criativa", a qual se estabelece a partir de princípios distintos dos que formam uma sociedade escravocrata, na qual o trabalho é um meio de infringir castigo e não um direito a ser desfrutado ou uma obrigação dos componentes de uma sociedade, a fim de obter uma harmonia social e coletiva. Isso se dava através da inexistência da propriedade privada e da noção de meios de produção, pontos fundamentais para a sociedade capitalista (NASCIMENTO, 1980).

[13]Apresento a palavra escravo em destaque, a fim de chamar atenção para o fato de o termo ser utilizado pelo próprio autor. Não concordo com a utilização do termo escravo e, nas falas que não forem citações, esta denominação será substituída por escravizado. Entendo ser extremamente necessária esta substituição porque procuro possibilitar outra estruturação linguística e de pensamento. Negros africanos não nasceram escravos, mas foram escravizados por um sistema colonial, de roubo e exploração europeu. O continente africano é detentor de uma história muito maior e mais antiga que a da Europa, com diversos reinos, dinastias e produção de saberes, conhecimento e riquezas. Assim, escravizado é aquele que foi forçado a uma condição imposta pela lógica de dominação branca, não é uma constituição intrínseca do ser negro.

Ademais, o quilombo estabelecia uma estrutura econômica com alicerces nos ideais de um comunitarismo, tal qual se notava na tradição africana. Assim, a partir do autor, podemos observar que o quilombo se caracterizava como uma sociedade complexa e bem fundamentada, na qual a coletividade se sobrepunha à individualidade e as relações eram estabelecidas não por meio da exploração, espoliação e do lucro, mas a partir de uma noção de solidariedade - não no sentido cristão, em que se ajuda a quem precisa em meio a um contexto de exploração -, mas de que seus componentes se percebem como parte de um todo, que só pode existir e funcionar bem se a base que o constitui não for o individualismo (NASCIMENTO, 1980).

Temos, em vista do exposto, distinções entre as diversas maneiras de se caracterizar este espaço. Partindo do ponto de vista dos autores apresentados, e não mais da definição cunhada pelos documentos imperiais, para o quilombola, o quilombo seria onde ele teria a possibilidade de se reinventar e construir resistência a uma estrutura que desumaniza, objetifica, mutila e mata corpos negros e a possibilidade de uma nova construção de vida e, mais que isso, onde ele poderia restituir valores tradicionais, sociais, culturais e econômicos relacionados à sua origem. Assim, o quilombo não é apenas uma forma de resistir à escravidão, mas um sistema de existência e de vida.

Já a partir da Constituição Federal de 1988, a definição de quilombo passa a tomar novos contornos, ampliando a sua caracterização e estabelecendo direitos a moradores remanescentes. O artigo 68 designa que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (art. 68 / ADCT/ CF1988). Assim, garante direitos a moradores desses espaços e reconhece os quilombos como espaços de caráter especial dentro do território nacional.

De acordo com o Observatório Quilombola:

> Hoje, o termo é usado para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados; de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados organizados em quilombos. Nesse contexto, os quilombos foram apenas um dos eventos que contribuíram para a constituição das "terras de uso comum", categoria mais ampla e

> sociologicamente mais relevante para descrever as comunidades que fazem uso do artigo constitucional[14].

A partir dessas definições, podemos entender o quilombo sob uma ótica que leve em consideração apenas a questão territorial, ou seja, da posse de terra. Esse aspecto é importante para se compreender e pensar políticas públicas que garantam aos remanescentes direitos de propriedade e, a partir disso, poder continuar desenvolvendo suas atividades, cultura, tradições.

Já para a favela, este tipo de garantia de propriedade não ocorre. As remoções, tão marcantes no Rio de Janeiro, por exemplo, e a falta de registro e escritura para os moradores desses espaços são provas de que, muito embora a favela possa ser pensada como uma releitura do espaço quilombola, ainda não é vista como um território, no sentido formal do texto, no que tange a asseguração de direitos.

Andrelino Campos (2007) considera, a respeito dessa relação entre quilombo e favela:

> A favela surge no cenário urbano do Rio de Janeiro, conforme já afirmamos, sem estar contextualizada em um processo social, mas como resultado de fatos espaciais e temporalmente delimitados. No nosso entender, uma das possibilidades é compreender a favela como uma transmutação do espaço quilombola, pois, no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vêm integrando as "classes perigosas": os quilombos por terem representado, no passado, ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da República. (CAMPOS, 2007, p 63-64).

Para dialogar com a discussão, acima apresentada, podemos lançar mão do que Carolina de Jesus afirma, ao dizer que "a favela é o quarto de despejo da sociedade" (1983, p.54). Assim, a categoria favela deixa de ser apenas um modelo de ocupação urbana, mas atinge outras definições, que se enquadram, inclusive, nas relações estabelecidas em uma sociedade. Dizer que este espaço é o "Quarto de despejo" nos mostra que à favela estão relegados todos os componentes que se consideram dispensáveis e, até mesmo, nocivos à construção social que se intenta fundar (uma sociedade livre de negros, pobres). É lá que são "jogados" todos os grupos considerados

[14]Disponível em: http://koinonia.org.br/oq/oquilombo.asp. Acesso em: 04 fev. 2019.

problemáticos, onde as mazelas sociais podem ser esquecidas, pois trata-se de um espaço esquecido, inclusive, pelas esferas de atuação estatal.

De acordo com o geógrafo Maurício de Abreu:

> A estrutura espacial de uma cidade capitalista não pode ser dissociada das práticas sociais e dos conflitos existentes entre as classes urbanas. [...]Nesse contexto, o Estado tem tradicionalmente apoiado os interesses e privilégios das classes e grupos sociais dominantes, via a adoção de políticas, controles e mecanismos reguladores altamente, discriminatórios e elitistas. (ABREU, 1997, p.13-14).

Partindo, então, da ideia de construção discursiva, reiteradas diversas e diversas vezes, que criminaliza e discrimina os favelados e, sobretudo, os negros favelados, podemos pensar, a seguir, de que maneira a ideia de ser favelado e negro pode influenciar a formação das identidades das crianças negras.

1.2. “Não é porque é favelada que precisa ser mal educada!”: território e discursos de discriminação e criminalização

Quantas vezes eu pensei em me jogar daqui,
Mas aí, minha área é tudo o que eu tenho
A minha vida é aqui, eu não consigo sair
É muito fácil fugir, mas eu não vou
Não vou trair quem eu fui, quem eu sou
Eu gosto de onde eu vou e de onde eu vim,
Ensinamento da favela foi muito bom pra mim

(Racionais Mc’s)

O território, para Saquet (2013) constitui um nível distinto do espaço, formando, com ele, uma organização socioespacial. Dessa maneira, podemos compreender o território a partir da apropriação do espaço, transformado pelo homem e pelas sociedades, estabelecendo relações de poder entre si.

De acordo com Raffestin (1993), o território se configura como o “produto dos atores sociais”, que partem do espaço e produzem diferentes relações de poder. Essas relações de poder se estabelecem em malhas que não garantem uma permanência de um grupo ou indivíduo, mas possuem categorias de formação obrigatórias e definidas.

A partir disso, pensar o território impõe uma articulação entre o espaço natural, a ação do homem por meio do trabalho e abarca, principalmente, a ideia de tensões de poder e dominação que ocorrem durante esse processo. É a partir dessas tensões que o espaço será transformado de mera configuração geográfica/ natural/ ambiental e passará a compreender status de socioespacialidades.

O território se constrói, ainda, como resultado das diversas territorialidades tecidas pelos indivíduos e grupos sociais. Entendendo, aqui, as territorialidades como "as relações sociais simétricas ou dessimétricas que produzem historicamente cada território" (SAQUET, 2009. p. 80), estas se configuram como uma concepção histórico-relacional, em que os indivíduos demarcam suas práticas a partir de processos de hierarquização e integração.

Outra característica de extrema importância é a necessidade de nos atentarmos para uma concepção que separa espaço e território a partir da ideia que pontua a ação dos agentes do Capital e do Estado nas transformações incutidas no espaço, como formulado por Milton Santos. Assim, pensar território como uma construção que pressupõe poder, é também pensar como o capitalismo e a ação estatal atuam no processo de concepção, formação e configuração territorial. Partindo desse pressuposto, temos o território como uma categoria que abarca tanto a natureza e a cultura quanto as ações econômicas e políticas.

Unido a isso, temos a caracterização do território como o espaço que abarca as relações com o tempo. Espaço e tempo são características indissociáveis para discutir a maneira como as territorialidades serão exercidas. Assim, podemos perceber que:

> A territorialização constitui e é substantivada, nesse sentido, por diferentes temporalidades e territorialidades multidimensionais, plurais e estão em unidade. A territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional. Sendo multidimensional, pode ser detalhada através das desigualdades e das diferenças e, sendo unitária, através das identidades. (SAQUET, 2013, p. 83).

Dessa forma, a territorialização bem como as territorialidades se estabelecem a partir de um conjunto de elementos (espaço, tempo histórico, relações de poder) que formulam seu caráter relacional e multidimensional. Pensar a territorialização e territorialidade implicaria em observar de que forma todos esses elementos se imbricam e formam um território de características específicas.

Para o autor:

> importante perceber a territorialização como um processo que envolve relações de poder, de ocupação e relação com o território que sempre se associam a disputas. Além disso, o território se constitui como um produto histórico, das imbricações entre sociedade e natureza, num movimento que redefine as “relações entre o homem e o ambiente” (SAQUET, 2013, p 148).

Ao pensarmos nas características territoriais dos diferentes espaços urbanos, podemos citar a favela como um dos grandes exemplos em que os elementos históricos, econômicos, naturais, dentre outros, se organizam e formam um território com configuração bastante específica e possibilita uma gama extensa de territorialidades possíveis, a partir da vivência de seus moradores, das relações internas apresentadas e nas suas relações externas com o espaço não favelado.

Além disso, é importante observar que, como estabelecido por Campos (2007), a favela se apresenta como uma continuação de um espaço de subversão, a sua referência não obedecerá à lógica de organização territorial forjada nos espaços não favelados.

É necessário também pensar que qualquer manifestação de insurgência coletiva por parte dos negros e indígenas era considerada crime. Ou seja, escravizados que organizavam motins, queimavam fazendas, matavam seus senhores eram considerados criminosos, não os que haviam saqueado um continente inteiro, transformado pessoas em animais-objeto, as separando de suas famílias, história, terra e riquezas e eram submetidos aos mais diversos e vis castigos. Essas práticas, dentro da lógica branca e da representação do poder que predominava naquela sociedade era completamente legal; ilegalmente estava agindo quem contra ela se pusesse.

Ora, se pensarmos nos dias atuais, veremos que a criminalização obedece à mesma lógica: todo o sistema capitalista/racista/ocidental obedece a uma certa (in)coerência e formula uma estrutura para a manutenção de poder nas mãos de determinado grupo social: o branco. Sendo assim, quaisquer posicionamentos de não aceitação das situações impostas são vistos como criminosos. Isso é assegurado por meio de leis estabelecidas nos códigos penais, decretos etc.

Observando, ainda, a prestação de serviços dentro de uma favela: o Estado não oferece condições mínimas de atendimento a direitos básicos dos cidadãos como água, luz, esgoto, acesso à saúde, moradia, por exemplo. Um morador de uma área de favela que faça um "gato[15]", por exemplo, está agindo de forma irregular, ilegal. O mesmo se

[15] Gato é o nome dado, popularmente, a ligações clandestinas de energia elétrica, ou seja, as que não seguem o fluxo estabelecido pela rede de abastecimento e, nesse caso, aqueles que fazem essas ligações podem acabar por não pagarem energia elétrica ou terem sua cobrança de consumo bastante reduzida.

dá com aqueles que não possuem acesso à rede de abastecimento de água. Assim, a criminalização se dá a partir de práticas que visam atender ao mínimo necessário para a sobrevivência de pessoas que não têm atendidas suas necessidades básicas; isso é visto como insurgência, banditismo. Esse é um dos pontos cruciais que ajudam a fomentar o discurso de criminalização e estigmatização do favelado.

Na Vila Cruzeiro, esta situação não é diferente, uma vez que encontramos os mesmos problemas de abastecimento e de abandono estatal comum a esses espaços. Lá, o trânsito caótico, as irregularidades em distribuição de água e energia elétrica, bem como a venda de produtos que são considerados de "procedência duvidosa", se apresentam como exemplos desse tipo de prática criminalizada.

Sendo assim, é possível pensar a favela – com suas especificidades em cada uma delas, é claro – como o território que se relaciona com a ideia do "território de referência" – defendido por Raffestin. Não que esta seja a referência de território e funcionamento utilizada, mas, e justamente por isso, se configurar como o espaço que está em desacordo com o que se considera o exemplo do bom andamento, da organização, da civilidade.

Voltando à concepção apresentada por Saquet (2013) de que o "território significa apropriação social do ambiente (p.82)" e entendendo que o ambiente, ocupado e organizado por essas relações de poder e disputa se dão dentro de um conjunto de rearranjos sociais, que se apropriam dele e, por e partir dele, formulam novos modos de ser e estar no território. Além disso, e de forma muito importante, são motivadas pelo aspecto racial, podemos pensar que as diferentes territorializações se darão a partir de uma separação racial que coloca o negro em territórios preestabelecidos e ocupando os espaços sociais e ambientais dos quais o detentor do poder- no caso, o branco, o considera merecedor de ocupar.

De acordo com Campos, o quilombo fora transformado em favela seguindo uma lógica racista. É este caráter que contribuiu, não apenas para a formação de um espaço sem acesso a meios básicos de sobrevivência dos moradores, como também para a sua criminalização, que se nota nos discursos produzidos pelos mais diversos meios.

Pensar o espaço favela como a transmutação de uma territorialidade quilombola é também atentar para a concepção de que os quilombos também se constituíam como um território simbólico no sentido de produção de subjetividades e identidades para a população negra escravizada e subjugada no Brasil.

Se levarmos em consideração a favela como a evolução ou configuração moderna desses espaços, podemos estabelecer, inclusive, que novas subjetividades e

identidades são elaboradas nesses espaços, a partir de um processo de territorialização mais especifico. Seguindo a lógica de uma construção territorial que leve em consideração os aspectos históricos e econômicos, partimos, então, para uma discussão que entenda o aspecto identitário e a construção de subjetividades dentro do espaço favelado.

Se as territorialidades obedecem a uma lógica oriunda da configuração do espaço (território), pautadas em alguma instância por relações de poder, podemos pensar que todos os elementos que compõem este território podem apresentar influência nos processos de subjetivação e construção de identidades. Sendo a favela o lugar que compreende uma grande população negra, nos atentamos a esse grupo, de forma mais especifica.

O espaço favelado tem sido construído a partir de uma lógica que exclui os grupos socialmente marginalizados, seja por meio da inexistência ou acesso restrito aos direitos básicos, pela impossibilidade de acessar uma educação de qualidade, de saneamento básico, cultura e lazer, por exemplo. As favelas apresentam territorialidades e modos de organização distintos dos outros espaços, principalmente por estarem neste espaço de “abandono” ou de “despejo” social.

Para Saquet (2013), a identidade é entendida como um produto social da territorialização, pois entende que: “de qualquer forma, a identidade se refere à vida em sociedade, a um campo simbólico e envolve a reciprocidade. Na geografia, significa, simultaneamente, espacialidade e/ territorialidade” (p.147).

Se pensarmos a favela como um reduto que produz uma nova forma de organização social que, muitas vezes, se mostra como um tipo de resistência aos padrões impostos – e nisso se aproxima do quilombo -, podemos também pensar que, para os padrões sociais impostos, a sua organização bem como toda a sua produção serão sempre subjugadas, discriminadas e, muitas vezes, criminalizadas.

O discurso da criminalização foi – e é- muitas vezes relacionado à favela. Desde o Plano do Urbanista Alfred Agache, em 1928, se pode notar que este espaço foi considerado como a reunião das patologias sociais e o verdadeiro problema de desenvolvimento do Rio de Janeiro. Este discurso pautava-se na ideia de que os moradores desses espaços não eram civilizados, ou eram sempre vadios, cometedores de delitos, dentre outras caracterizações e esteriotipações.

Para Valladares (2000), “a favela é vista como uma comunidade de miseráveis com extraordinária capacidade de sobrevivência diante de condições de vida extremamente precárias e inusitadas, marcados por uma identidade comum” (p.11).

Assim, a partir do exposto pela autora, pensar a identidade do favelado constitui uma construção que o enxerga a partir de uma ótica uniformizadora. Temos, em maior ou em menor instância, uma construção do que seria o favelado, seu modo de pensar, sua maneira de (re)agir, seu lugar a ser ocupado dentro da sociedade.

Essa construção pode ser facilmente notada quando, ao surgirem nos noticiários casos de ações policiais indevidas, abuso de autoridade, truculência ou, ainda, as diversas mortes de inocentes que ocorrem frequentemente, inclusive dentro de escolas nesses espaços – vide o caso da jovem Maria Eduarda, baleada durante uma aula de Educação Física[16] -, uma grande parcela da sociedade tende a adotar discursos do tipo: "esse devia estar devendo"; "bandido bom é bandido morto" ou, ainda, "menos uma semente do mal". Isso nos leva a refletir que, considerando essas pessoas moradoras desses espaços, elas já estão julgadas e condenadas por sua condição. Ou seja, no imaginário coletivo, ser morador de favela é, basicamente, ser bandido. Em outros casos, isso está atrelado à sua relação com o que se entende por educação, no sentido de adotar determinados códigos de etiqueta e comportamento sociais, em que, novamente, se pensa o favelado como aquele que "não tem educação" ou "não sabe se comportar".

Essa estereotipação passa a influenciar, inclusive, o olhar do próprio favelado sobre si mesmo. Se pensarmos a identidade como uma categoria relacional, em que "eu" e "outro" se imbricam para a construção das subjetivações, estar em um território estigmatizado pode produzir identidades negativadas, sempre relacionadas ao que o outro, o "de fora" construiu como verdade.

Durante a minha estada no campo, ouvi diversas vezes dos alunos falas do tipo: "Ai, fica parecendo essas faveladinhas!" e "Não é porque é favelada que precisa ser mal educada!". Dessa forma, podemos pensar que "ser favelado", dentro dos discursos citados, carrega um valor pejorativo, valor este que foi conferido a partir de uma classificação dos que consideram essas pessoas como mal educadas ou que não sabem ter comportamentos adequados e, principalmente um discurso vindo de um outro.

Entendendo a identidade como uma categoria que se estabelece a partir das relações, podemos inseri-la também dentro de uma discussão que leve em consideração o espaço onde ela se desenvolverá. Este território pode ser material ou

[16] Sobre isso ver: https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-03-30/estudante-e-morta-dentro-de-escola-em-acari.html. Acesso em 15 de mar. 2019.

imaterial e influenciará, sobremaneira, os modos de ser e estar desenvolvidos pelos sujeitos. Nessa perspectiva, pensamos que os processos de construção de identidades de crianças negras, nesta escola, também são atravessados por uma outra realidade: a de serem faveladas e, desse modo, sem educação, sem cultura, não confiáveis etc.

A partir do exposto, podemos perceber que tanto o território quanto identidade se constituem como categorias relacionais, que estão atreladas a diversos fatores que influenciam na sua constituição. O território, enquanto espaço de disputa, se caracteriza por estar situado em uma relação espaço/ tempo, em que história, conflitos sociais e natureza atuam de forma direta, influenciando a forma como a sociedade se organizará e estabelecerá suas territorialidades.

Da mesma forma, a identidade se mostra como uma categoria que depende tanto das questões subjetivas quanto materiais. Ela se (re)formula no e pelo território, a partir das territorialidades estabelecidas e com a sua relação entre os outros sujeitos que compõem o mesmo território, assim como com os que estão alocados fora dele.

Além disso, essa relação entre os de dentro do território favelado e os de fora pode se mostrar a partir de um olhar de discriminação e/ ou criminalização, o que faz com quem essas identidades elaboradas sejam frequentemente atacadas e subjugadas. Assim, pensar os diferentes processos de construção de identidades negras dentro da favela é passar, ao mesmo tempo, por uma análise que leve em conta as nuances e tensões sociais, raciais e da formação do espaço da favela como reduto da violência e degradação, a partir de discursos cristalizados.

Identidades negras e favela são, então, categorias indissociáveis no território em questão e é importante percebermos de que forma as diferenças sociais e a construção deste espaço podem se construir e fortalecer dentro de uma discussão que leve em consideração as imbricações entre território e identidade, em um país marcado pelas desigualdades sociais e pelo racismo.

1.3. Do Quilombo à Gaiola: breves considerações sócio-históricas sobre o entorno do "Brizolão[17]"

A favela Vila Cruzeiro fica localizada no bairro da Penha, zona norte do município, subúrbio da cidade carioca e possui uma população estimada de 17.170 habitantes e uma área de 454.182 m², que congrega diversas comunidades da região[18].

A história da favela remonta à narrativa de que a primeira ocupação do terreno, que hoje é conhecido como Vila Cruzeiro, havia sido feita por escravizados fugidos os quais foram abrigados no entorno da Igreja da Penha que, à época, era administrada por um padre abolicionista. Estes ex-escravizados haviam formado um quilombo, o qual tornou-se, após a assinatura da abolição, uma comunidade livre. Por conta desse histórico quilombola e sua influência pela cultura africana, é apontada como um dos grandes pontos de difusão de capoeira e do candomblé na cidade. Além disso, por possuir um terreno de grandes extensões, passou a atrair mais moradores e começou a expandir a partir do século XX (SANTOS, 2013).

Imagem 1: Vista parcial de moradias na Vila Cruzeiro, na década de 1960.
Fonte: Relatório de Pesquisa Infância e Violência: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Rio de Janeiro Vila Cruzeiro (PUC-RS, 2013)



[17]Brizolão é a maneira como os moradores da cidade do Rio de Janeiro passaram a se referir aos CIEPS, instituídos no mandato do então governador Leonel Brizola. Embora muitos alunos e moradores da região nem entendam o porquê do nome, é muito marcante a referência quando se referem à instituição.

[18]Fonte de dados: http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-selecionado/ficha-tecnica-upp-vila-cruzeiro/Vila%20Cruzeiro. Acesso em 02 abr. 2019.

A Vila Cruzeiro ficou famosa, em proporção internacional, por ter sido cenário do assassinato do jornalista Tim Lopes, funcionário da Rede Globo de Televisão - torturado e morto por traficantes, em 2 de junho de 2002, enquanto realizava uma matéria investigativa sobre abuso sexual de menores e drogas em bailes *funk* realizados na favela. Após a morte do repórter, houve uma intensa caçada de três meses ao chefe do tráfico de drogas da região, Elias Pereira da Silva, conhecido como Elias Maluco, pertencente à facção Comando Vermelho[19]. O traficante foi preso em 19 de setembro de 2002, em uma operação coordenada pela Polícia Civil.

Após estes acontecimentos, houve uma onda de atentados na cidade, no ano de 2006, veiculados como sendo uma ação orquestrada pelo Comando Vermelho e atribuída, dentre outros envolvidos, às ordens de Elias Maluco, que teria comandado os ataques de dentro do Complexo penitenciário de Bangu. Essa série de ataques acabou por gerar frequentes confrontos entre policiais e bandidos na região e foi com estas informações e este cenário que cheguei ao meu novo local de trabalho.

No ano de 2009, com uma série de ataques ocorridos na cidade, assim como havia sido em 2006, a Vila Cruzeiro, mais uma vez, foi alvo de inúmeras incursões policiais, que resultaram em diversos tiroteios, deixando um número expressivo de feridos e mortos nos confrontos. Foi a partir desses acontecimentos, ocorridos também ao longo do ano de 2010, que culminaram com a invasão maciça das Forças Armadas na Região da Vila Cruzeiro e do Complexo do Alemão, amplamente televisionada, que passou a ser considerado pelo governo como uma retomada do território[20].

Esta invasão, ainda muito presente na lembrança do carioca, contou com a entrada das forças armadas, incluindo seus tanques de guerra e armamento pesado, eclodindo numa verdadeira guerra nesse território. A quem, minimamente, acompanhou o noticiário, a imagem emblemática dos bandidos que fugiam correndo pela mata e eram alvos dos tiros dos helicópteros policiais – perseguição televisionada a qual contava com a imensa torcida dos cidadãos para que a polícia os abatesse – passou a ser uma das imagens mais associadas àquele espaço.

---

[19]O Comando Vermelho Rogério Lemgruber (CVRL), conhecido como Comando Vermelho (CV) constitui uma das maiores facções criminosas do país. Criado em 1979, na prisão Cândido Mendes, em Ilha Grande, no Estado do Rio, reunia um conjunto de presos comuns, pertencentes à organização Falange Vermelha, presos políticos e militantes de grupos armados. Estão entre os líderes mais famosos os traficantes Rogério Lemgruber, Orlando Jogador, Fernandinho Beira-Mar e Elias Maluco.

[20]Neste momento, consideramos território na acepção de um espaço que prevê as tensões e relações de poder. Apenas quando se pensa no projeto das UPPs e da entrada das forças de segurança é que se considera aquela reião um território. Isso se dá por uma disputa que envolve o tráfico de drogas. Assim, neste momento, funciona como um processo de guerra, que engloba invasão, assunção do poder e retomada do espaço.

Imagem 2: Fotografia aérea da invasão da Vila Cruzeiro, em que os policiais realizam uma perseguição aérea a bandidos que fogem pela mata.
Fonte: foto da internet.

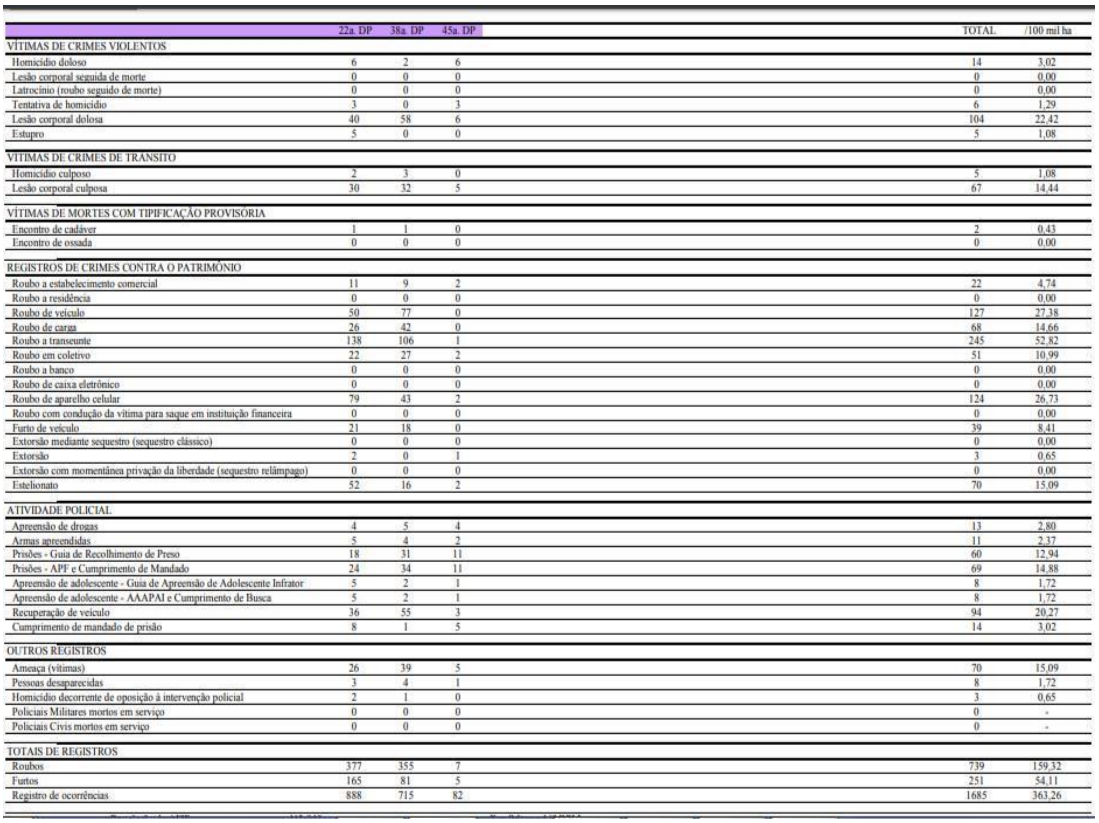


Sobre os indicadores de renda da região, o Relatório Infância e Violência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS) divulgou, em 2013, que:

> Os indicadores de renda da comunidade estão longe do ideal: 27% das famílias possuem renda per capita de até metade de um salário mínimo (R$ 311 ou cerca de US$ 155) e 39% obtêm renda per capita de até um salário mínimo (R$ 622 ou cerca de US$ 3102). Ainda no que diz respeito a esse indicador, somente 11% das famílias da comunidade recebem dois ou mais salários mínimos per capita (se considerarmos a totalidade da cidade do Rio de Janeiro, o que inclui outras favelas, esse índice chega a 38%). (SANTOS, 2013. p.10).

A fim de possibilitar a contextualização a respeito da violência existente no entorno da escola, apresentamos dados relativos aos crimes registrados na região do 16º Batalhão de Polícia Militar, responsável pelos bairros de Brás de Pina (Parte), Olaria, Penha e Penha Circular (Parte), Cordovil, Jardim América, Parada de Lucas, Vigário Geral e Complexo do Alemão.

Quadro 1: Índice de crimes registrados na região do 16º Batalhão (março de 2017).
Fonte: Instituto de Segurança Pública[21]



	22a. DP	38a. DP	45a. DP	TOTAL	/100 mil ha
VÍTIMAS DE CRIMES VIOLENTOS					
Homicídio doloso	6	2	6	14	3,02
Lesão corporal seguida de morte	0	0	0	0	0,00
Latrocínio (roubo seguido de morte)	0	0	0	0	0,00
Tentativa de homicídio	3	0	3	6	1,29
Lesão corporal dolosa	40	58	6	104	22,42
Estupro	5	0	0	5	1,08
VÍTIMAS DE CRIMES DE TRÂNSITO					
Homicídio culposo	2	3	0	5	1,08
Lesão corporal culposa	30	32	5	67	14,44
VÍTIMAS DE MORTES COM TIPIFICAÇÃO PROVISÓRIA					
Encontro de cadáver	1	1	0	2	0,43
Encontro de ossada	0	0	0	0	0,00
REGISTROS DE CRIMES CONTRA O PATRIMÔNIO					
Roubo a estabelecimento comercial	11	9	2	22	4,74
Roubo a residência	0	0	0	0	0,00
Roubo de veículo	50	77	0	127	27,38
Roubo de carga	26	42	0	68	14,66
Roubo a transeunte	138	106	1	245	52,82
Roubo em coletivo	22	27	2	51	10,99
Roubo a banco	0	0	0	0	0,00
Roubo de caixa eletrônico	0	0	0	0	0,00
Roubo de aparelho celular	79	43	2	124	26,73
Roubo com condução da vítima para saque em instituição financeira	0	0	0	0	0,00
Furto de veículo	21	18	0	39	8,41
Extorsão mediante sequestro (sequestro clássico)	0	0	0	0	0,00
Extorsão	2	0	1	3	0,65
Extorsão com momentânea privação da liberdade (sequestro relâmpago)	0	0	0	0	0,00
Estelionato	52	16	2	70	15,09
ATIVIDADE POLICIAL					
Apreensão de drogas	4	5	4	13	2,80
Armas apreendidas	5	4	2	11	2,37
Prisões - Guia de Recolhimento de Preso	18	31	11	60	12,94
Prisões - APF e Cumprimento de Mandado	24	34	11	69	14,88
Apreensão de adolescente - Guia de Apreensão de Adolescente Infrator	5	2	1	8	1,72
Apreensão de adolescente - AAAPAI e Cumprimento de Busca	5	2	1	8	1,72
Recuperação de veículo	36	55	3	94	20,27
Cumprimento de mandado de prisão	8	1	5	14	3,02
OUTROS REGISTROS					
Ameaça (vítimas)	26	39	5	70	15,09
Pessoas desaparecidas	3	4	1	8	1,72
Homicídio decorrente de oposição à intervenção policial	2	1	0	3	0,65
Policiais Militares mortos em serviço	0	0	0	0	-
Policiais Civis mortos em serviço	0	0	0	0	-
TOTAIS DE REGISTROS					
Roubos	377	355	7	739	159,32
Furtos	165	81	5	251	54,11
Registro de ocorrências	888	715	82	1685	363,26

Utilizamos os dados de 2017 por serem os últimos disponíveis no site do instituto de Segurança Pública do estado do rio de Janeiro (ISP/ RJ). Notamos que o entorno da escola possui índices altos de criminalidade registrados em ocorrências nas delegacias da região. É importante salientar que estes dados contemplam apenas as ocorrências que foram notificadas, o que nos dá margem para pensar que esses índices sejam ainda maiores.

É importante também salientar que esta violência está muito presente no cotidiano da escola, notada através dos seguidos tiroteios, conflitos entre policiais e o tráfico de drogas, mesmo após o processo de implementação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), em agosto de 2012.

[21]Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/BuscaDO201704%2014.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

1.3.1. A Festa da Penha

Conta a lenda que um caçador, nas matas da região, ao defrontar-se com uma cobra gigante, grita: “Valha-me Nossa Senhora da Penha!” (MORAES FILHO, 1895, p. 142). Após o clamor, teria aparecido um lagarto e espantado o animal, deixando o caçador fora de perigo. Para agradecer o milagre recebido, ele manda construir um santuário sobre 365 degraus, no alto da grande Pedra, dando origem ao Santuário de Nossa Senhora da Penha. A partir do século XVIII, é centro de uma festa religiosa que acontece todo mês de outubro, sendo, por muitos anos, uma das mais famosas festas da cidade (MORAES FILHO, 1895).

O lugar era frequentado, incialmente, por portugueses que faziam piqueniques aos finais de semana e, a partir do século XIX, com a inauguração da linha de trem do Rio D’Ouro, passa a receber centenas de romeiros que iam à igreja pagar promessas, subindo suas enormes escadarias (TINHORÃO, 1975).

Imagem 3: Romaria na escadaria do Santuário de Nossa Senhora da Penha[22]
Fonte: Blog Foi um Rio que passou[23]



Tal festa, embora inicialmente religiosa, rapidamente tomou contornos de uma festa popular e abrigou diversas manifestações musicais e artísticas. Nei Lopes aponta

[22]Esta foto está referenciada como sendo possivelmente dos anos 40.

[23]Disponível em: http://www.rioquepassou.com.br/2010/12/07/festa-da-penha-possivelmente-anos-40/. Acesso: 28 mar.2019.

que o festejo começou a apresentar maior proximidade com a cultura negra da diáspora principalmente após a abolição da escravatura, em 1888, momento em que negras e negros passam a frequentar e trabalhar maciçamente na região (LOPES, 2001).

O autor apresenta que:

> E é aí que a festa vai se tornando, cada vez mais, a festa dos bambas (dos "capadócios", para alguns), dos chorões, dos sambistas, dos blocos carnavalescos, dos concursos de música, para ser o grande polo difusor da música popular brasileira, até os anos 50. (LOPES, 2001. p.188).

Assim, seguindo o que já apontava Nei Lopes (2001), a festa passou a ser um evento marcadamente negro, no qual o samba, o maxixe, assim como as barracas das baianas com seus quitutes, eram as imagens principais do festejo e mostravam as práticas diaspóricas fortemente presentes na região.

Era na festa da Penha, a qual havia se tornado um reduto da Música Popular Brasileira (MPB), que os grandes compositores de samba como Pixinguinha, Donga, Noel Rosa, Heitor dos Prazeres, dentre outros, apresentam suas músicas. Ismael Silva conta que:

> Aquele tempo não tinha rádio, a gente ia lançar música na festa da Penha. A gente ficava tranquilo quando a música era divulgada lá, que aí estava bem, que era o grande centro. Eu fiquei conhecido a partir da Festa da Penha. (Depoimento de Heitor dos Prazeres ao Museu da Imagem e do Som, em primeiro de setembro de 1966. In SODRÉ, 1998, p. 60).

Conforme mostra o depoimento de Heitor dos Prazeres, a festa, então, passa a ser um dos principais meios de divulgação das músicas dos compositores populares e fica também conhecida por ter sido o lugar onde a música "Pelo telefone", de Donga e Mauro de Almeida, considerado o primeiro samba a ser gravado, havia sido executado pela primeira vez no grande festejo de Nossa Senhora da Penha.

Imagem 4: Músicos na Festa da Penha, em 1912.
Fonte: MOURA, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Cultura: Rio de Janeiro, 1995.



Em primeiro plano, de pé, da esqueda para a direta, João Pernambuco, de chapéu branco, segurando o violão; Patrício Teixeira, de terno branco; Pixinguinha com a flauta e Caninha, com o cavaquinho. Festa da Penha, 1912. Arquivo José Leal.

O festejo passou a reunir diversos músicos da cidade e começaram a haver concursos musicais. A Penha passou a determinar quais músicas seriam sucesso no carnaval carioca e, por isso, era um dos termômetros para as composições que eram apresentadas ali. Se a música fizesse sucesso na Festa da Penha, o compositor se consagrava no carnaval e na cidade (TINHORÃO, 1975).

Atualmente, a festa ainda acontece, mas de forma menos marcante no bairro e na cidade, de modo geral, numa mistura entre romaria e quermesse. Esta, que era um dos maiores eventos da cidade, não possui mais a mesma importância e tradição de outrora, nem funciona mais como uma antecipação do carnaval carioca.

1.3.2. O Baile da Gaiola

Baile da penha sempre lotado
Todo sabadão eu tenho que partir
E os amigos, profissão perigo
De glock na cinto, o ritmo é assim
(MC Kevin o Chris)

Imagem 5: Baile da Gaiola
Fonte: Jornal O Dia Online, de 17/07/2018[24]



O Baile da Gaiola, que possui este nome por, inicialmente, ser uma festividade que acontecia num bar da Rua Aimoré, localizada na favela Vila Cruzeiro, no bairro da Penha – o chamado "Bar da Gaiola" ocorre desde o ano de 2016. O evento, antes de menor proporção, começou a crescer quando alguns vendedores ambulantes do bairro se reuniram e decidiram fazer o baile. Atingiu enormes dimensões, levando público de até 25 mil pessoas à região, após a entrada do, hoje residente e figura principal do evento, DJ Rennan da Penha.[25]

Imagem 6: DJ Rennan da Penha

[24]Disponível em: https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/07/5558410-baile-leva-25-mil-a-penha-dura-16h-e-moradores-reclamam.html. Acesso em 28 mar. 2019.

[25]Essas informações foram obtidas através de conversas com as crianças e moradores do entorno da escola e do bairro da Penha.

Fonte: Busca no Google



Atualmente, o evento é a principal referência do *funk carioca*[26] e atrai público das mais variadas regiões da cidade, incluindo as áreas mais ricas, como a Zona Sul, e famosos como o jogador de futebol Neymar e o rapper Mano Brown[27] e é tema de diversas letras, escritas por MC's do Rio de Janeiro e também de outros estados, justamente por representar a força de um movimento periférico e negro, que arrasta multidões aos sábados para uma região favelizada.

---

[26]Funk é um ritmo de origem afroamericana, que teve como seus precursores figuras como James Brown. De acordo com Adriana Facina: "A história do funk carioca tem origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses". Não se trata, portanto, de uma importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana. Desde seu início, mesmo cantado em inglês, o funk foi lido entre nós como música negra, mais próxima ao samba e aos batuques nacionais do que a um fenômeno musical alienígena.

Portanto, contar a história do funk carioca não se restringe a rememorar a chegada do soul e dos bailes black no Brasil, mas envolve a percepção de que essa música negra estadunidense foi incorporada aos ritmos que já pulsavam na formação cultural da nossa sociedade. Esses bailes dos anos 1970, que foram comandados por pioneiros como Ademir Lemos, Big Boy, Dom Filó, Mister Funky Santos, entre outros, misturavam muitas vezes o entretenimento com a intenção de conscientização política dos negros.

"[...]Durante os anos 1980, fenômeno de massa dos bailes dos subúrbios e periferias cariocas seguia desconhecido para a juventude de classe média da Zona Sul, que curtia preferencialmente o rock nacional, e para a grande mídia. Reunindo milhares de adeptos em centenas de bailes ocorridos em clubes e outros espaços nos fins de semana, o funk foi se tornando, junto com o pagode, o divertimento mais importante para a juventude pobre da cidade" (FACINA, 2009.p. 2-3).

[27]Mano Brown, rapper e integrante do principal grupo de Rap nacional, os Racionais MC's, oriundo do Capão Redondo, em São Paulo, tem uma história muito importante na vida de jovens negros e periféricos, principalmente na década de 90, em que, com suas músicas, retratava a realidade da periferia, do racismo, da pobreza, da violência policial e da falta de perspectiva em que esses jovens viviam. É considerado por muitos (e inclusive por mim) como um dos grandes pensadores da atualidade, dispensando para isso a necessidade de diplomas acadêmicos.

Assim como, nos tempos mais antigos, a Festa da Penha arrastava multidões à região, sendo um dos principais eventos da cidade, principalmente para os compositores e amantes do samba, nos dias de hoje, o Baile da Gaiola pode ser lido como uma versão desse festejo, uma vez que também leva milhares de pessoas e se consagra como um movimento basal para o *funk* no Rio de Janeiro.

No entanto, "a Gaiola" tem sido alvo de diversas polêmicas nas mídias, as quais se utilizam do discurso de criminalização do *funk.* Além disso, diversas políticas de segurança pública impetradas pelo governo do estado do Rio de Janeiro visam o fim do evento semanal. Isso passou a ocorrer principalmente após a eleição do governador Wilson Witzel, em 2018, o qual construiu sua plataforma política com bases no discurso repressivo e de ostensividade da polícia militar como meio de combate ao tráfico de drogas e redução das altas taxas de violência às quais a cidade está inserida[28].

Vale lembrar que o discurso de criminalização é algo bastante presente quando estamos tratando de espaços de ocupação, resistência e cultura negras. Como vimos anteriormente, a própria construção dos discursos acerca dos quilombos seguiu esta lógica, a fim de estabelecer determinado grupo como "vilão" dentro da sociedade. Assim como esses espaços, as modernas formas de organização e de manifestação cultural oriundas de negros seguem criminalizadas e estigmatizadas.

Podemos notar sobre o que foi dito acima, a partir da análise da foto que introduz esta seção, a qual foi compartilhada por usuários do Facebook no ano de 2018. Ela também foi veiculada pelo Jornal O Dia Online, na edição de 17 de julho do mesmo ano, com a manchete: "Baile leva 25 mil à Penha, dura 16h e moradores reclamam" e o seguinte subtítulo: "No Facebook, moradores compartilharam fotos das ruas tomadas por jovens e do lixo na porta das casas no fim de semana".

A notícia, que segue uma linha de informação totalmente pejorativa com relação ao baile – como o excesso de barulho, lixo na porta das casas e dois ônibus do BRT[29]

---

[28]A respeito do tema, ver: "Operação para acabar com o Baile da Gaiola deixa quatro moradores feridos". Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/operacao-para-acabar-com-baile-da-gaiola-deixa-quatro-moradores-feridos-23459354. Acesso em 29 mar. 2019.

[29] BRT, sigla do inglês Bus Rapid Transit, ou Transporte Rápido por Ônibus, de acordo com o site do BRT, "é um sistema de transporte coletivo de passageiros que proporciona mobilidade urbana rápida, confortável, segura e eficiente por meio de infraestrutura segregada com prioridade de ultrapassagem, operação rápida e frequente, excelência em marketing e serviço ao usuário" Disponível em: http://www.brtbrasil.org.br/index.php/brt/oquebrt#.XJqRkf1KjIU. Acesso em 29 mar.2019. No entanto, no Rio de Janeiro, este empreendimento é alvo de diversas críticas e falhas de funcionamento, com frotas que não atendem à população de forma adequada, dentre outros problemas. A sua implementação ocorreu durante o último mandato do prefeito Eduardo Paes, encerrado em 2016, e foi extremamente criticado por estar na contramão das tendências mundiais de mobilidade urbana – que seguem a utilização de

depredados - continua informando sobre a festividade, que ocorre aos sábados no bairro, e que havia atingido esta marca histórica de público por se tratar do aniversário do DJ residente.

Não apenas os meios midiáticos consideram o Baile da Gaiola um problema e ponto de criminosos e de venda de drogas. Em março de 2019, Rennan da Penha foi preso, acusado de associação ao tráfico de drogas, sendo considerado pelas autoridades policiais como integrante da facção criminosa Comando Vermelho[30], exercendo a função de olheiro, ou seja, tinha a função de passar informações a respeito de operações policiais e entrada da polícia na Vila Cruzeiro[31].

A prisão do DJ levantou suscitou o debate sobre a criminalização do funk e da cultura negra na sociedade. Alguns artistas e produtores, funkeiros e de outros segmentos, também expuseram suas opiniões afirmando que a prisão de Rennan estaria atrelada à questão de classe social, por se tratar de um jovem favelado que fez fortuna a partir de sua cultura local. Outros atentaram para a discussão racial acerca do tema, como a MC Ludimilla, ao afirmar, em sua rede social que: “Preto e pobre no topo e conquistando seu espaço incomoda demais".

No campo desta pesquisa, o Baile Gaiola apareceu diversas vezes nas falas dos alunos, os quais cantavam as músicas, pediam para que tocássemos na escola e tinham em Rennan um ídolo local. Alguns dos meninos começaram, inclusive, a perguntar se poderiam ser DJ um dia. Falas como: “-Tia, você já foi no baile da Gaiola?!” e “-Tia, qual música do DJ Rennan que a senhora mais gosta?” Eram perguntas que permeavam o ambiente escolar, não só nas nossas oficinas, mas para outras professoras, nos corredores, no pátio etc.

Até o momento da finalização desta dissertação, o DJ permanece preso, sendo condenado em segunda instância e o Baile da Gaiola segue proibido de ser realizado na Rua Aimoré, aos sábados, como de costume.

---

transportes por trilhos – além de os processos de licitação e construção estarem envolvidos em diversos escândalos de irregularidades de licenças, superfaturamentos e desvios de verbas públicas.

[30]Trataremos da facção mais adiante, para contextualizar o lugar em que está inserida a escola.

[31] A respeito do tema, ver: “Justiça determina prisão de DJ Rennan da Penha”. Disponível em: https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/03/5628600-justica-determina-a-prisao-do-dj-rennan-da-penha.html. Acesso em 29 mar. 2019.

1.3.3. “O ruim daqui são *os polícia*!”

A frase acima foi dita durante uma oficina, em um momento em que conversávamos sobre o bairro em que moravam. Perguntei à turma que estava comigo no momento sobre o que eles mais gostavam da Vila Cruzeiro e da Penha. Também perguntei sobre o que eles não gostavam e o que eles achavam que poderia ser modificado no bairro para ser perfeito.

Ninguém da turma disse não gostar do bairro. A maior parte, disse que o maior problema da favela era o tiroteio; alguns apontaram que o problema era a polícia. Um dos alunos, alcunhado aqui como Luiz Gama, em referência ao advogado abolicionista, autodidata, filho de Luiza Mahin, grande nome da Revolta dos Malês[32], argumentou:

> **Luiz Gama:** -Tia, o ruim daqui é os polícia!
> **Heloise:** - E por que é a polícia o problema?
> **Luiz Gama:** - Quando eles entra que tem tiroteio e rouba dinheiro que morador tinha guardado pra comprar as coisas. A senhora acha certo isso? Você guardar um dinheiro e vim alguém e pegar?!
> **Heloise:** Não, não acho.
> **Luiz Gama:** - Então, Tia... se eles não vim, não tem esses tiros todos. A gente faz tudo tranquilo aqui.

Para Luiz Gama, o problema que assola o território onde ele vive é a entrada da polícia, ou seja, de alguém que não pertencia àquele espaço. Ele ainda me disse que não é que ele achasse “bonito ser bandido, mas que os bandidos respeitava mais os morador”.

Ainda nessa conversa, havia uma menina oriunda do estado do Ceará, que chamarei de Wanda Sidou[33]. Ela também apontou a violência como um dos problemas do bairro.

> **Wanda Sidou:** - Tia, o que eu acho estranho aqui é tiro. Lá onde eu morava não tinha tiro assim, de caveirão... mas eu gosto daqui... é só o tiro mesmo.
> **Heloise:** - E onde você morava?
> **Wanda Sidou:** - Eu sou do Ceará. Eu vim com a minha mãe e com meu pai e meu irmão...

[32]Sobre Luiz Gama, ver: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizgama. Acesso em 29 mar. 2019.

[33]A escolha do nome se dá em referência à em referência à advogada cearense, conhecida por ter lutado a favor dos Direitos Humanos, durante o período da Ditadura Militar no Brasil, tendo trabalhando gratuitamente em defesa dos presos políticos. Seu nome, 2002, está na Comissão Especial de Anistia do Ceará. Disponível em: https://www.solnews.net/single-post/2018/03/08/Conhe%C3%A7a-12-mulheres-cearenses-que-fizeram-hist%C3%B3ria-e-merecem-destaque. Acesso em 28 mar. 2019.

> **Heloise:** - E você gosta mais daqui ou de lá?
> **Wanda Sidou:** - Eu gosto de lá, porque é diferente... a gente fazia coisa diferente... mas eu também gosto daqui. Só é ruim quando tem tiro, que a gente não pode brincar.

Outros depoimentos se seguiram a esses e todos tinham os mesmos temas: a violência. Para eles, a favela Vila Cruzeiro e o bairro da Penha eram bons, eles gostavam de brincar, tinham amigos, mas os excessivos tiroteios resultantes dos confrontos, muitas vezes com a polícia, mas também, algumas vezes, por facção distintas, atrapalhava a rotina deles, os impossibilitando de ir à escola ou aos espaços em que se divertiam.

É importante também notar que o termo "morador", utilizado pelos alunos e demais pessoas da região tem caráter distintivo. O morador é aquele que mora na favela, mas não está envolvido no tráfico de drogas. Para eles, morador e bandido abarcam diferenças e, muitas vezes, podemos ouvi-los defender um certo discurso que admite a morte de traficantes, em vez de sua prisão. É comum ouvirmos sentenças do tipo: "Se ainda fosse bandido, tudo bem... mas é morador, tia!".

Assim, ser morador e ser bandido pressupõem maneiras diferentes de apropriação do território em que estão inseridos e estabelece uma escala de tratamentos aceitáveis desferidos a cada um dos grupos, muito embora possamos identificar por parte de algumas crianças certa aproximação e até mesmo referência de sucesso, ao observar os traficantes.

1.3.4. Se apropriando do espaço: o "Rala cu", as brincadeiras das crianças e a escola

Quando perguntei sobre o que eles gostavam, me foram dadas diversas respostas. Um dos alunos, o qual chamarei de Lima Barreto, em referência ao escritor carioca, responsável por obras importantes da literatura nacional e considerado por alguns críticos literários como o 'sucessor de Machado de Assis"[34], me disse o seguinte:

> **Lima Barreto:** - Tia, eu gosto daqui. Gosto de andar no morro e brincar no rala cu!
> **Heloise:** - Brincar no rala cu?! O que é rala cu?! (risos)

[34]Sobre Lima Barreto, ver: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/limabarreto. Acesso em 29 mar.2019.

> **Lima Barreto:** - Tia, é um lugar... lá em cima, no morro, que tem uma descida, que cai numa parte que parece lagoa, sabe?... aí a gente bota um papel ou alguma coisa, papelão... senta em cima e escorrega pra chegar lá embaixo.
> **Heloise:** - E rala o cu mesmo?! (risos)
> **Lima Barreto:** - Às vezes rala... tem vez que machuca outra coisa!

O local que Lima Barreto se refere como sendo o "Rala cu" fica em uma parte mais alta da favela, mais atrás da escola que, segundo os próprios alunos, algumas pessoas dizem que antes havia uma cachoeira, que secou. Este espaço é muito recorrente na fala de outras crianças, mostrando que a maneira como eles ressignificaram o espaço para abarcar as suas brincadeiras.

Essa ressignificação não se dá apenas pela maneira como o espaço está sendo ocupado, ou territorializado, para utilizar o conceito de Saquet (2013), ou seja, a partir de sua apropriação social ou afetiva. Essa apropriação se dá também através do próprio nome que as crianças dão ao lugar onde fazem suas brincadeiras, o qual faz jus completamente ao nome alcunhado. Note-se que, ao perguntar sobre qual era o nome do lugar antes de ser "Rala cu", ninguém soube me dizer a nomenclatura original.

Também a respeito do espaço, continuamos discutindo sobre o que eles gostavam ou não gostavam dali, mas, agora, a respeito da escola especificamente. As respostas foram unânimes em me dizer que gostavam do espaço escolar. O único problema era que era muito mal conservado. Uma das alunas, uma menina branca – a qual chamarei aqui de Margarida Alves, em referência à sindicalista e defensora dos Direitos Humanos que dá nome à Marcha das Margaridas[35] -, muito ativa nas discussões em sala de aula, respondeu, muito incisivamente:

> **Heloise:** E vocês gostam da escola? O que acham daqui?
> **Margarida Alves:** Eu gosto daqui, tia! Mas aqui é meio caidinho, né? Tá tudo caindo... olha esse quadro, todo quebrado!
> **Heloise:** Realmente. A escola poderia estar um pouco melhor conservada...
> **Margarida Alves:** Tia, e tem coisa que é muito sujo...as mesas, umas salas. Dá até nojo! Tá amarrado![36]
> **Heloise:** E o que vocês acham que precisa mudar então?

[35]Margarida Alves foi uma sindicalista e ativista dos Direitos Humanos e uma das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical no país. Ver mais em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Margarida_Maria_Alves. Acesso em 02 abr. 2019.

[36]"Tá marrado!" é uma expressão muito utilizada pelos alunos da escola. Ela é, inicialmente, utilizada em igrejas pentecostais e neopentecostais para designar uma expressão de repreensão a situações adversas de cunho espiritual. Nesse caso, as crianças a utilizam também em situações adversas da vida, coisas com as quais eles não concordam, reprovam, acham feias, negativas etc.

> Margarida Alves: Esse prefeito, tia! Ele não dá nada... essa escola tá caindo e ele não dá um dinheiro...
> **Heloise:** Além do prefeito, mais o quê?
> **Margarida Alves:** Tia, e se a gente limpasse a escola toda?! A gente traz uns cloro, sabão e junta todo mundo e lava tudo... faz uma faxininha... ia ficar melhor, né?!... todo mundo usa, de boa.

Margarida Alves apresenta com sua fala seu descontentamento com a infraestrutura do espaço escolar. A sala que utilizamos neste dia era uma sala que estava desativada por um tempo, pois a escola estava passando por algumas reformas de emergência e ficamos sem um espaço fixo para trabalhar. Havia um quadro-branco quebrado e as janelas estavam emperradas e sujas.

As observações de Margarida foram corroboradas pelos amigos, que também disseram não gostar da escola "toda quebrada" e alguns também concordaram em limpá-la, entendendo que aquele espaço também era deles, mesmo que não falassem isso diretamente. Assim como essa sugestão, surgiram outras, dando ideias de fazermos salas especiais para dormir, para ver televisão etc.

O que os alunos sugeriram, ao iniciarem a conversa com a argumentação sobre a conservação do espaço e de como eles gostariam que fosse a escola, nos mostra o que eles pensam que poderia ser o espaço escolar: o primeiro de tudo, eles fizeram muitas críticas a como a escola é; depois, se animaram em poder sugerir o que gostariam que a escola tivesse para que eles gostassem mais. Percebi a satisfação deles em serem ouvidos sobre o que pensavam importante ter na escola e isso também se mostrou a partir do momento em que se ofereceram para, eles mesmos, limparem o espaço e deixá-lo mais agradável para o uso.

Os exemplos trazidos acima – e outras falas que ocorrem ao longo dos encontros, no refeitório, bate papo, intervalos - nos ajudam a pensar nas relações que as crianças estabelecem com os espaços nos quais circulam, sendo um deles a escola. Algumas crianças narram que não podem andar em qualquer lugar na favela, ou em como se organizam para se abrigar e, ainda, brincar, em meio a períodos de intensos conflitos.

É importante pensar que estamos falando de uma área empobrecida e na qual a violência se faz presente, mas também há maneiras próprias de diversão, socialização, produção de cultura que não passam, necessariamente pelos tiroteios, pelo tráfico ou pela ação da polícia. As festas no Campo do Ordem[37], as ações do grupo

[37]O Campo do Ordem é um campo de futebol que fica no coração da Vila Cruzeiro. Tem esse nome porque possui os dizeres "Ordem e Progresso", da bandeira nacional, pintados em um muro onde ficam as arquibancadas.

Teatro na Laje, o Baile funk, a música e os encontros, a cerveja, os bate-papos e as brincadeiras das crianças, sempre presentes no cotidiano das ruas, vielas e becos da favela, revelam como adultos e crianças produzem maneiras de ser, estar e ocupar aquele território.

Discutiremos, a seguir, mais especificamente como essas relações territoriais, além de políticas, econômicas, históricas e sociais estão presentes no espaço escolar, bem como faremos um aprofundamento a respeito das práticas pedagógicas da instituição e do EntreLivros, a fim de realizar uma olhar mais micro de como a escola se insere nessas relações territoriais e, ainda, como a própria sala de aula e demais espaços utilizados para as oficinas se mostram como representações deste todo maior, que é a Vila Cruzeiro, nos processos de construção das identidades de crianças negras.

2.“VAI FICAR PÃO CARECA, HEIN!”: LETRAMENTOS ELETRAMENTO RACIAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

A sala de aula continua sendo o lugar que oferece as possibilidades mais radicais na academia
(bell hooks)

De acordo com Magda Soares, entende-se Letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES,1999. p. 18). Assim, o letramento está relacionado não apenas à capacidade de ler e escrever, mas de compreender, produzir novas maneiras de se utilizar a leitura e a escrita como formas de experienciar o mundo.

Perceber o Letramento como uma prática imprescindível durante todo o processo escolar é estabelecer que a linguagem, nos seus mais variados usos, veicula uma construção de pensamento, visão de mundo, intenções discursivas, veiculação/ manutenção de ideologias etc. À escola e ao ensino de língua cabem possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de usos linguísticos com os seus mais variados fins.

Para discutirmos o conceito de letramento, é necessário que observemos a sua relação com a alfabetização, a qual constitui, segundo Magda Soares, um processo de aquisição de uma escrita alfabético-ortográfica, que visa representar os sons de uma determinada língua (SOARES, 2005). Isso se dá a partir de um conjunto de procedimentos cognitivos que possibilitam a construção da correlação entre o som e o símbolo utilizado para a sua representação. Alfabetizar é, portanto, uma etapa da formação linguística e não seu único fim.

Duarte (2018) amplia a concepção de alfabetização trazida por Magda Soares, ao considerar que:

> Alfabetizar ou mostrar que podemos decodificar nossas ideias, pensamentos e abstrações por meio de palavras, e que diferentes códigos foram criados para essa expressão escrita, remete-nos a uma imensa responsabilidade de descortinar de saberes e entendimentos que necessitam de um conhecimento, de quem se coloca à frente desse processo, como o que ensina ou ajuda a construir pontes do que

> se pretende, ao demonstrar o sentido que o jogo de juntar símbolos, que representam sons, nos levam ao ato criador de fazer sentido aos sentimentos, necessidades e consequentemente ao fato de existir. (DUARTE, 2018, p.51).

Partindo dessa concepção, entendemos que a alfabetização não se constitui apenas como um fenômeno linguístico no qual se aprende/ ensina a juntar sons, demarcando-os por símbolos. Ser alfabetizado é conseguir expressar por códigos o que somos, pensamos, sentimos; é também compreender que, ao darmos uma representação gráfica para tudo isso, estamos participando do próprio processo de criação de símbolos e sentidos, estamos participando da própria existência. Assim, o processo de apreensão de leitura e escrita – o que chamamos de alfabetização – pode ser considerado como uma etapa em que aprendemos a nos situar no tempo e espaço em que estamos inseridos e temos, com os símbolos, a possibilidade de dar forma ao que, até então, constituía apenas abstração (DUARTE, 2018).

Além disso, a alfabetização nos proporciona a inserção social, uma vez que passamos a construir e criar com e para os outros. Possibilitar a existência material do que, até então, era uma construção abstrata é também poder decodificar e compreender o que o outro cria, enquanto criador de coisas que ainda não existiam. Dessa maneira, pensar a alfabetização é pensar a interação e a existência para o outro, e criar vínculos que nos tiram de uma caminhada solitária. Segundo pontua Duarte (2018), “cultura escrita, ou fazedor de escrita só pode ser apreendida quando ocupamos de fato nossa função conjuntiva de parte e não de solidão” (p.52).

De acordo com essa discussão, entendemos que o letramento escolar não se encontra dissociado do processo de alfabetização, sendo este a aprendizagem de um conjunto de representações da linguagem oral que possibilitam a inserção de um indivíduo dentro de um contexto social no qual ele pode representar e decodificar representações abstratas (SOARES, 2005; DUARTE, 2018), enquanto aquele se configura como o responsável, não por apenas fazer o indivíduo aprender a ler e a escrever, ou somente utilizar os mecanismos linguísticos, mas também pela capacidade de “fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2003. p. 7). O letramento constitui-se, nesta concepção, como uma apropriação social dos símbolos linguísticos.

Angela Kleiman (1995) pontua que o letramento se constitui como um agrupamento de práticas sociais que partem da escrita, considerada, ao mesmo tempo, símbolo e tecnologia. Tais práticas serviriam para a realização de objetivos específicos e em contextos específicos. Assim, o que se faz na escola se apresenta como sendo apenas um tipo de letramento, que classificam a relação entre alfabetizado e não

alfabetizado, e desenvolvem algumas habilidades específicas, marcando uma forma de se apropriar da escrita.

A partir disso, podemos pensar que a escola constitui apenas uma das agências de letramento (KLEIMAN, 1995) possíveis, ou seja, a práticas letradas estão relacionadas aos diversos contextos em que os indivíduos estão inseridos. Assim, pensar em letramento é pensar também na absorção e domínio de comportamentos, leituras de mundo, visões que podem estar nos mais diversos meios, como nos ambientes religiosos, na família, nos grupos culturais etc. e não apenas no ambiente escolar.

É importante também pensar que o letramento constrói a possibilidade de se pensar a articulação com os conteúdos escolares, os saberes institucionalizados com o que está posto e sendo executado fora dos muros da escola. Ele também possibilita a capacidade de se formular, visibilizar e articular novas identidades esquecidas, de modo geral.

De acordo com Ana Lúcia Souza,

> (...) uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos (SOUZA, 2009, p.188).

Dessa forma, pode-se considerar o letramento como um importante meio de se possibilitar a leitura de mundo, dos textos, na sua maior abrangência possível. O que está dentro e o que está fora da sala de aula são tanto o mundo como um todo, o que os alunos veem ao redor da escola, mas é também aquilo que a escola não consegue apreender ou trazer para dentro, por conta de uma tradição que exclui e discrimina tudo o que os saberes hegemônicos não consideram como saberes.

Assim, escola precisa entender que

> (...)entrar no universo de letramento escolar, uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois passamos lá boa parte de nossa existência –, não pode significar “sair da vida”, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros (SOUZA, 2016, p.69).

Estar na escola, então, é adquirir meios de dominar um tipo de letramento possível, o de uma instituição com características bastante específicas, mas não significa, no entanto, que seja a única maneira válida de ler e compreender o mundo. As práticas adotadas pelo aluno na sua igreja, por exemplo, se diferenciam em alguma medida daquilo que ele entende como comportamento a ser adotado na escola. Ele compreende que esta relação deve se dar de forma distinta da adotada em outros espaços (KLEIMAN, 1995).

Além disso, assim como o indivíduo é, ao mesmo tempo, religioso, aluno, filho ou quaisquer outros papéis sociais que exerça e entende, a sua maneira de se posicionar e o que se espera dele em cada um dos espaços em que está inserido, ele não pode se dissociar por completo de todas essas identidades adotadas quando adentra o espaço escolar. Dessa forma, “sair da vida”, como sugere Ana Lúcia Souza (2016), não pode ser uma exigência da escola, uma vez que se exige do aluno que ele abandone todas as suas outras vivências, leituras, sabedorias e práticas e considere apenas uma como válida.

Durante a última oficina do EntreLivros, em que falávamos de religião, na turma de 4º ano, os alunos começaram a falar sobre suas práticas dentro de seus ambientes religiosos:

> **Margarida Alves:** - Tia, eu sou católica. A gente vai na missa, essas coisas... toda hora tem que sentar e levantar... aí fica senta, levanta; senta, levanta... mas eu gosto!

Margarida Alves estava se referindo às práticas comportamentais que devem ser adotadas durante a missa católica, que, em vários momentos, os fiéis devem se sentar e levantar, de acordo com as leituras, solicitações e chamamentos do ritual religioso. Ela disse que gostava do “senta, levanta”, mas o que ela nos demonstra é compreendia que, naquele momento, era necessário seguir tais códigos. Este é um tipo de letramento, se adotarmos a concepção trazida por Angela Kleiman.

Da mesma forma, se pensarmos o espaço em que a escola está inserida, diversas vezes, as crianças comentam sobre a sua relação com pessoas do tráfico, bem como com quem e como devem se dirigir, além dos “vai ficar pão careca, hein!”. Pão careca é uma expressão que eles utilizam para se referir às meninas que têm cabelos muito curtos - que não crescem devido a algum procedimento químico ou, ainda, às que, desrespeitando os códigos de comportamento de dentro da favela, tais como “mexer com bandido”, “brigar no baile” ou “fazer fofoca”, têm seus cabelos raspados

compulsoriamente, em represália. O “vai ficar pão careca” nos mostra, além daquilo que percebemos como “castigo”, que as crianças dominam códigos que não são escritos; eles existem, são acordos sociais dentro daquele espaço, e isso constitui um tipo de letramento[38].

Dessa forma, considerando que o letramento, a partir de uma ótica ideológica que articula os saberes institucionalizados da escola com os processos de formulação de identidades, é parte essencial para o processo de alfabetização e da própria construção da cidadania, pois não se pode pensar em exercício dos direitos sem que haja autonomia para leitura – no sentido mais amplo do termo.

É importante salientar que letrar-se não está apenas relacionado a adquirir mecanismos impostos pela educação escolar ou à aquisição dos cânones linguísticos. É, acima de tudo, compreender hipertextos, contextos, situações diversas, que podem, muitas vezes, não estar em nada ligadas ao contexto institucional.

De acordo com Magda Soares (1999), o letramento possibilita a uma pessoa a mobilidade social, a mudança da maneira que ela vive em sociedade e se insere na cultura, assim como as relações que estabelece com as outras pessoas e com os diversos contextos, além do entendimento de que existem diversas formas válidas de compreensão do mundo ao redor, saberes e práticas.

Seguindo a perspectiva apresentada, entendemos, aqui, mobilidade social não como a possibilidade de mudança de classe social, mas a própria maneira de cada indivíduo poder circular em vários lugares e contextos, a partir da compreensão de que existem “regras” a ser seguidas em cada um deles. Essas regras podem ser linguísticas ou comportamentais.

É muito comum as crianças falarem: “fala direito com a tia!”. Geralmente, quando usada essa expressão, ela está atrelada à maneira como eles entendem que devem se referir a mim ou aos demais professores, que seria sem uso de palavrões ou palavras de baixo calão e gírias. No dia em que me contaram do Rala cu, o menino que me falou sobre este espaço perguntou primeiro se ele poderia falar o nome do lugar porque tinha “nome feio”. Ou seja, eles internalizaram que terminados códigos linguísticos não são apropriados quando estão se referindo a mim ou a pessoas mais velhas, outros professores e funcionários.

De posse das concepções de alfabetização e letramento que utilizamos no texto, conheceremos, a seguir, a escola, o Projeto EntreLivros e como as diversas formas de

[38]Analisamos, mais adiante, esta mesma expressão dentro de outro contexto: a estigmatização do cabelo crespo.

conceber letramentos entram nas discussões de nossas práticas por uma educação antirracista.

2.1.Letramento Racial Crítico

A partir do entendimento que traçamos sobre letramento, abordamos também uma categoria mais específica, que é o Letramento Racial Crítico. Este conceito tem sua base na Teoria Racial Crítica, a qual foi desenvolvida no intuito de analisar as relações raciais, principalmente na área do Direito nos Estados Unidos, mas foi levada para a área educacional principalmente por pesquisadores como a professora Gloria Ladson-Billings, como trabalhos nos anos 1995, 1998 e 1999 e Tate, em 1995 e 1997 (FERREIRA, 2015).

A Teoria Racial Crítica possui cinco princípios básicos, definidos por Tate (1997):

> 1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico (Tate, 1997, p. 234).
>
> 2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça (Tate, 1997, p. 234).
>
> 3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas (Tate, 1997, p. 234-235).
>
> 4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de —*color blind*‖ de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade (Tate, 1997, p. 235).
>
> 5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor (Tate, 1997, p. 235). (Apud FERREIRA, 2015, p.27-28).

Estes princípios foram, segundo a autora, os norteadores iniciais para a construção do conceito acerca da Teoria Racial Crítica, estabelecendo critérios importantes para se pensar as relações raciais, não só nos EUA, como também pode ser pensada nos contextos brasileiros.

Ferreira (2014) também segue apontando que estes princípios básicos apontados na TRC foram atualizados e adaptados, como vemos a seguir:

> 1. **A intercentricidade de raça e racismo**. A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e *status* de imigrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).
>
> 2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Solórzano, 1997).
>
> 3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior (ver Delgado e Stefancic, 2000), e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza (ver Freire, 1970; Solórzano & Yosso, 2001).
>
> 4. **A perspectiva interdisciplinar**. A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.
>
> **5. A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos —*counterstorytelling"*, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas (ver Delgado e Stefancic, 2000; Solórzano e Yosso, 2001; Yosso, 2005). (Apud FERREIRA, 2015, p. 28).

Assim, a autora traz os princípios que estabelecem a TRC para o campo da Educação, ao realizar um estudo com professores de línguas, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Rio Grande do Sul, a partir do uso de narrativas autobiográficas elaboradas pelos próprios participantes. A ideia era analisar de que forma as relações entre raça e racismo apareciam nessas narrativas e tratar do entendimento da necessidade de professores se apropriarem dos conceitos trazidos pela Teoria Racial Crítica para seus contextos escolares.

Assim, com base nos estudos de Skerret (2011) e Guiner (2004), ela apresenta o que entende como Letramento Racial Crítico, que seria a compreensão de que a raça elemento subjacente nas relações humanas e sociais e pauta as experiências nos mais

diversos campos, sejam eles políticos, econômicos, sociais e educacionais (FERREIRA, 2015). A autora ainda segue afirmando que o Letramento Racial Crítico pressupõe que:

> para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FEREIRA, 2015, p.36).

Assim, o Letramento Racial Crítico se destaca com um dos pontos de apoio da metodologia adotada no Projeto EntreLivros, uma vez que buscamos, através da inserção de novas pedagogias e narrativas no contexto escolar, estabelecer que o não conhecimento dessa história negra nunca contada, assim como a frequente subalternização deste grupo racial, seja nos âmbitos sociais, seja nos materiais e instrumentos presentes no sistema educacional e na construção de currículo obedecem a uma lógica estruturalmente racista na qual negras e negros estão fadados a ocupar lugares subalternos.

É importante, portanto, compreender que letrar-se racialmente não pressupõe que se fale apenas de racismo com os alunos ou com os demais colegas de trabalho. Esse entendimento visa que, principalmente, detectado o racismo, possamos traçar estratégias para que se possa reverter determinadas estruturas dentro do ambiente escolar, bem como do currículo. O EntreLivros surgiu desse entendimento, quando tivemos a oficina que gerou esta estrutura de base antirracista.

Entendemos, também, que quando essas novas estratégias pedagógicas viram pauta e adentram o espaço escolar, os próprios alunos e demais envolvidos podem, por si só, compreender que algumas práticas, lugares sociais e composições têm como mote privilegiar determinado grupo racial – o branco -, em detrimento de outro – o negro, como veremos mais adiante, ao contar o caso da nossa conversa sobre o Egito.

2.2.O Projeto EntreLivros: um breve histórico

Em vista do entendimento do que é alfabetização e letramento, conforme explicitado acima, um dos motes do meu trabalho passou, então, a ser o letramento a partir dos livros, gibis e jornais encontrados no vasto acervo da Sala de Leitura da escola que, a despeito da presença de tanto material de boa qualidade, como enciclopédias,

coleções de clássicos e autores de renome, não contava com um profissional que pudesse utilizá-lo com as crianças.

Assim, as atividades exercidas em sala na escola, e nas minhas oficinas em geral, passaram a seguir esse viés, uma vez que entendo ser dever da escola propiciar aos seus alunos a aquisição dos modelos linguísticos manifestados através dos símbolos ortográficos, mas, acima de tudo, responsável por auxiliar o aluno no processo de utilização desses símbolos, conforme as suas necessidades.

Da inquietação e vontade de possibilitar aos alunos maior proximidade com o acervo da sala de leitura da escola, bem como a sua associação com os mais diversos tipos de discursos, surge, então, em 2014, o Projeto EntreLivros, idealizado e realizado por mim, como professora de Língua Portuguesa e Literatura, e pelo professor de Educação Física, Marcos Poubel. A pauta principal do projeto visava a promoção da prática de leitura em escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, a partir da ocupação da Sala de Leitura da Unidade Escolar, como forma de promover o acesso ao conhecimento e auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

É importante ressaltar que nem eu nem o professor Marcos éramos, à época, ou fomos, professores regentes ou ligados diretamente à prefeitura do Rio de Janeiro. Esta união se deu a partir da amizade que possuíamos antes e dos nossos interesses em comum, no que diz respeito aos assuntos relacionados à educação.

Nos primeiros meses de sua implantação, o projeto foi tomando, aos poucos, corpo e seguindo uma estrutura que visava apresentar aos alunos não apenas os livros da biblioteca escolar, mas também os mais variados tipos de textos, como bulas, manuais, receitas, poesias, músicas, manchetes e diversas outras colunas de jornais, incluindo a leitura e interpretação de textos imagéticos. Tal prática nos trouxe gratas surpresas, pois passamos a perceber a capacidade de leitura e produção dos alunos, o que nos deixou ainda mais confiantes sobre a imensa necessidade de se utilizar tais práticas nesta etapa do ciclo escolar.

O projeto estruturava-se, no início, a partir da execução de oficinas semanais de leitura e escrita em duas escolas, com duração de uma hora e meia e tinha como foco auxiliar no processo de letramento dos alunos. Eram abordados os mais diversos temas, a partir de textos curtos, notícias, imagens, músicas, projeções de filmes e trabalhos com elementos presentes no cotidiano das crianças, como rótulos, encartes de supermercados, placas, faixas de eventos, resoluções de situações-problema etc.

Os encontros tiveram início a partir do mês de setembro do ano de 2014 e, com a chegada do mês de novembro, resolvemos realizar um trabalho relacionado à

literatura afro-brasileira e questões acerca do tema "identidade negra"[39]. Qual não foi a surpresa ao percebermos que, em ambas as Unidades Escolares, com realidades de funcionamento distintas, embora atendessem a um público em comum e majoritariamente negro, o pertencimento à raça negra assim como suas manifestações culturais, religiosas e características fenotípicas eram encaradas de forma bastante negativa pelos alunos.

No primeiro encontro, dedicado às atividades do mês da Consciência Negra, foram ouvidos depoimentos sobre auto reconhecimento racial/identitário dos alunos: ao perguntar quem era negro[40], em uma turma de 25 alunos, dos quais apenas 3 eram considerados brancos, obteve-se, dentre outras, as seguintes respostas[41]:

> **Kiriku:** - *Eu não sou preto, não, tia! Ser preto é ser feio!*
> **Galanga:** -*Tia, me disseram que eu sou assim porque fiquei muito tempo na panela de pressão!*
> **Nzinga:** - *Eu não gosto de ser preto. Meu cabelo é duro que nem BOMBRIL!*
> **Mandume:** *Eu não sou preto... essas coisas de preto, de macumba...não gosto!*

É necessário explicitar, antes, que os nomes acima, atribuídos aos alunos, foram escolhidos por mim no momento de escrita deste trabalho, por sugestão do orientador, bem como dos colegas da orientação coletiva a qual pertenço. Todos são inspirados em personagens negros[42] que representam histórias de luta e resistência não conhecidas largamente, tampouco utilizadas pela escola. A ideia foi retirar a nomenclatura fria dada aos alunos na fala acadêmica e substitui-la por personagens negros fortes, torcendo para que, daqui a algum tempo, essas figuras sejam conhecidas por eles de forma mais

---

[39] Neste momento, consideraremos a expressão "identidade negra", pois partimos do momento em que o projeto foi concebido. Ao longo do processo de desenvolvimento do EntreLivros e da pesquisa, esta construção será substituída por "identidade(s) negra(s)", porque iremos nos apoiar na discussão suscitada por MUNANGA (2010), HALL (2006) e GOMES (2003) de não ser possível estabelecer uma única identidade como forma de descrever o negro; a identidade seria plural, uma vez que não é possível dizer o que é "ser negro" de forma generalizada.

[40]Consideraremos neste trabalho a palavra *negro* a partir da definição dada pelo IBGE, que compreende o grupo de pessoas pardas e pretas. Além disso, o termo será aderido em sua forma ressignificada, construída pelo Movimento Negro. Não se pensará o negro a partir de sua concepção "sem alma" ou de forma pejorativa, mas, assim como formula Petronilha Beatriz (2004), em que o termo negro passou a ser utilizado "com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos".

[41] Mantivemos aqui as falas ditas no encontro do ano de 2014 porque elas que nos abriram os olhos para a necessidade de trabalharmos a questão racial. Essas falas não compreendem o tempo de campo, mas uma análise a respeito das motivações que nos levaram a mudar o escopo de atividades do projeto.

[42] Também há personagens brancos. Todos eles foram escolhidos fora dos cânones históricos e representam os alunos não negros inseridos dentro dos diálogos.

ampla e transmutadas em orgulho e motivação para a aproximação com representações negras.

A torcida e trabalho são para que se levantem muitos Kirikus, Mandumes, Galangas e Nzingas, com orgulho e conhecimento de histórias que os retratem de forma positiva, dentro e fora do espaço escolar e possam buscar sua autonomia, entendendo-se como sujeitos potentes de ação e descendentes de reis, rainhas, figuras fortes e corajosas.

O nome Kiriku foi retirado de uma animação baseada em uma lenda africana, *Kiriku e a Feiticeira,* em que o protagonista, um bebê guerreiro, com habilidades avançadas, utilizando-se de muita astúcia, salva sua aldeia ameaçada pela feiticeira Karabá, que ameaçava deixar a todos sem água e infringir diversas maldades sobre os aldeões (OCELOT, 1998). Muitas crianças negras costumam se identificar com o personagem, pois ele representa uma espécie de herói para sua aldeia e encontram nele aspectos que as aproximam de sua aparência.

Já o personagem Galanga refere-se à narrativa em que o rei do Congo, sequestrado do continente africano e estando escravizado nas minas de ouro, em Minas Gerais, após juntar ouro em pó e escondendo-o em seu cabelo durante o período de mineração, conseguiu comprar a sua alforria e libertou diversos outros escravizados, tornando-se, então o Chico Rei de Ouro Preto (TANAKA, 2010).

Por sua vez, a personagem Nzinga corresponde à rainha Nzinga de Angola, que liderou o exército de seu país e formou grande resistência ao colonialismo dos portugueses, tendo-os vencido em batalha por 40 anos, impedindo-os de entrarem no continente africano.

Por último, Mandume, nome do último rei do povo Cunhama (ou Ambó), pertencente ao grupo etnolinguístico Ovambo, do Sul da Angola e Norte da Namíbia, estavam, neste momento, divididos em três reinos. Segundo a história, Mandume Ya Nndemufayo, estabeleceu a união desse povo e liderou grande resistência à colonização portuguesa entre os anos de 1911 e 1917. Tendo visto a aproximação da derrota, preferiu se suicidar em vez de ser morto pelos soldados inimigos do destacamento das forças sul africanas.

Retomando aos depoimentos, ocorreram reações que foram bastante contundentes. Os olhares, risadas e xingamentos dos alunos a respeito daqueles que pertenciam e/ ou se reconheciam dentro do grupo racial negro foram generalizados. Isso ocorreu nas duas escolas. A partir desse momento, pode-se observar que a questão

racial esteve e está intimamente ligada também ao processo de desenvolvimento dos alunos, tanto com relação à alfabetização quanto às demais atividades escolares[43].

Os depoimentos citados acima, tanto quanto vários outros que foram proferidos na sala, se relacionam, em alguma ou em várias medidas, a tudo aquilo o que nós, negros, sentimos ao longo da vida: a não aceitação; uma relação até natural de que tudo o que vem de nós não é bom o suficiente, seja pela nossa aparência, seja o comportamento, ou a sensação de que não somos inteligentes, merecedores de estar em bons lugares ou que teremos sempre que fazer muito mais do que os outros para nos sentirmos um pouco melhores.

Por vezes, me vi ali, no lugar daquelas crianças, e lembrei de como, quantas e quantas vezes, desejei não ser negra, ou não ter cabelo crespo; desejei não ser notada, assim como na música do rapper Emicida *"é incrível/ quantos de nós senta no fundo da sala/ pra ver se fica invisível/ Calcula o prejuízo/ Nossas crianças sonha / Que quando crescer vai ter cabelo liso"* (Emicida, 2010. faixa 2). Lembrei das várias vezes em que me odiei por não ser parecida com as meninas consideradas bonitas (brancas) da escola e como isso afetou a minha vida e afeta a vida de crianças, jovens, adultos e idosos negros. Nas palavras de Fanon (2008): "Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!" (p.106-107).

Na passagem acima, Fanon narra uma experiência em que anda pela rua e é acometido pela violência de ser temido por um menino que se assusta pelo fato de ele ser preto. Essa mesma violência que leva o autor a pensar sobre a forma como seu corpo negro é visto e temido no mudo está presente nas falas das crianças, quando dizem: "*Eu não sou preto, não, tia! Ser preto é ser feio!".* Neste momento, apresenta-se o ideal de não ser aquilo que é rechaçado e a busca por uma identificação que não se assemelhe ao que é considerado pejorativo, feio, ruim. Para estes alunos, tanto quanto para muitos negros, ser negro é estar em negação à beleza, que não é apenas estética, mas está relacionado a tudo o que não é bom: "o negro é o outro do belo" (SANTOS,1983. p. 29).

Esta violência acompanhou a mim, aos diversos dos meus amigos e familiares negros, assim como acompanha a essas e outras tantas crianças negras que experienciam essa necessidade de se anular para tentar minimizar os efeitos da violência constante de não poderem ser o que são.

[43]A relação entre racismo e alfabetização será trabalhada em seção posterior.

Buscar o ideal de Ego do branco (SANTOS, 1983), às crianças negras é, em primeira instância, tentar parecer-se com os seus bonecos brancos, seus referenciais de programas infantis, em grande maioria brancos, seus artistas, heróis, personagens favoritos, geralmente brancos. Estas crianças não encontram referências de elementos que se aproximem da sua aparência, da sua cultura, da sua vivência e a sua primeira tentativa é parecer-se com aqueles que elas conhecem e admiram.

Octavio Ianni (1996) apresenta que os grupos sociais elaboram-se e reelaboram-se frequentemente e formulam, a partir desse processo, uma conceptualização que os diferencia entre si, numa busca por tornar o outro igual ou diferente. Esta formulação é construída a partir de uma mobilização de traços fenotípicos, que são utilizados para caracterizar o diferente, o estranho e afirma que:

> (...) a “etnia” tende a ser recoberta pela “raça”, no sentido de estereótipo racial, intolerância racial, preconceito racial, segregação racial, barreira racial, perseguição racial ou guerra racial. Sob vários aspectos, a “raça” e o “racismo” são produzidos na trama das relações sociais e no jogo das forças sociais, quando as características étnicas ou os traços fenotípicos são transformados em estigmas. E tudo isso se articula vivamente nas ideologias raciais de uns e outros" (IANNI, 1996. p.19).

Estes estigmas permeiam a vida de pessoas negras, desde sua primeira infância. Estar do lado oposto à beleza é, talvez, um dos primeiros sentimentos dos quais uma criança negra experimenta. O “cabelo duro”; o “nariz de batata”, se misturam a outras características como “preto fedido”; “negro burro”. Ser negro atrela, imediatamente, uma gama semântica de variações sempre negativas. Muito embora não se possa estabelecer critérios concretos científicos que aliem a raça às características de degeneração, a não ser por questões políticas e de dominação formuladas pelas teorias racistas, são essas afirmações que fazem, desde sempre, com que a associação do negro a atributos degenerativos interfira diretamente na autoimagem que o indivíduo constrói.

A classificação racial funciona dentro de um discurso em que esta separação confere a ela algum sentido. Dessa maneira, pensar que “a raça e o racismo são produzidos dentro das tramas das relações sociais e no jogo das forças sociais” (IANNI, 1996. p. 19) é pensar que existem tensões que atribuem características à raça, tais como inteligência, beleza, honestidade. Assim como pontua Hall (2015), só existe sentido em separar os seres humanos por raças se isso for um meio de lhes atribuir

significados, ou seja, a raça aparece como uma formulação discursiva que serve para expressar uma ideologia e os discursos são sempre categorizações ideológicas.

Nesse sentido, pensando a ideia de substituição ou de atrelamento da raça a outras instâncias, aproximamo-nos ao que Hall (2015) apresenta como a sua função como significante ser a de “constituir um sistema de equivalências entre natureza e cultura” (p.4). Essas equivalências são o que, para o autor, fazem ainda perdurar a associação da raça, sob uma análise biológica, de seu aspecto e enquadramento social.

Este entendimento da raça como uma ideia discursiva aproxima-se e é ilustrado todas as vezes que ouvimos discursos como os das crianças do EntreLivros: “Ser preto é ser feio”; “Essas coisas de preto... de macumba” nada mais são do que a apresentação exemplar da utilização da raça como um discurso que confere (des)valor ao que é ser negro ou a coisas que o negro faz.

Entendo, aqui, a raça não como uma categoria biológica, mas sociopolítica, assim como afirma Bernardino:

> A não separação de raças do ponto de vista biológico tampouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, da concessão de privilégios e distribuição de punições morais, econômicas e judiciais. Neste sentido, contrariando a interpretação racial hegemônica no Brasil e respaldado nos diversos estudos realizados no campo das relações raciais, desde pelo menos os estudos da Unesco, advogamos que a raça existe, não como uma categoria biológica, mas como uma categoria social. (BERNARDINO, 2002, p. 255).

Dessa forma, compreendemos que raça e racismo são construções sociais e estão presentes no discurso e são bases estruturantes da sociedade. Essas categorias se relacionam à necessidade de manter uma ideologia e hegemonia[44] (a branca). Não fosse isso, não haveria por que falar em raça se a sua atribuição não trouxesse significados, ou seja, criar a raça negra, por exemplo, tem uma ideia de atribuir a ela juízo de valor (quase sempre negativo).

Pensando o nosso vocabulário cotidiano, que compreendem sentenças como: "mercado negro"; "a coisa tá preta" e demais frases de mesmo teor que podem ser facilmente formuladas, pensamos que a relação entre negro e preto está, geralmente,

[44]Utilizamos neste estudo o conceito de hegemonia desenvolvido por Antonio Gramsci, que a caracteriza como a relação de superioridade de um povo, país ou cultura sobre outros. Dessa forma, estabelecemos o pensamento hegemônico aqui como aquele que se sobrepõe os demais e é adotado, inclusive, pelos subalternizados.

vinculada a características pejorativas. Isso ajuda, subliminarmente, a fazer com que atrelemos a palavra "negro" ao que 'é ruim, ilegal, sujo.

São frases "despretensiosas" como estas que fazem crianças negras se enxergarem menores, incapazes, feias. São elas que levam a população, de modo geral, a não se importar com o dado de que 63 jovens negros sejam assassinados no Brasil (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2017); ou que o índice de assassinatos de mulheres negras tenha aumentado em 54% em dez anos, segundo o Mapa da Violência de 2015, e isso ser tratado apenas como mais um dado. São, ainda, construções desse tipo que levam as pessoas a entender que crianças negras crescerem em meio a revistas policiais e vendo corpos todos os dias no caminho da escola seja um acontecimento normal[45]. São comportamentos, discursos e relações na sociedade que colocam os pretos/ negros entre os menores índices de desenvolvimento social, econômico, educacional, sem que haja qualquer tipo de apelo social, a não ser dos movimentos negros.

Essa reprodução discursiva da valoração negativa do negro bem como de suas características esteve e está presente nas falas das crianças do Ciep, que acabam por perpetuar uma lógica de subalternização do negro, normalizando todos os casos de racismo e desigualdades que encontramos dentro e fora da escola. A partir das falas das crianças, a questão acerca da autoestima dos alunos negros, bem como a maneira pejorativa que estes, e também os não-negros, enxergavam o “ser negro” foi aterradora e deixou pistas bastante importantes de como poderíamos seguir o trabalho daquele momento em diante, mostrando essa nova pauta, que passaria ser central dentro da proposta pedagógica que pretendíamos trabalhar. Assim, o desafio apresentado por Nilma Lino Gomes transformou-se em questionamento: “como construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a sim mesmo” (GOMES, 2005, p.43)?

Por conta deste quadro, o enfoque do mês - e do próprio projeto - passou a ser, exclusivamente, trabalhar com conteúdos que possibilitassem a valorização e positivação de identidade(s) negra(s). Essa prática passou, então, a ser a maneira como eu poderia não ajudar, mas entrar junto com aquelas crianças em um processo de aprendizado e de resgate meu e delas e construir, em conjunto, a autonomia de possuir, assim como nas palavras de Neusa Santos, um discurso sobre mim mesma (SANTOS,

[45] Ver sobre: https://veja.abril.com.br/revista-veja/a-infancia-vendada/. Acesso em: 15 out. 2018.

1983. p. 17) e possibilitar que elas também pudessem construir os seus discursos sobre si mesmas junto comigo.

Este acontecimento também possibilitou que eu pudesse (re)pensar o lugar da escola no processo de construção de identidades dos alunos e também dos professores. Embora muito fortes, as falas apresentadas pelos discentes não estão associadas apenas ao ambiente familiar ou a outros espaços, pois o racismo se manifesta nas mais esferas sociais e das mais variadas formas. Por isso, entendemos, aqui, como defendido por Silvio Almeida, que:

> A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que procuramos demonstrar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais – e, portanto, incompletos – de conceber o racismo. (ALMEIDA, 2018, p. 15-16).

Partindo da afirmação acima, e concordando com o autor, podemos dizer que o racismo não se caracteriza como algo pontual, corriqueiro ou que está posto em caráter de excepcionalidade. A tese que defendemos é a de que todas as estruturas sociais em que estamos inseridos sejam elas em âmbitos diferentes das relações humanas, econômicas, históricas, políticas etc. são construídas sobre uma base que diferencia e confere privilégios a um determinado grupo racial – o branco – enquanto se sobrepõe, genocida, exclui, subalterniza outros – negros e indígenas, por exemplo - e que essa estrutura se mostrará de algum modo.

Sendo assim, a escola também funciona como um meio que, muitas vezes, reitera a ideia de subalternidade do negro, reproduzindo o racismo que se observa nas diversas áreas sociais.

De acordo com Denise Ziviani (2012):

> Acreditamos que, já no primeiro ano de sua escolarização, a criança negra possui uma tarefa difícil: passar por uma socialização que desconsidera seu pertencimento étnico. Concordamos com silva (1995) quando afirma que ssa criança tem seu grupo étnico constantemente representado por estereótipos. Também a discriminação racial está presente nas relações pedagógicas, em interações conflitivas que a criança negra experiencia, prejudicando a sua autoestima. Ela passa a se sentir insegura e desvalorizada. O

> despreparo do professor para intervir nas situações que surgem contribui para marcar a interação social dessa criança com um estigma. (p.23).

Partindo da afirmação da autora, podemos perceber que essa reiteração da figura do negro em posições subalternas se dá em vários âmbitos no espaço escolar. Os livros e materiais didáticos, por exemplo, ainda representam o negro, em sua maioria, exercendo funções de menor prestígio social, quando não, atrelando-o ao período da escravidão; o espaço escolar, na sua estrutura física, muitas vezes, não reproduz em cartazes, pinturas, fotografias, imagens de forma geral, famílias negras ou crianças negras exercendo os mais diversos tipos de atividades.

A própria construção do currículo e/ ou os conteúdos abordados em sala de aula não levam em consideração a história do negro na formação do país. Sobre isso, Abdias do Nascimento, já em 1980, nos apresenta que:

> O negro está longe de ser um arrivista ou um corpo estranho: ele é o próprio corpo e a alma deste país. Mas a despeito dessa realidade histórica, inegável e incontraditável, os africanos e seus descendentes nunca foram e não são tratados como iguais pelos segmentos minoritários que complementam o quadro demográfico nacional. Eles têm mantido a exclusividade do poder, do bem-estar e da renda nacional. (NASCIMENTO, 1980, p. 253).

Partindo dessa discussão levantada pelo autor, podemos perceber como a escola ainda se mostra retrógrada e na contra-mão dos estudos mais atuais a respeito da presença negra no Brasil. Soma-se a isso a permanência da ideia de que tal povo teria dado apenas contribuições para a construção do que se entende como diversidade brasileira. Oposto a isso, Abdias, e demais pensadores, dentre os quais me incluo, defendem que o negro não apenas contribuiu, não apenas trouxe palavras que ajudaram a formar um vocabulário estranho ao da língua que falamos, não apenas subsidiou no processo de construção da nossa culinária, arquitetura, ciência etc. O negro é o grande e principal responsável pela formação do país.

No entanto, ele não é citado enquanto agente produtor de saberes e conhecimentos, de ciências, muito embora haja diversos trabalhos que demonstrem o pioneirismo do africano em diversas áreas, como a matemática, a medicina, a astrologia, a engenharia; o negro egípcio, por exemplo, conforme os estudos de Cheikh Anta Diop já em 1955 e no ano de 1959 (DIOP, 1974; 2014). O saber sempre foi atribuído ao branco, bem como os espaços formais de socialização; a institucionalização do saber deve-se à necessidade de afirmar o

branco como superior e o negro como aquele que, quando inserido neste espaço, deve ser domesticado, civilizado.

Segundo Diop:

> Os antigos egípcios eram negros. O fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo Preto. Em vez de apresentar-se a história como um devedor falido, este mundo Preto é o próprio iniciador da civilização "ocidental" ostentada diante de nossos olhos hoje. Matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicurista, o idealismo Platônico, o Judaísmo, o Islamismo, e a ciência moderna estão enraizados na cosmologia e ciência egípcia. É preciso apenas meditar sobre Osíris, o deus-redentor, que se sacrifica, morre e é ressuscitado para salvar a humanidade, uma figura essencialmente identificável com Cristo. (1974. p.14).

Essa ocultação da real história do negro, substituída por uma reprodução de representações negativas pela e na escola influencia diretamente a maneira como os alunos negros vão estabelecer suas formações identitárias, bem como irão se relacionar com os demais colegas; assim como também os alunos brancos que estarão sempre sendo colocados em posição de superioridade em detrimento dos alunos negros.

Um dos aspectos mais importantes a se perceber nesse processo identitário se dá no âmbito estético: ao observar as falas das crianças, a maioria delas estava ligada, de forma direta à aparência física. Não que este sentimento de subalternidade expresso pelas falas não possa ser levado para discussões nos mais diversos âmbitos, como inteligência, capacidade de desenvolvimento, dentre outros, mas nota-se que, muitas vezes, o aspecto que fica marcado está ligado ao cabelo e à cor da pele.

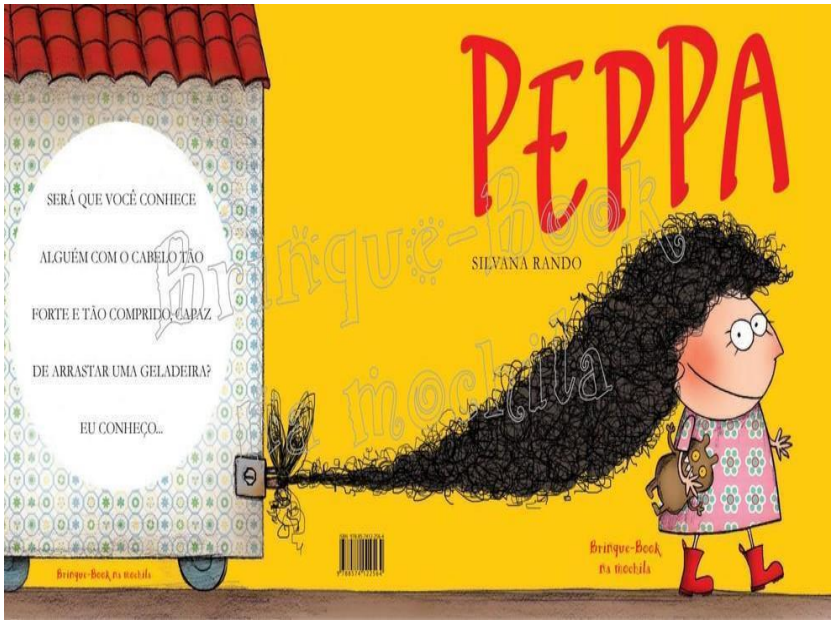
Nilma Lino Gomes estabelece que “no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (2003, p. 173). De acordo com a autora, o cabelo demarca um importante aspecto para a identificação, é ele que, muitas vezes, faz com que não se possa esquecer que se é negro e aponta para uma marca de inferioridade.

Quando um dos alunos afirma que não gosta de ser preto, pois seu “cabelo é duro que nem BOMBRIL!”, este aspecto vem à tona. O cabelo “duro” é aquele que se opõe ao cabelo “bom”. O cabelo crespo é aquele que não é bom, a palha de aço – em alguns casos, na representação em atividades pedagógicas em escolas pelas quais pude passar, a própria palha de aço era utilizada como material de confecção dos cabelinhos de bonecas feitas, ou pelos professores ou, algumas vezes, pelos alunos.

Isso reitera, no imaginário das crianças, a ideia de que seu cabelo é mesmo ruim, ou que serve apenas para limpar panelas.

Vemos este tipo de comparação completamente estereotipada do cabelo crespo em materiais tidos como paradidáticos também. No ano de 2018, uma análise do livro "Peppa", da autora Silvana Rando, publicado pela editora Brinque-Book, teve grande repercussão. Na história, a protagonista, uma menina de cabelos longos e crespos, conseguia arrastar coisas com seus cabelos, como uma geladeira, por exemplo; seu cabelo era cortado com alicate, além de, em uma passagem, a cabeleireira quebrar pentes e usar uma furadeira com serra, depois de passar dezesseis horas e quarenta e oito minutos trabalhando no alisamento[46].

Imagem 7: Capa e contracapa do livro "Peppa".
Fonte: foto retirada da internet.



Logo na capa (e contra-capa) do livro, vemos a protagonista arrastando a sua casa pelos cabelos. Nos dizeres marcados na parede da casa está inscrita a seguinte sentença: "Será que você conhece alguém com o cabelo tão forte e tão comprido capaz de arrastar uma geladeira? Eu conheço...". O cabelo crespo, neste sentido seria, supostamente, comparado ao cabelo forte, capaz, inclusive, de arrastar objetos pesados. Muito embora esta possa parecer uma afirmação positiva, há uma ratificação do estereótipo a respeito do cabelo crespo, que é reforçado pelas mais diversas formas. No livro, ele é forte, resistente, precisa ser cortado com alicate; em outros lugares, é comparado à palha de aço, ou, ainda, segue em uma linha que o aproxima do sujo, feio.

[46]Resenha disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ONMqIROJ9pI&t=32s

Se tira do cabelo crespo a possibilidade de pensá-lo e observá-lo como um tipo de cabelo como todos os outros, ou em suas especificidades.

Estes discursos contribuem para a formulação de um imaginário a respeito do cabelo crespo que o deslegitima como uma parte do corpo. Em outras palavras, a desumanização do corpo negro pode ser pensada também a partir de uma lógica em que se degradam suas partes (cabelo, cor, nariz), a fim de se destruir o todo. Quanto mais partes do corpo negro forem vistas como não humanas, mais fácil é construir um imaginário de que os corpos negros, em sua integridade, são igualmente não humanos.

O exemplo do cabelo bom ou humano é o liso, o cabelo do outro, do branco. Muitas vezes, na minha infância, e ainda nos dias de hoje, as expressões “cabelo ruim” ou “cabelo duro” se fizeram presentes. No livro, ainda, o cabelo alisado de Peppa aparece caracterizado como o “cabelão liso e sedoso”, adjetivos de valoração positiva, apresentado uma completa oposição aos adjetivos empregados ao cabelo crespo da menina, anteriormente.

É importante lembrar que este livro havia sido adquirido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Este material seria utilizado em instituições públicas que, como vimos, são as que mais recebem alunos negros. Após a resenha publicada e diversas manifestações do Movimento Negro, o livro teve sua publicação interrompida e foi retirado das lojas para venda.

Este não caracteriza um caso apenas, mas podemos encontrar diversos outros materiais que possuem o mesmo cunho racista empregado na história. Somado a isso, o tratamento pontual dado às questões raciais na escola, bem como o despreparo dos profissionais para atuarem com esse tipo de discussão em sala de aula faz com que muitos professores optem por utilizar este tipo de história, muitas vezes, sem se darem conta de que podem estar contribuindo mais com a estigmatização dos traços de seus alunos.

Hoje, meu cabelo acaba por se tornar um símbolo da identidade que, aos poucos, e por um processo longo de autoconhecimento e auto aceitação, fui entendendo e reconhecendo como importantes para a construção de quem eu sou. Comigo houve uma reelaboração, uma ressignificação do que é ter o cabelo crespo. No entanto, essa valoração positiva se deu e se dá em outros espaços como coletivos, grupos culturais, no samba; não era o que acontecia na escola e, muitas vezes, para estas crianças, não é o que ocorre.

A autoestima aparece, ao lado de todos os problemas sociais enfrentados, como uma grande barreira para o desenvolvimento e aprendizado. Por conta deste quadro, o

enfoque do próprio projeto passou a ser, exclusivamente, trabalhar com conteúdos que possibilitassem a valorização e visão positiva da identidade negra. O nome EntreLivros foi mantido; no entanto, passou-se a utilizar outras linguagens além da escrita nas atividades.

Nessa perspectiva, pensar a autoestima passou a ser um dos motes principais no trabalho com as identidades dessas crianças, uma vez que, pensando, com Munanga (2012):

> A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (MUNANGA, 2012, p.19).

Aceitar os atributos físicos é um dos passos importantes para pensar a construção das identidades negras infantis, considerando que elas são as mais atacadas, não só pela escola, como pelos mais diversos meios, como jornais, revistas, desenhos animados, brinquedos etc. Assim, se entender e se aproximar de uma positivação da identidade negra passa, necessariamente, por uma desconstrução de estereótipos e uma (re)construção de uma imagem positiva de si e do seu próprio corpo.

Em vista disso, no ano de 2015, o formato do projeto, alterado, retornou às escolas e trabalhou-se durante as oficinas, não apenas leitura e ocupação da Biblioteca Escolar. Foram utilizados espaços distintos das escolas, além da inserção de oficinas e atividades que direcionassem para diversos aspectos culturais e sociais, como oficinas de tranças e turbantes, trabalhos com estética, valorização da história oral, a partir de atividades griot[47], grafite e aulas de música que referenciassem às diversas matrizes da cultura negra, trabalhando de forma mais específica o samba e suas raízes africanas.

No ano de 2016, o projeto pode atuar de forma mais efetiva, tendo em vista o fato de ter sido contemplado com o fomento "Territórios Culturais", oferecido pela Secretaria de Estado de Cultura. Este edital consiste em um plano de fomento para projetos culturais realizados por jovens que residem ou realizam atividades em áreas periféricas, de risco ou favelas de todo o Estado.

A partir deste fomento, tornou-se possível a expansão do projeto e pode-se contar com novos colaboradores. Alguns amigos que ficaram sabendo das atividades

[47] De acordo com as diversas culturas africanas, os griots são aqueles que possuem a responsabilidade de guardar e repassar os ensinamentos, a história e a cultura na comunidade. São os contadores de histórias que repassam as lendas, os costumes e ligam os mais novos à sua ancestralidade e tradição através dos contos.

desenvolvidas por mim na escola e das inquietações que foram surgindo a partir do momento que o debate racial apareceu, imediatamente se ofereceram para participar de alguma forma. Foi assim que pudemos contar com a entrada de novas oficinas e atividades.

Os amigos Wanderson Luna e Vinícius de Araújo, ambos músicos das rodas de samba da cidade do Rio de Janeiro, passaram a realizar as oficinas de música, trabalhando elementos musicais de origem negra/ africana, prática de instrumentos e história do samba. Raphael Cruz, artista plástico e professor de fotografia e audiovisual, nas oficinas de grafite e artes. Ele realizou a pintura de painéis, feitos pelas próprias crianças, utilizando as paredes da escola, nos rendendo oficinas em que os alunos interagiram com o espaço escolar e com a arte.

Pudemos contar também com a participação dos coletivos Ocupa Alemão[48] e Maria Periquita[49], com oficinas de artes e turbantes e o Projeto Baobazinho[50], realizado pela professora Juliana Correia e Wallace Freitas, com contação de histórias e oficinas de jongo e danças populares. Todas as oficinas que passaram a existir, a partir de então foram feitas de forma colaborativa, contando apenas com a ajuda de custo para transporte e alimentação, e o trabalho começou a ser desenvolvido mais próximo do imaginado para os novos moldes.

Além das oficinas fixas ao longo do ano, foram desenvolvidas duas atividades de culminância, uma no mês de julho, e a outra em novembro. Nestas atividades houve a reunião de todas as oficinas oferecidas, de forma simultânea e para todos os alunos, pais, professores e funcionários da escola. Houve a participação de parceiros dos diversos segmentos, artistas locais e coletivos do entorno. Estas atividades puderam estabelecer um bom termômetro do que o projeto ainda precisa ajudar a construir e quais desafios ainda persistem nesse processo que não se delimita apenas como educacional, mas também exerce caráter social e pode se apresentar como um importante aliado no processo de formação de identidades dos alunos participantes.

---

[48] O Coletivo Ocupa Alemão constitui uma organização de jovens das favelas que compõem o conjunto de favelas do Complexo do Alemão, na Zona Norte do Rio, realizando diversas atividades artístico-culturais com e para os moradores dessa localidade e do entorno.

[49] O Coletivo Maria Periquita é uma organização de mulheres moradoras do bairro de Madureira e adjacências, que se reuniram a partir do extinto evento Botequim do Império (samba realizado na quadra d a Escola de Samba Império Serrano, durante o ano de 2014). Desta organização surgiu o projeto "Identidade, eu tenho!", que visa realizar atividades com o intuito de estabelecer uma discussão sobre a estética e a sua relação com a autoestima de jovens negros em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, movimento do qual faço parte até os dias atuais.

[50] O projeto Baobazinho é um conjunto de atividades que promovem a educação das relações étnico-raciais, a partir da ludicidade. Reúne a contação de histórias, jogos, brincadeiras, atividades plásticas, a fim de aliar memória, arte e educação. Atende alunos desde a educação Infantil ao Ensino Médio em escolas no Brasil.

Com a execução das atividades, pode-se perceber uma mudança de comportamento do próprio corpo de professores e funcionários das escolas com relação temática racial. Antes, o tema era escassamente ou não discutido nas práticas cotidianas, o que é bastante recorrente nas escolas, pois, como aponta Noguera (2012): “não é raro que a proposta de uma educação antirracista seja tomada como um tema, alguma coisa pontual, localizada e ‘estrangeira’” (p. 70), apesar da existência da Lei 10.639/03, que visa regulamentar o ensino de história e cultura africanas nas escolas, e da determinação do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, lançado em 2008, responsável por estabelecer medidas no intuito de apoiar e regulamentar as ações em favor da transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

2.2.1.A estrutura do Projeto

A metodologia do Projeto EntreLivros segue uma ótica afroperspectivista (NOGUERA, 2015), ou seja,

> uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios. O que denominamos de Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passa por três referências: 1ª) Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro com a formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento são as fontes para a Filosofia afroperspectivista. (NOGUERA, 2015, s.p.).

Dessa forma, uma abordagem afroperspectivista é aquela que busca unir diferentes vozes, relegadas pelos sistemas social e intelectual vigentes para a construção de sabres. Reúne as perspectivas ameríndias, trabalhadas pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro - as quais trazem os saberes indígenas como forma de produção de conhecimento -; afrocêntricas, desenvolvidas por Molefi Kete Asante – que considera a afrocentricidade como a união da cultura, da história e da ancestralidade africanas os pontos de apoio principais para que se possa estabelecer a emancipação do povo negro - e as perspectivas quilombistas, estabelecidas por Abdias do Nascimento. O quilombismo se caracteriza como um conjunto de soluções encontradas

pelos pretos escravizados a fim de encontrar formas próprias de organização e manutenção de sua cultura (NASCIMENTO, 1980).

Dessa forma, a afroperspectividade se baseia na ideia de dar espaço para o deslocamento do ponto de partida e de produção de saberes filosóficos e experiências, a fim de produzir atividades lúdicas e pedagógicas que possibilitem a entrada de novos pensares, fazeres e formas de experimentar a aprendizagem não mais pautando-as pela ótica e estrutura europeias (NOGUERA, 2015).

Outro ponto de apoio para a construção da estrutura pedagógica do EntreLivros está no conceito de Letramento Racial Crítico, desenvolvido pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (2015). Esse conceito entende a raça como base subjacente em quaisquer relações sociais, sejam elas econômicas, políticas, históricas, subjetivas etc.

De acordo com Skerret: “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (2011, p. 314). Partindo disso, entendemos que toda a nossa construção enquanto sociedade está pautada em como os grupos raciais estão inseridos na sociedade e como esta inserção tende a gerar conflitos, arranjos e tensões, assim como podem influenciar significativamente os processos educacionais e de construção identitária de alunos negros e não negros, inclusive por intermédio das instituições e ferramentas escolares.

As oficinas que realizamos no ano de 2018 compreenderam os seguintes eixos:

1) Literatura infantil negra.

Entendemos a necessidade desse tipo de atividade porque:

> A leitura de literatura é uma atividade formativa numa perspectiva de formação integral do sujeito, pois estimula seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, estético e afetivo, ao mesmo tempo em que promove a sua socialização e amplia seu horizonte de experiências. Isso significa que podemos enxergar o trabalho do mediador como uma atividade com função humanizadora. (CAMPOS, 2016, p.49).

Entender a leitura de literatura como uma das principais atividades do projeto – e pela qual ele teve início – é compreender que a função da escola não é apenas tratar de questões institucionais, ou apenas o puro e simples processo de alfabetização, mas que a formação de crianças (e também de adultos) é atravessada pela necessidade de formações subjetivas e afetivas, as quais serão de grande importância para o seu desenvolvimento como seres humanos e a própria maneira de se enxergarem. Nesse

sentido, este instrumento se mostra como um grande aliado da proposta do Projeto EntreLivros.

É importante pontuarmos também o que entendemos como literatura infantil negra. Para Campos (2016), esta classifica-se como "o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano" (p. 55). Além dos pontos abordados pelo autor, consideramos – tanto para fins de entendimento do que é literatura infantil negra quanto para o uso nas oficinas – as produções que abordam narrativas em que os negros são retratados em suas situações cotidianas da atualidade, nas suas subjetividades e nas suas mais variadas formas de construção de sentido como sujeitos, em caráter de protagonismo.

Indo ao encontro ao defendido por Valdinei Arboleya, a utilização da literatura infantil negra é importante na perspectiva do projeto, uma vez que:

> a representação da beleza esteve e ainda está atrelada às imagens postergadas pelas obras literárias infantis que não se constituem necessariamente pela representação iconográfica autônoma, mas pelos indicativos deixados pelo texto escrito para que se construam essas imagens a partir de uma realidade social e cultural expressa ou implicitamente narrada. (ARBOLEYA, 2013)[51].

Partindo da ideia de que habita no imaginário social uma figura que representaria por excelência a beleza, a coragem, a capacidade etc. – neste caso, o sujeito branco -, utilizar a literatura infantil negra como suporte no processo de trabalho de autoestima e de valorização do negro para as crianças, dentro do projeto é de grande importância, uma vez que este tipo de literatura vem dotada de informações iconográficas, imagens, ilustrações, permitindo, então, que se leve outras referências imagéticas e narrativas para os participantes.

De acordo com o autor:

> Ao recorrer ao uso do adjetivo como meio de construção simbólica, a literatura infantil apresenta-se como um campo fértil de afirmação de padrões culturais e, inclusive de auto-afirmação étnica. Sabe-se que o imaginário infantil, conforme pensa Ribeiro, (1996) é uma possibilidade de construção de um novo imaginário coletivo mais ético e menos etnocêntrico. Com vistas à análise de um imaginário que não seja nem

[51]Arboleya (2013). A literatura infantil apresenta-se como uma perspectiva instigante junto à necessidade de reformulação dos padrões ideológicos. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-negro-na-literatura-infantil-apontamentos-para-uma-interpretacao-da-construcao-adjetiva-e-da-representacao-imagetica-de-personagens-negros/. Acesso em 8 abr. 2019.

> excludente, nem redutivista, o educador desempenha um papel fundamental ao possibilitar o contato literário desde a educação infantil com obras que refletem e redimensionam a construção da identidade e a valorização de determinados traços, padrões e estilos físicos, sociais e culturais onde não se encontrem negros como personagens deslocados da realidade social e cultural, subservientes e inferiorizados. (ARBOLEYA, 2013).

Tomando como base a compreensão de que a literatura infantil também ocupa uma posição na construção ideológica de uma sociedade, pois ela atua junto às crianças em idades ainda tenras nos processos de inculcação de valores, adjetivações, comparações etc. (ARBOLEYA, 2013), a apresentação de novas narrativas e imagens que possuem como base a figura do negro em posição de protagonismo são instrumentos potentes no despertar, tanto do interesse pela leitura e escrita quanto na construção de afetividades, subjetividades e aumento da autoestima de crianças negras que podem passar a se aproximar e se enxergar a partir das histórias contadas. Esta é uma das principais funções do projeto EntreLivros.

2) Contação de histórias negras.

Entendemos, aqui, a contação de histórias dentro de uma dimensão afroperspectivista, uma vez que possui “uma capacidade de promover outras possibilidades de compreensão sobre a história, a cultura e a ancestralidade africana” (CORREIA, 2018. p. 3). Assim, a contação de histórias não se caracteriza como um componente do quadro de disciplinas, mas como uma forma de possibilitar a inclusão de um conteúdo afrocêntrico dentro das instituições escolares, com o intuito de combater os processos de desumanização, negativação e apagamento da história e de personagens negros nas etapas da educação básica (CORREIA, 2018).

Ela serve, então, como uma ferramenta que possibilita apresentar o negro sua história, sua cultura, tradições, religião etc. de forma positivada e de uma maneira que esteja inserida naturalmente no contexto escolar, integrando as práticas pedagógicas cotidianas. Dessa forma, a apresentação de narrativas negras auxilia no processo de criação de novas narrativas das próprias crianças a respeito de si e das demais figuras que compõem seu cotidiano, uma vez que contar histórias é um dos atos mais naturais do ser humano.

Além disso, a contação de histórias está completamente calcada nas tradições orais africanas, uma vez que a oralidade possui caráter sagrado, como nos aponta Hampate Bâ (2010):

> A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATE BÂ, 2010, p. 169).

Além disso, ela se formula como a grande forma de organização de transmissão de saberes e da própria constituição do pensamento não cartesiano, ou seja, que não segue uma lógica ocidental de pensamento. Nessa concepção, a tradição oral é a própria vida, de onde tudo pode emergir.

A partir dessa noção, entendemos que a contação de histórias se constrói como elemento de grande importância quando pensamos em novas pedagogias, perspectivas e narrativas; narrativas estas que não se mostram apenas no seu conteúdo, mas na sua própria forma – falada. Assim, se na escola tradicional "ler e escrever" são elementos fundantes para se pensar o sucesso e o fracasso na aprendizagem, o "oralizar e o ouvir" entram não apenas como um aporte, mas como um caminho que nos possibilita retornar a uma tradição africana – não a escolar – para se construírem novas pedagogias no presente.

Nas oficinas do referido ano, trabalhamos os livros: "Ombela, a origem das chuvas", de Ondjaki; "Kofi e o menino de fogo", de Nei Lopes; "O menino Nito"; "Zum zum zum biiii", da autora Sonia Rosa e "Erê", de Jaciana Melquíades. Embora tenha agrupado todas as histórias aqui, elas não foram todas apresentadas no formato de contação, ou seja, sem que eu lesse junto com as crianças. Apenas as histórias "Ombela" e "Erê" seguiram este formato. No entanto, mesmo sendo o exercício da contação, os livros dos quais saíram as hstórias sempre nos acompanhavam e as crianças poderiam manuseá-los enquanto ouviam.

3) execução de oficinas de cunho estético: tranças, turbante e penteados; desfile de moda e produção de fotografias com vistas de valorização das características dos alunos e exibição de filmes, documentários, desenhos, clipes que possibilitem maior contato com personagens negros representativos.

Este tipo de atividade visava levar às crianças novas imagens, perspectivas e representações de ser negro, bem como mostrar sua beleza física e a sua inserção em novas atividades e posições que não as vistas normalmente. Entendemos isso porque:

> As manifestações de preconceito e discriminação estão presentes em todo ambiente socializador: na família, na escola, no trabalho etc. Nessa rede de relações, situa-se a importância do "reconhecimento das identidades" que acontece nas interações sociais. O "reconhecimento" advém da necessidade que um grupo étnico tem de se ver conferido na história positivamente. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto ser humano. Dessa forma, a identidade torna-se um valor desejado que, para se efetivar, precisa ser reconhecido, autonomamente, pelos outros, "existindo por si mesmo, constituindo indivíduo livre, consciente de sua individualidade, de sua liberdade, de sua história e, por último, de sua historicidade" (D'ADESKY, 2001, p. 75). (ZIVIANI, 2012, p. 59).

Dessa forma, entendemos ser de suma importância que as crianças, desde cedo, possam se deparar com uma história positiva e imagens positivas de si, a fim de possibilitar o seu reconhecimento. É a partir desse movimento de se verem em posições não subalternizadas, como bonitas, capazes, inteligentes, realizadoras é que será possível a transformação dessa imagem negativada, pois, ainda de acordo com Ziviani (2012):

> recusa desse "reconhecimento" pode causar prejuízo para aqueles que se sentem recusados; é a desvalorização da imagem. E a projeção de uma imagem inferior ou desvalorizada pode concretizar a deformação e a opressão com posterior interiorização da imagem inferiorizada. A aceitação ou recusa da imagem de identidades que o indivíduo transmite se dá na interação, em que a recusa significa preconceito (D'ADESKY, 2001). (ZIVIANI, 2012, p. 59).

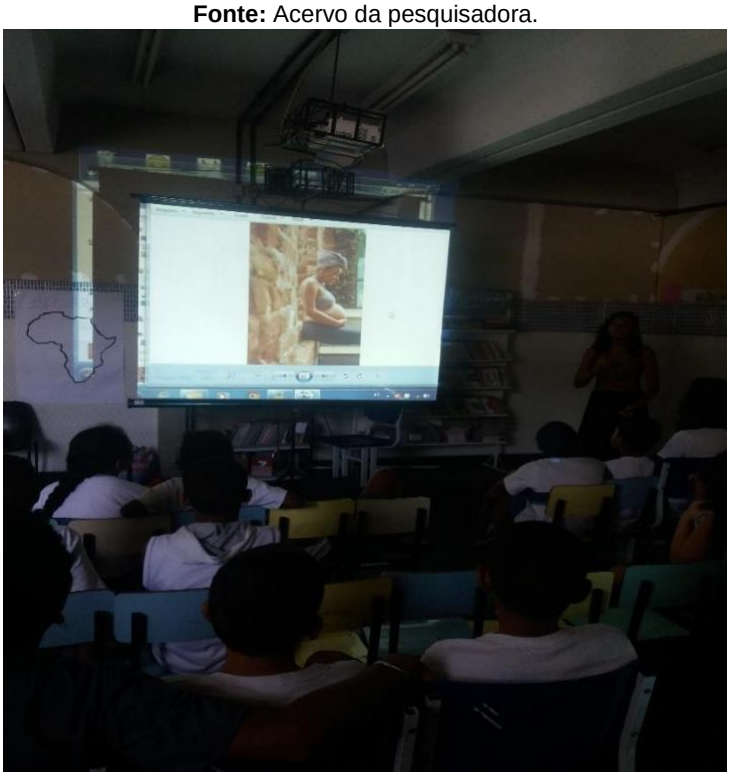
A partir disso, esse tipo de oficina tem o intuito de positivar a imagem do negro, a fim de possibilitar uma vontade de aproximação e identificação das crianças com este grupo racial.

Nas oficinas, principalmente na visita da fotógrafa Pam Nogueira[52], as crianças puderam ver diversas fotografias de pessoas negras, arrumadas de várias formas e

[52]Pam Nogueira é fotógrafa negra e videomaker, integrante do coletivo Siyanda de Cinema Negro, que participou de uma oficina com as crianças de forma voluntária. Ela levou várias fotografias feitas em diversos trabalhos seus, todas elas mostrando seu olhar sobre mulheres, homens crianças e famílias negras. Após, realizamos uma oficina de fotografia com as crianças em que elas mesmas fotografaram a si e a seus colegas. Como não tivemos autorização para publicação de suas imagens, infelizmente, essas autofotografias não poderão constar neste trabalho.

compondo diversas paisagens. A Pam apresentou seu trabalho, disse como ela usava os instrumentos e foi mostrando suas fotos. Conforme ela ia passando, as crianças se encantavam e, na maioria das vezes, elogiavam as figuras que apareciam. No entanto, em uma das fotos, com uma mulher negra mais retinta, ouvimos a seguinte frase: “essa é preta, né?”, com tom pejorativo.

Imagem 8: Oficina com a fotógrafa Pam Nogueira[53]
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Essa afirmação pode nos conduzir a pensar no estranhamento que uma pessoa de pele mais escura ainda causa em determinados contextos. Isso não vinha acontecendo com as fotografias em que as pessoas negras eram um pouco mais claras ou tinham cabelos com cachos mais definidos. Considerando o contexto brasileiro, o qual a pigmentocracia[54] ainda é uma ordem vigente, podemos afirmar que, muito embora a imagem do negro não seja mais prontamente rechaçada como lá no início do projeto, os que ainda possuem traços fenotípicos mais marcados ainda são mais discriminados também entre as crianças.

[53]Esta foi uma atividade que não pudemos realizar em roda porque utilizamos o Datashow e esta disposição, considerando o espaço da sala que tivemos livre neste dia, era a que possibilitava a visão de todas as crianças.

[54] De acordo com Ferreira, (2001), a pigmentogracia é um sistema que estabelece uma escala de cor dentro de uma estrutura racial. Assim, o branco constitui a cor mais aceita e privilegiada, enquanto, quanto mais escuro for o indivíduo, menos aceitação social e mais passível de sofrer com o racismo ele é.

Neste âmbito tivemos, também, a exibição do filme Pantera Negra, o qual tornou-se um grande referencial representativo, principalmente para crianças negras, por possuir em seu elenco majoritariamente negros, em posições de destaque e valorizadas.

Esta exibição foi realizada nas duas turmas e, o que foi muito marcante é que eles automaticamente foram se identificando aos personagens. Poucas crianças haviam assistido ao filme e, conforme foram vendo as imagens e se reconhecendo, ouvíamos falas do tipo: “eu sou o Tchala!” ou, “eu sou essa guerreira!”.

A identificação maior veio da parte dos meninos, justamente por o protagonista ser um homem negro, mas as meninas também se mostraram muito representadas pelas atrizes e pontuavam sempre como que eles eram bonitas e a Princesa Shuri, a qual elas achavam muito inteligente porque ela que “criava as coisas”.

Nestas duas atividades, pudemos ver como a apresentação de imagens tem um caráter muito contundente nas oficinas. Mostrar as fotos com beleza e o filme, em grande produção com personagens negros trouxe para eles uma identificação muito rápida. Nestas oficinas também em que pude notar a maior atenção por parte deles.

Na exibição do Pantera Negra, eles mesmo se repreendiam quando alguém fazia barulho, falava fora de hora ou se levantava e atrapalhava a visão de alguém. De todos, este foi o encontro com maior aceitação a atenção por parte deles, juntando-se a isso também porque montamos uma espécie de sala de cinema, com luzes apagadas e pipoca.

4)conversa com profissionais negros de áreas variadas.

Esta oficina visa levar pessoas negras de fora da instituição para conversar com os alunos sobre os temais mais variados, sempre prezando pela importância que é as crianças poderem ver profissionais negros de vários segmentos. No ano de 2018, levamos a fotógrafa Pam Nogueira, como citado acima, e tivemos a visita do grupo Passinho Carioca[55]. Este grupo de dançarinos, oriundos da região da Penha, levou um curta-metragem que contava a história de um jovem negro morador da favela que se vê no dilema de se associar a traficantes ou continuar como dançarino do grupo. A ideia central do filme era mostrar que ele possuía escolhas e que, mesmo aparecendo oportunidades ditas “mais fáceis”, o ideal era se afastar.

[55]A Companhia de dança, que também é um coletivo de jovens moradores da região, se apresenta com exibições artísticas e também realiza outras atividades relacionadas ao passinho. Disponível em: https://www.facebook.com/passinhocariocaOficial/.

As crianças facilmente se identificaram com o tema e com os personagens do filme, uma vez que o ambiente e determinadas situações são cotidianas, se não em suas vidas, nas de conhecidos. Elas discutiram bastante com os participantes André Oliveira e Thiago de Paula, falando sobre o que acharam do filme e o que eles tinham visto que mais chamava atenção. As respostas sempre estavam em torno da discussão de que é importante estudar e sobre "fazer coisa errada" ser uma escolha.

É importante notarmos, aqui, que as respostas e o debate em geral não seguiam um fluxo de culpabilização – nem só do governo, nem só do indivíduo. Um dos diálogos entre Thiago e André Rebouças[56] seguiu da seguinte forma:

> **Thiago de Paula:** - E então, o que vocês acharam, o que entenderam do filme?
> **André Rebouças**: - Tio, eu achei que o filme fala da gente... que a gente não tem que fazer coisa errada.
> **Thiago de Paula:** - E o que é fazer coisa errada?
> **André Rebouças**: - É pegar coisa dos outros, usar droga...crime... essas coisas.
> **Thiago de Paula:** - É justamente isso. E você acham que o personagem poderia escolher fazer outra coisa?

Os alunos, meio alvoroçados, responderam que sim. E decidiram escolher o final do filme, em que o personagem principal não aceitava a proposta do criminoso e se tornava dançarino de passinho. Durante a conversa, também, o palestrante conversou com as crianças que ele também já havia recebido diversas propostas, e que morava ali na região e sabia o quanto era difícil recusar, mas que ele havia escolhido outro caminho e que gostaria muito que eles pudessem escolher caminhos bons também.

Um dos pontos importantes a serem debatidos aqui é que, no filme, há um determinado diálogo entre um personagem branco, interpretado pelo Thiago de Paula – e um personagem negro – interpretado por outro componente da Companhia. Neste diálogo, o personagem do Thiago diz que "não é a cor nem a origem que define a história das pessoas" e que a vitória viria pelo esforço de cada um e que não seria o resto da sociedade a impedir (adaptação própria).

Entendemos este discurso como meritocrático no âmbito das relações sociais e, além disso, é um grande reforço do mito da democracia racial. Em um país

[56]André Rebouças, negro, advogado e notável engenheiro, foi responsável por diversos projetos de estradas de ferro no Brasil. Também foi o criador das empresas Docas do Rio de Janeiro, Maranhão, cabedelo recife e Bahia. Grande militante abolicionista, foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/andrerebouca. Acesso em 19 abr.2019.

marcadamente racista como o Brasil, os esforços individuais não são suficientes para garantir a mobilidade social ou sucesso profissionais e jovens negros e favelados não possuem opção de não aderirem a atividades ilícitas tão facilmente como se julga. É importante pensar, no entanto, salvando-se esta observação, no alcance positivo que esta mensagem pode trazer, neste contexto. Estamos falando de crianças negras, residentes em uma área extremamente empobrecida e com baixas perspectivas. Ver jovens que vieram de situação análoga a eles com uma mensagem de possibilidade de escolha é importante para que essas crianças não fiquem, neste momento, com apenas a possibilidade de irem para o tráfico.

Obviamente, não se pretende, aqui, defender uma sociedade com princípios individualistas e que premia os “merecedores”, os quais sabemos que já possuem grande vantagem na linha de partida dos seus objetivos. Contudo, o convite que se faz a pensar se, em determinados contextos, um discurso consciente que verse sobre a possibilidade de escolha, não possa, inclusive, ser benéfico em alguma medida e inicialmente para esse grupo.

Pude observar também que, embora alguns não conseguissem articular muitas respostas para dar, eles, visivelmente, ficavam mexidos com as imagens e com o contexto da história, principalmente os meninos. Muitos perguntavam se poderiam dançar também e quando eles voltariam à escola.

Essa experiência foi impactante porque a identificação entre eles e os participantes da Companhia era quase automática. Eles viram o filme deitados, se espantavam em reconhecer alguns lugares que apareciam no vídeo e, mais ainda, quando um dos dois aparecia nas cenas. Como um dos participantes tinha os cabelos cacheados e pintados de azul, esse também foi um tema muito levantado: tanto as meninas quanto os meninos perguntavam como ele conseguia colocar aquela cor, se ele gostava...

Ao final do encontro, foi colocada uma música e eles puderam fazer alguns passos das danças. O funk e seus passos na sala de aula soaram para mim como a possibilidade de preencher determinadas lacunas do sistema educacional com os conhecimentos e cultura que lhes eram familiares. Era notório como eles se sentiam mais à vontade em participar.

Nos nossos encontros, abolíamos o uso de mesas e carteiras. Embora estivéssemos em sala de aula, as afastávamos e sentávamos todos em roda. Mudar essa estrutura fixa da sala ou dos espaços que utilizamos tem sua inspiração em todas as manifestações de origem africana, como a capoeira, o candomblé, o samba e o jongo

e retira os alunos e a mim mesma de uma posição já conhecida e engessada que impossibilita a experienciação do espaço da sala sob uma nova ótica. Além disso, colocar-nos em roda nos possibilita olhar uns aos outros, nos enxergarmos e construir uma relação não hierárquica – eu deixo de estar à frente e acima para estar ao lado deles. Nós, todos, passamos a ser participantes daquele processo, daquela leitura, daquela contação, daquele papo; não há alguém mais ou menos importante que o outro. Se um sai da roda, ela se desestrutura. É essa construção pedagógica (e de vida) que pretendi, em alguma medida, levar às crianças.

Essa estrutura de organização se dá a partir de uma perspectiva que considera a roda, não apenas uma disposição física, mas, concordando com Renato Noguera (2017), é um conceito pedagógico, no qual a considera

> como um tipo de método (NOGUERA, 2015, p. 15), uma tática que coloca perspectivas diversas no crivo do debate intelectual, reconhecendo que o consenso é uma impossibilidade, o diálogo em torno de abordagens diversas não serve para que cheguemos a algum tipo de "senso comum". A roda é a possibilidade de assumir que os interesses são diversos e que o embate não cessa pelo alcance de uma razão universal que diferencie o "verdadeiro" do "falso". A roda nos convida para decidir tendo o encantamento como critério. Por encantamento compreendemos o mesmo que Eduardo David Oliveira (2007) e Adilbânea Machado (2014), nós fazemos coro com a noção de ressignificação, criação compartilhada, possibilidade de produção de novos mundos. (NOGUERA, 2017, p. 410).

Nesse sentido, adotar a roda como disposição física não é apenas uma mudança de organização espacial da sala de aula ou dos espaços que utilizamos, mas é repensar de que maneira a construção pedagógica se dará. É repensar nossa maneira de ocupação do espaço e de nos relacionarmos em sala de aula.

Era comum nas oficinas alguns alunos perguntarem: "-Tia, posso sentar na cadeira?!" ou "-Tia, por que que a gente senta assim na sua sala?". Alguns teimavam em voltar para a disposição antiga, afirmando que "era melhor". Eu sempre explicava que nos nossos encontros a gente sentaria em roda porque eu queria todos próximos e que pudéssemos nos olhar e ouvir as histórias juntos. Expliquei, uma vez, que os africanos, desde muito antes, faziam assim e que todo mundo que sentava na roda era importante e não havia ninguém mais que o outro.

Após esta resposta, alguns passaram a entender e até gostaram; mas ainda existiram resistências até o final do ano. Também havia uns que gostavam mais dessa nova maneira de sentar; outros que perguntavam se podiam deitar para ouvir a história mais tranquilos. A nossa roda inicial, em alguns momentos, virou um verdadeiro tapete

de corpos deitados. Alguns sobre os outros; alguns cafunés e alguns olhos fechados. Neste momento, entendi que a roda não era apenas o formato circular pura e simplesmente, mas era entender que uma maneira de estar naquele espaço e com os colegas, mesmo que não circularmente, já era transgressor, uma nova maneira de se pensar pedagogicamente.

5)Oficina de corporeidade.

O que chamamos aqui de corporeidade é o entendimento de que não podemos pensar o processo educacional, ou quaisquer outros processos, principalmente quando tratamos de sujeitos negros dentro de uma perspectiva africana, apartados de uma dimensão que nos remeta ao entendimento do corpo como parte importante e integrante na produção de linguagens e saberes. Assim, entendemos ser importante ter no EntreLivros uma estrutura que uma a palavra ao corpo e, para isso, pensamos, em concordância com Denise Guerra:

> na sociedade que é a base do indivíduo e que nos faz entende-lo melhor. Passamos agora a esclarecer o termo corporeidade que remete à individualidade do homem. Eis algumas definições: " É a forma do homem ser no mundo. Implica ainda na aceitação da transcendência e da espiritualidade". Ou ainda: "as diversas dimensões da vida que se entremeiam na presença corpórea ". Para falar do "ser-no-mundo" africano nada mais precioso que a "palavra", dado a importância que esta tem para ele. E não é mesmo a palavra que o define, que fala dele e para ele? (GUERRA, 2008, s.p.).

Nessa perspectiva, consideramos que a palavra move o corpo e que o corpo é que também dá vida à palavra. Para essa concepção, então, trabalhamos a partir de uma metodologia desenvolvida por Augusto Boal (2006), para o Teatro do Oprimido. Discutiremos a respeito desta oficina no capítulo 3, em que tratamos do corpo negro como detentor de saberes.

E, por último, temos:

5)atividade de culminância.

Esta é uma das atividades mais importantes que realizamos ao longo do Ano Letivo do Entrelivros, pois podemos mostrar o que desenvolvemos ao longo de nossas oficinas aos demais membros da escola, para os pais, responsáveis e membros da comunidade do entorno. É um dia importante para levar as questões e as propostas para além do espaço da sala de aula/ pátio em que realizamos nossos encontros.

Dentre os pontos mais importantes dessa culminância, destacam-se o fato de podermos agregar atividades pedagógicas que outras professoras desenvolvem

também em suas salas de aula ao longo do mês de novembro (durante o qual são orientadas a executar propostas nas temáticas negra e afro-brasileira) à programação da "festa"; a maior integração das famílias e moradores com as atividades da escola, pois entendemos, assim como Renato Noguera (2017), que esta precisa ser um modelo de escola agregador, uma remontagem do quilombo, ou seja:

> Por escola-quilombo aqui deve-se entender uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que faz jus ao provérbio Haussá, "Para educar uma criança, todo o povo é preciso". O aprender é um tipo de relacionamento, em diversas culturas africanas encontramos, tal como a pensadora burquinense apresenta: "Um dos princípios do conceito dagara de relacionamento é que este não é um assunto privado. Quando falamos sobre 'nosso relacionamento', na aldeia, a palavra 'nosso' não é limitada a dois. É por isso que achamos difícil viver um relacionamento em uma cultura moderna, que não tem verdadeira comunidade" (SOMÉ, 2007, p.36). Em outras palavras, a escola-quilombo educa para/a partir da comunidade, recusando que aprender seja feito somente para benefício individual. (2017, p. 401).

Esta escola-quilombo precisa agregar tanto os valores que a própria comunidade já traz como se comprometer com a aprendizagem, permanência e desenvolvimento dos alunos. Isso só pode ser feito a partir da participação dos próprios moradores. Estes, ao adentrarem o espaço escolar de uma forma que não seja apenas para fins burocráticos, como reuniões, reclamações e ajuste de documentos, poderão passar a enxergar aquele espaço também como seu e isso passa a gerar um senso de responsabilidade, o que se estende, em alguma medida, até as crianças.

No ano de 2018, esta atividade contou com várias oficinas e apresentações. Diferentemente dos outros anos, ela foi a festa de encerramento do ano letivo da escola, em que desbancamos, inclusive o Natal. Toda a escola realizou atividades para serem apresentadas neste dia, por orientação da coordenação e direção da escola. As professoras debateram diversos temas em sala de aula, inseriram histórias e narrativas negras; trabalharam questões como cabelo e autoestima, história do negro e do continente africano, racismo, discriminação e valorização de personagens históricos. Houve diversas apresentações de dança com ritmos oriundos das culturas negras pelas turmas da escola, ensaiadas com alguns dias de antecedência.

Eu e a professora de uma das turmas, juntamente com a coordenadora pedagógica, organizamos um desfile com as crianças. Escolhemos a música "O Erê", do grupo Cidade Negra, baseados na última história que fizemos uma roda de contação: "Erê", de Jaciana Malquíades. No dia, elas passavam pela "passarela" reservada no

pátio da escola carregando fotografias de diversos personagens negros, esquecidos pela história, os quais eram apresentados por narrativa minha a todos os presentes.

Tivemos, também, uma oficina de Andinkras, ministrada pelo nosso parceiro, o artista plástico Raphael Cruz, em que as crianças ouviam as histórias e significados dos símbolos e as desenhavam no chão; uma roda de samba, em que as crianças puderam participar ativamente e com temas trabalhados nas oficinas e nas aulas, com as professoras-regentes; oficina de turbantes, pintura corporal (baseada também na história “Erê” e nas pinturas corporais africanas.

Imagem 9: Cartazes e atividades da festa de culminância.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Vemos, a seguir, como esta estrutura se mostrou nas oficinas realizadas e como podemos estabelecer alguns diálogos com os conceitos e categorias abordados neste estudo.

2.2.“Tia, você é macumbeira?”: a atuação pedagógica e o racismo religioso

Além das questões apresentadas, podemos notar, a partir da fala “Eu não sou preto... essas coisas de preto, de macumba... não gosto!”, uma outra discussão que se levanta: a religião. Este aspecto, inclusive, foi bastante polêmico quando da ocorrência da fala acima em sala de aula, logo quando iniciamos o EntreLivros, gerando muitas controvérsias, piadas e comentários preconceituosos por parte dos alunos. Em um contexto de escola situada em favela, onde atuam fortemente igrejas evangélicas neopentecostais, entende-se que o racismo, manifestado em seu cunho religioso será um ponto marcante nas discussões.

Além disso, com a promulgação da Lei 5.303, sancionada em 2011, ainda na gestão de Eduardo Paes, a prefeitura do Rio de Janeiro criou o cargo de Professor de Ensino Religioso e passou a adotar novamente em seu quadro de disciplinas o Ensino Religioso, facultativo em sua obrigatoriedade, mas que, dependendo do contexto escolar, acaba por ter adesão total por parte dos discentes, integrando-se ao currículo como todas as demais.

De acordo com Cavaliere (2007):

> Em geral, os estudantes de ensino médio adquirem essa informação por si próprios, mas os de 5ª a 8ª série ainda não possuem autonomia para tal e, com frequência (sic), são mantidos intencionalmente na condição da dúvida e, como consequência (sic), na obrigatoriedade de fato. Um esclarecimento inequívoco sobre o caráter opcional das aulas de ER levaria a que muitos alunos passassem a não assisti-lo. (p.315).

A falta de estrutura e/ ou professores pode atuar de forma a tornar o Ensino Religioso obrigatório, na prática da dinâmica escolar. De acordo com a prefeitura do Rio, aos alunos que não desejarem cursar a disciplina seria oferecida disciplina optativa, de Educação para valores. Esta disciplina, no entanto, não está disponível na escola à qual esta pesquisa relaciona, por exemplo.

Um ponto importante a ser observado é que, de acordo com decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), representado pelo relato do Ministro Roberto Barroso, em 2017, o Ensino Religioso em escolas públicas pode adquirir caráter confessional, ou seja, as aulas podem apresentar os ensinamentos de uma religião específica, de acordo com critérios estabelecidos. No caso da Prefeitura do Rio, um levantamento apontou que 42% das famílias entrevistadas professavam a fé católica, seguida por 32% de

declarados evangélicos e os demais professantes de outras religiões (PREFEITURA DO RIO, 2011). Assim, pode-se perceber que o ensino de religião tenderá a privilegiar determinadas doutrinas religiosas em detrimento de outras.

De acordo com a coordenadora de Educação Religiosa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em encontro para professores de Educação Religiosa, realizado em 2005:

> A contrário do que muitos dizem, o objeto do Ensino Religioso não é o Ecumenismo ou o Diálogo Inter-religioso, nem mesmo a Ética e os Valores. Se assim fosse, não se justificaria o Ensino Religioso como disciplina, pois outras, tais como Filosofia e a Sociologia dariam conta desses conteúdos de maneira muito mais eficaz e, provavelmente, de maneira mais interessante. Também não se trata da História das Religiões, isso a História pode fazer melhor do que qualquer professor de religião. Outra coisa que precisa ficar clara é que não existe neutralidade, imparcialidade em educação. Qualquer que seja a disciplina, o professor é uma pessoa marcada culturalmente, forjada pelo tempo e por seu contexto histórico-social, haja vista as aulas de História que, em sua maioria revelam a formação histórico-marxista de nossos colegas. Portanto o professor ensina, não apenas segundo o conhecimento que carrega sobre o assunto em questão, mas tem uma visão de mundo, uma postura crítica, ou seja, o professor carrega consigo um juízo sobre a realidade. A grande questão é como se forma esse juízo. A experiência religiosa, certamente, influencia a visão de mundo. Um católico não estabelece um juízo sobre as circunstâncias partindo dos mesmos critérios que um protestante ou um umbandista, por exemplo. Aqui não entra juízo de valor, se melhor ou pior, mas os princípios que o regem. Nesse sentido, pessoas com uma identidade religiosa clara podem, por exemplo, num debate sobre o aborto ou casamento de homossexuais, se posicionar de maneira, inclusive, contraditória, ou podem defender a mesma posição, mas fundamentadas numa compreensão diferente sobre a liberdade e o direito de decidir. (LOPES, 2005, p.1).

A partir deste relato, podemos perceber que o Ensino Religioso visa estabelecer um diálogo com a crença religiosa a qual se decide, visa instituir como a visão adotada pelo professor e pela unidade escolar. Entendendo que, historicamente, as religiões de matrizes africanas são discriminadas e demonizadas dentro dos espaços religiosos hegemônicos, o que se estende ao restante da sociedade, pode-se entender que a instituição dessa disciplina, principalmente da forma como está colocada, funciona como mais um mecanismo de reprodução de preconceito ou de exclusão das possibilidades e legitimidades de crença e não crença dos alunos.

Esta situação tende a se agravar com a atual gestão, em que o atual prefeito, Bispo de uma igreja neopentecostal, se coloca, em diversos momentos, alheio às discussões sobre o que se tem chamado por alguns meios de intolerância religiosa, se

refutando a colocar a questão das religiões não cristãs como pauta de discussão das políticas municipais.

Dentro deste cenário, a discussão sobre racismo religioso também se apresenta como um ponto importante para atenção e discussão dentro de práticas pedagógicas que visem uma educação para as Relações Étnico-Raciais. Entender que a cultura, e isto engloba a religiosidade, é parte integrante e fundamental da construção de grupos sociais e que o preconceito manifestado com relação a ela se constrói pautado em ideias de hierarquização, em que se dividem “os bons” e os “maus”; os “de Deus” e os “do Demônio”, relacionar a religiosidade de vertente africana ao que é “de preto” e, portanto, ruim, é apenas mais uma faceta da construção de um pensamento perverso e racista que afasta as crianças da possibilidade de conhecerem muitas de suas bases culturais origens.

É importante salientar que, nesta dissertação, adotamos como nomenclatura para a discussão a expressão Racismo Religioso, e não intolerância religiosa, como se tem largamente utilizado. Isso se dá pelo fato de considerarmos que os ataques sistemáticos, sejam do âmbito das relações humanas mais cotidianas - como pessoas que se recusam a sentar-se ao lado de outras que estejam trajando suas roupas brancas, fios de contas ou demais elementos sagrados relacionados a alguma religião de vertente africana – até a votação de leis, inclusive no âmbito federal, que proíbam o sacrifício de animais em funções religiosas, sob o discurso de sustentabilidade ambiental, por exemplo, são manifestações de uma estrutura racista que se manifesta por meio do ataque à religião.

De acordo com o Guia de Luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo, publicado pelo Centro de Apoio às Populações Marginalizadas (CEAP), em 2019, a intolerância religiosa:

> É parte de um mal maior, sobretudo o da intolerância de conotação **racial**, sem contar outras formas de intolerância**,** referidas a diferenças baseadas nas ideias de etnia, gênero, aparência, origem. *Intolerância* como atitude autoritária, da parte de um indivíduo ou grupo humano específico em relação a grupos considerados inferiores ou maus. Pode manifestar-se sob as formas de racismo, elitismo, machismo, misoginia, homofobia, xenofobia, antissemitismo, intolerância política ou ideológica. Manifesta-se igualmente contra quem defende ideias diferentes das sustentadas por aqueles que se consideram defensores da verdade, dos bons costumes e do bom gosto. Daí, de uma mera atitude de desconsideração e menosprezo, a intolerância pode desdobrar-se em violência física, quando determinado indivíduo ou grupo não consegue impor as suas “razões” pela persuasão discursiva e outros meios não-violentos. (SILVA, 2019. p.12).

O Guia segue, ainda, afirmando que:

> No fundo, a intolerância como atitude em face do "outro" assemelha-se ao preconceito em geral, sentimento latente que pode materializar-se sob a forma de discriminação. À luz da Lei, portanto, a intolerância religiosa corresponde à infringência da legislação antirracismo, no que diz respeito à liberdade de culto e crença. (p.28).

De acordo com o Guia, a intolerância se mostraria como um tipo de preconceito, que pode se manifestar ou não como discriminação. Silvio Almeida (2018), define os dois termos como:

> O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais "naturalmente" preparados para ciências exatas são exemplos de preconceitos. (p.25).
>
> A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. 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. Assim, a discriminação pode ser *direta* ou *indireta*. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa [...]. (p.25)
>
> Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato -, ou sobre a qual são impostas regras de neutralidade racial – colorblindness – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. (p.26)

Levando em consideração que é importante para a disputa de discurso e cobrança de políticas públicas que a situação das religiões de vertente africana no Brasil não seja colocada no âmbito menor de gravidade, entendemos que cunhar, assim como o Guia (2019) o faz, de intolerância enfraquece a gravidade do que está posto socialmente, uma vez que abre brecha para a discussão a partir de uma análise não sistêmica, mas pontual.

Reportando-nos, novamente, a Almeida (2018), o qual classifica o racismo como:

> [...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou

> inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grau racial ao qual pertençam. (p.25).

Nessa perspectiva, adotar a noção de racismo religioso quando se fala nas discriminações sofridas pelo candomblé e umbanda, por exemplo, como nas demais religiões de origem africana e na maneira como têm sido perseguidas, possibilita-nos um discurso mais incisivo e um olhar mais atento para a situação a qual estão atravessando no país. Afirmamos isso porque, basta a observação de quais religiões têm sido sistematicamente atacadas, nos âmbitos interpessoais e de políticas públicas; às quais o discurso deslegitimador, demonizador têm sido proferido; ou, ainda, às quais o ódio têm sido incitado abertamente por igrejas cristãs pentecostais, neopentecostais e difundidas pela mídia sem grandes punições ou prisões para os responsáveis.

Segundo o site do Governo, no primeiro semestre de 2018, foram registrados 210 casos de intolerância religiosa[57] no país. Desses, 44% das vítimas não informaram a religião à qual pertenciam. Entretanto, ao todo, 16,19% das queixas foram feitas por seguidores da umbanda; 9,52% dos registros pertencem a candomblecistas e 6,19% são de outros credos de matriz africana (BRASIL, 2018)[58].

Partindo do pressuposto de que estamos falando de registros dos casos, podemos pensar, ainda, que muitos e muitos casos não entraram neste balanço do governo. Entendendo que mesmo o número registrado já constitui um índice alto de denúncias a respeito de um crime que fere diretamente ao artigo 5º da Constituição, entendemos que é notório o fato de as religiões de origem africana serem as que mais sofrem discriminação no Brasil.

Apoiando-nos, então, no que afirma Almeida (2018).

Desse modo, pode-se concluir que, por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se cruzam e se complementam:

> 1.Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele;
>
> 2.Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, a “uma certa forma de existir”.

[57]Mantivemos a nomenclatura intolerância religiosa em todas as informações que forem externas ao presente estudo, a fim de manter o termo adotado na fonte original.

[58] Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/10/disque-100-registra-210-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais. Acesso em 04 abr. 2019.

> À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina *racismo cultural*. (p.24).

Assim, partindo da afirmação da tese de Fanon, supracitada, e entendendo essas religiões como originárias de uma cultura negra (africana) e que isso tem ocorrido de forma sistemática, incluindo órgãos públicos e do judiciário, como no caso de um juiz federal que afirmou não considerar umbanda e candomblé religiões, em 2014[59], chamaremos as manifestações discriminatórias com relação a essas manifestações religiosas de racismo religioso.

Exemplo relacionado a esse fato se apresentou na última oficina realizada por mim com a turma de 4º ano, no ano de 2018. Neste dia, eu havia ido com uma roupa branca e um fio de contas no pescoço, por conta de um preceito de um ritual religioso que realizei onde agora é minha casa de candomblé, no dia anterior. Alguns alunos, quando me viram, repararam que eu estava com o fio de contas e não falaram nada. Outros comentaram entre si. Alguns nem entendiam do que se tratava.

Quando chegamos à sala, em meio a uma confusão entre dois alunos por conta de um xingamento que uma havia feito ao outro, supostamente por causa de sua orientação sexual, instaurou-se uma confusão e eu intervi. Eu havia planejado fazer uma atividade que envolveria leitura e pintura, mas a bagunça foi tanta e eles começaram a perguntar tanto sobre os temas que entraram discutindo que decidi abandonar o plano inicial da oficina. Conversamos sobre preconceito, sobre homofobia, orientação sexual, identidade de gênero, machismo. Obviamente, não utilizamos esses termos, mas fomos entrando em cada assunto de acordo com o que eles iam perguntando.

Em um dado momento, um dos alunos, que aqui chamarei de *Abdias,* em homenagem a Abdias do Nascimento[60], poeta, artista plástico, político, dramaturgo, ativista e político negro, um dos maiores nomes na luta pela causa dos negros no Brasil. começou a falar sobre religião. Disse que ter preconceito é *"igual ficar chamando os outros de macumbeiro".* Imediatamente, começou um burburinho na sala, alguns termos pejorativos e frases como "tá marrado!" eram proferidas. Eu deixei-os falando durante um tempo e, depois entrei na conversa: "E qual o problema de alguém ser macumbeiro?". A turma interrompeu as diversas conversas paralelas e Abdias me perguntou:

---

[59]Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758-umbanda-e-candomble-nao-sao-religioes-diz-juiz-federal.shtml. Aceso em: 04 abr. 2019.

[60]Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/abdiasnascimento.

> **Abdias:** -Tia, você é macumbeira?
> **Heloise:** - Sou!
> **Abdias:** -Tia, você é macumbeira mesmo? Por isso que você tá com essa coisa no pescoço?
> **Heloise:** Sim. O nome disso é fio de contas. Algumas pessoas usam, pode ser em ser homenagem aos seus orixás ou pra proteção... por vários motivos.

Neste momento, alguns outros alunos foram entrando também no papo:

> **Lélia González**[61]: - Ai, tia... e Orixá é aquele santo que a pessoa fica se tremendo?
> **Heloise**: - Algumas pessoas acham que é só isso, mas Orixá, para quem acredita, assim como eu, é força da natureza... tem Orixá que é o vento, que são as águas, as matas, a terra. Tudo o que tem na natureza.
> **Lélia:** -Então você acredita nisso?
> **Heloise:** - Sim. Eu agora vou a uma religião chamada candomblé. E o que me ensinam lá é isso... ensinam a respeitar a natureza e não desrespeitar as pessoas. Essas coisas.
> **João Cândido**[62]**:** - mas macumba é coisa do diabo, sim, tia. Tá amarrado.
> **Heloise:** - Alguns acreditam que sim, mas eu acho que é gente que não tem muito entendimento. Vocês sabiam que quem é de umbanda e de candomblé nem acredita no diabo?

O diálogo seguiu com mais algumas frases do tipo e, em meio a minha discussão com alguns alunos, ouvi alguns dizerem que cada um acredita no que quiser; outro que acreditava na bíblia; algumas frases como "tá repreendido", mas, considerei o saldo positivo, de alguma maneira, pois pudemos falar um pouco disso em sala, e justo na última oficina.

No entanto, um fato foi o mais triste dentro desse contexto de discussão: um aluno, que vou chamar aqui de Bispo do Rosário[63], negro retinto, passou quase o tempo

---

[61]Lélia González, mulher negra, professora de história e uma das maiores intelectuais do país. Foi chefe do departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do rio de janeiro e possui vários escritos que abordam a situação do negro e, principalmente das mulheres negras no Brasil. Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/leliagonzalez.

[62] João Cândido Felisberto foi um dos grandes líderes da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, a partir da ocorrência de castigos físicos contra negros na Marinha. Sua liderança na insurgência atingiu a outros navios e, apontando canhões para o Rio de Janeiro, exigiram o fim dos castigos físicos na instituição. Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/joaocandido.

[63]Arthur Bispo do Rosário foi um grande artista plástico sergipano. Serviu na Marinha durante a juventude, onde dedicou-se ao boxe. Após sair do serviço militar, sofreu de um surto psicótico e foi internado na Colônia Juliano Moreira. Lá, começou a dedicar-se a fazer artes manuais com roupas dos internos e sucata. Após sua morte, Bispo do Rosário teve suas obras expostas no Brasil e no mundo e é um dos artistas mais geniais do nosso país. Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/bisporosario. Acesso em: 12 abr. 2019.

todo em que estávamos em sala fazendo rosto de espanto e, algumas vezes, de nojo. No fim do encontro, falei que era o nosso último dia e só nos veríamos no ano seguinte e os meninos que estavam ao seu lado começaram a falar para ele me abraçar. Alguns alunos mais à frente também tinham compreendido e, enquanto eu os ia liberando, cada um me dava um abraço na porta da sala.

Eu costumo ficar na porta da sala, tanto na entrada quanto na hora de saída deles, com o intuito de cumprimentá-los, dar "bom dia!", "boa tarde!", abraçá-los e elogiá-los. Esta é uma prática que se formou intuitivamente e que, após a entrada neste programa de mestrado, encontrei respaldo nas falas de um professor, Roberto Borges, que diz o seguinte:

> [...] Eu tenho um compromisso político com os meus estudantes e, fundamentalmente com as pessoas negras, de dizer o quanto elas são boas – porque ninguém nos diz isso – e eu digo o quanto elas são boas e adoro dizer também o quanto elas são lindas, independente do gênero, independente da sexualidade... Eu adoro chegar e dizer, - olha você é lindo, você é linda... como o seu cabelo tá legal [...] Porque eu acho importante para a construção dessa subjetividade, que é tão massacrada[64].

Na saída desse encontro, então, como eu estava de costume na porta, alguns alunos seguiam de volta para a sala de origem, outros me abraçavam, riam e aguardavam do lado de fora. Ele foi o último a sair. Os colegas ficavam falando: "dá um abraço na tia, Bispo do Rosário". Só então eu compreendi que ele estava aguardando até o fim e com medo de passar por mim porque eu disse que ia ao candomblé. Ele passou por mim na porta, se arrastando pelo portal do lado oposto para que não nos encostássemos. Mesmo com os amigos falando para ele parar de bobeira, ele se recusou a chegar perto. Eu disse a eles que ele não era obrigado a me abraçar, e que só o fizesse se estivesse a fim. Ele saiu pelo corredor correndo e entrou na sala de aula da sua turma. A repulsa de Bispo do Rosário comigo durou o dia todo e eu optei por deixá-lo à vontade, mesmo estando extremamente entristecida com o ocorrido.

O acontecido nesta última oficina me provocou diversos sentimentos: como pessoa negra, como professora e como praticante de uma religião. Ver uma criança ter uma atitude dessas faz com que a gente realmente entenda o que é o contexto de quem sofre racismo religioso. Não do ponto de vista do que é noticiado, como estatística, como impossibilidade de ir a algum local (o que, é importante frisar, não é, de forma alguma,

[64]Depoimento do professor Roberto Borges, no documentário "A Pedra", do qual também faço parte como entrevistada. Esta é uma produção do Coletivo Siyanda de Cinema Negro e Direção de Davidson Davis Candanda (2019).

menor) mas, entendemos que o ocorrido nos coloca no âmbito das microrrelações que estabelecemos e que deixamos de estabelecer por causa do racismo figurado a partir da maneira como as religiões de matriz africana são vistas. Isso perpassa a minha subjetividade como mulher, pesquisadora e professora; mas também está diretamente ligado à desqualificação daquilo que eu sou e do que acredito.

Fanon (2008) entende este sentimento dizendo que ele se dá: “não porque o outro seja o objetivo final de sua ação, na perspectiva da comunhão humana que descreve Adler, mas simplesmente porque é o outro que o afirma na sua necessidade de valorização” (p. 177). Neste momento, eu tinha a necessidade de valorização, de reconhecimento por parte dos outros que compunham comigo aquele grupo e, quando Abdias toma esta atitude, eu deixo de ser vista, desvalorizada, deixo de ser reconhecida.

Soma-se a isso a possibilidade de ponderarmos que, neste caso específico, não apenas eu – a vítima, por assim dizer – sofri com o ocorrido, mas o próprio aluno que cometeu o ato comigo. Assim como eu, ele é negro, e negro retinto. Praticante de uma outra religião que o doutrina, desde sempre, a entender que pessoas como eu cultuam o demônio, são ruins. A outra questão é que ele era muito ligado a mim. Sempre foi um menino carinhoso comigo, me abraçava e beijava e, na turma, ele se mostrava sempre muito fechado.

Silvio Almeida lança luz sobre esta questão quando afirma que “pessoas negras portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas” (ALMEIDA, 2008, p.53). O autor postula que os processos ideológicos, veiculados pelos mais diversos meios, como midiáticos, religiosos, jurídicos, educacionais etc. são construídos a fim de garantir que uma ideologia seja mantida e estruturas sociais não sejam modificadas. Ora, se estamos em uma ideologia racista, as pessoas negras, mesmo inconscientemente, aderem a ela e a legitimam, em maior ou em menor grau.

Não estamos tratando aqui de um caso de uma pessoa adulta, de outros espaços, de outra raça. Estamos tratando de uma criança negra de 9 anos que descobre, no último dia de aula, que a professora com a qual possuía algum tipo de relação de afeto, demostrava carinho e que recebia carinho de forma recíproca era, na verdade, quem ele deveria odiar por se tratar de uma pessoa “do mal”. Ele reproduz o racismo do qual é vítima, mas temos diversas questões que se atravessam na construção dessa relação, não apenas o fato de falarmos ou não de “macumba” ou de racismo religioso dentro do espaço escolar. Estamos falando da dupla violência que é termos subjetividades que estão agredindo ao mesmo tempo em que são agredidas e

isto, não necessariamente, foi construído na escola, mas encontra nela a possibilidade de se potencializar.

2.3. A escola e a exclusão racial

A exclusão social configura-se, dentre outras acepções, como a impossibilidade de um indivíduo ou população usufruir das possibilidades que a sociedade capitalista oferece, demonstrando-se a partir do acesso aos seus direitos sociais básicos, bem como às instâncias de poder. Ela se apresenta como resultado da insuficiência econômica, atrelada à ausência do Estado nas políticas que possibilitem esse acesso ou de formulação de uma estrutura que visa a manutenção das diferenças entre grupos sociais.

A exclusão constitui-se, portanto, como um processo que nega aos indivíduos e grupos a possibilidade de organizarem-se e gozarem plenamente dos direitos de cidadãos que lhe são conferidos, como o direito à vida, à liberdade e ao exercício da cidadania.

Ela também pode ser entendida a partir dos modelos de moradia, como as ocupações e regiões favelizadas, por exemplo; modelos educacionais, como a ausência de infraestrutura para funcionamento de uma instituição escolar, além da dificuldade de acesso a aparelhos públicos ofertados e mantidos pelo Estado.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, todo brasileiro tem direito a gozar dos direitos sociais à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, a serem garantidos pelo Estado (art. 6°). É a partir da maior instância legal que se estabelecem os direitos mais básicos, a fim e torná-lo cidadão e garantir a sua inclusão nas mais diversas instâncias dentro da sociedade.

Muito embora a Constituição garanta tais direitos, de acordo com Nascimento (1994), a exclusão classifica-se como:

> um processo social de não-reconhecimento do outro, ou de rejeição, ou, ainda, intolerância. Dito de outra forma, trata-se de uma representação que tem dificuldades de reconhecer no outro direitos que lhes são próprios. (NASCIMENTO, 1994. p.31).

Dessa forma, este não-reconhecimento do outro faz com que sua experiência social esteja sempre marcada a partir de uma desigualdade nos acessos às diferentes instâncias às quais possui direito: sejam elas atreladas aos direitos básicos, seja por conta de negação ou impossibilidade de cesso ao trabalho, aquisição de bens ou ao poder, seja por um processo que construa um histórico de violências simbólicas que o alije de sua aceitação e obtenção de respeito diante da sociedade.

Entendemos, aqui, o Estado como configurador da exclusão social, uma vez que os aparelhos públicos estão situados distantes da parcela da população que necessitam de acesso a serviços básicos, como saúde e educação os principais deles ou, ainda quando o acesso a eles se dá de forma precária, marcada por problemas de ordem diversa.

Também notamos este quadro a partir do tratamento dado às diferentes regiões da cidade. No Rio de Janeiro, por exemplo, é explícita uma gritante diferenciação entre as estruturas e ofertas de serviços como acessibilidade, segurança, saúde e educação entre as zonas Sul e Baixada Fluminense, por exemplo.

Isso pode ser observado a partir da maneira como os policiais abordam os cidadãos que circulam pela cidade nas duas regiões, mesmo em situações consideradas ilícitas, como uso de drogas. Situação ainda pior pode ser vista ao observarmos a destituição quase total (se não total) da humanização e do respeito conferidos aos moradores das favelas nas operações das forças de segurança pública.

É impossível imaginarmos que uma operação policial em uma casa situada no bairro da Gávea, por exemplo, detentor de população bastante abastada, e na Favela da Maré ocorrerá da mesma forma.

Uma outra faceta do processo de exclusão se dá a partir da extinção total da possibilidade de obtenção de direitos. A partir do exposto por Hanna Arendt (1990), a partir do fortalecimento do antissemitismo, pudemos experimentar o que ela considera como a destituição total de direitos, ou seja, a exclusão social total, a partir do genocídio de judeus.

Para a autora há “a existência de um direito a ter direitos” (p.330), provada a partir de uma lógica que entende que há grupos aos quais a única saída apresentada é exterminá-los. Isso pode ser exemplificado pelo verdadeiro genocídio vivenciado pela juventude negra no Brasil. De acordo com o Atlas da Violência 2018 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018), publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA), em 2016, o número de homicídios foi de 65.517. Se realizarmos um recorte

racial, a taxa de homicídios de negros é de 40,2%. Já a de não negros é de 16,0%, isto é, a taxa de homicídios de negros é 2,5 vezes maior que a de não negros.

Esse número de mortes de jovens negros se dá, dentre outros fatores, a partir de uma pauta de criminalização que relega a eles apenas os papeis de algozes, aqueles dos quais a sociedade, de modo geral, deve ter medo. A violência à qual está submetido o negro se manifesta todos os dias e das mais diversas maneiras: seja ela efetivamente física, psicológica, social etc. O jovem negro, assassinado em índices alarmantes no Brasil, muitas vezes pela própria ação do Estado, é aquele a quem se quer negar a presença do corpo, a quem se quer anular a possibilidade do maior direito do ser humano: o da vida. Vetar o direito à vida do negro é pensar uma sociedade pautada no ideal de um sujeito ideal e universal, composta pelo corpo branco.

Foucault apresenta essa ideia, ainda em 1976, ao tratar do conceito de biopoder ou "estatização do biológico" (2005, p.286). O autor trata do racismo de Estado como um fenômeno fundamental do século XIX, configurando uma espécie de assunção da vida pelo poder. Dessa forma, o Estado, observado a partir da figura do soberano, pode fazer morrer e deixar viver.

Para ele, o racismo "é primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer" (2005, p.304). Assim, seguindo essa abordagem foucaultiana, uma das configurações do racismo se apresenta a partir daquele empregado a partir do Estado, responsável, por excelência, na escolha do modelo de sociedade que se quer construir e, por outra via de eliminar todos aqueles componentes que impossibilitam seu intento. Esse conceito é ampliado a partir da discussão levantada por Achille Mbembe (2016) sobre a ideia de necropolítica ou necropoder.

O autor camaronês defende que a teoria foucaultiana não dá conta das complexidades que se estabelecem nas relações de poder, se observarmos do ponto de vista que leve em consideração os processos colonizadores. Para ele:

> A noção de biopoder será suficiente para designar as práticas contemporâneas mediante as quais o político, sob a máscara da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, opta pela aniquilação do inimigo como objetivo prioritário e absoluto? A guerra, não constitui apenas um meio para obter a soberania, mas também um modo de exercer o direito de matar. (MBEMBE, 2017, p. 108).

O que Mbembe defende é que a modernidade precisou fabricar o outro, o diferente, para poder justificar a necessidade de aniquilá-lo, destruí-lo. Este outro

fabricado precisa vir acompanhado de discursos e toda uma construção que remeta ao perigo: perigo da destruição, da perda do poder, perigo de roubar o lugar que o europeu entende ser seu por direito, inclusive divino, de se sobrepujar aos demais povos. Uma vez que este outro representa um perigo para o modelo de vida vigente, ele precisa ser extinto e esta extinção será garantida através da guerra, ou seja, a representação maior do direito de matar.

Para Mbembe:

> O que chamamos de "Negro" é uma invenção do capitalismo à época em que este sistema económico e esta forma de exploração da natureza e dos seres humanos foi posta em prática à beira do Oceano Atlântico, no séc. 15. Neste contexto, o "Negro" é a definição de uma humanidade que se presume não ser só uma, ou, sendo apenas uma, não pode ser nada mais do que uma coisa, um objecto, uma mercadoria. (MBEMBE, 2014, p. 7).

Foi esse pensamento que norteou também todo o discurso científico e político presentes nos séculos XVIII e XIX. Gislene Aparecida dos Santos (2002), apresenta que o Iluminismo, nesse sentido, é o período em que culminam as políticas de fabricação de diferenciação do que seria humano e não-humano. Ela argumenta que:

> O período da Ilustração aparece como um enigma. Ao mesmo tempo em que defende a tolerância e os direitos dos homens, oferece elementos para a construção de um conceito de homem restrito aos parâmetros europeus e intolerante quanto às diferenças entre este e os outros povos. Sob o olhar do "nós", os europeus miram os "outros" (os não-europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais. Reconhecem a diferença, a existência de homens diferentes e abominam a injustiça que possa ser praticada contra eles. Mas não deixam de ser, apesar disso, espelhos do modelo racional criado por eles. (SANTOS, 2002. p. 21).

Outra discussão de grande relevância trazida por Mbembe é a de que o Holocausto deixa de ser o parâmetro para o genocídio. Diferentemente do que é defendido por Hannah Arendt, esse parâmetro passa a ser substituído pelo processo de escravidão e do sistema de *plantation.* A partir disso, a leitura feita por ele é a de que esses processos são tão profundos e fundantes de uma necropolítica que possibilitam a perpetuação de genocídio até os dias atuais, ou seja, a estrutura sociorracial formulada a partir da escravidão possibilita que a população negra vivencie até hoje as experiências de horror da morte em larga escala e das mais diversas instâncias, ou seja:

“A vida de escravatura é, em larga medida, uma forma de vida-na-morte” (MBEMBE, 2017, p.124).

Além disso, levanta as seguintes questões:

> Se imaginarmos a política como uma forma, devemos interrogar-nos: qual é o lugar reservado à vida, à morte e ao corpo humano (em particular o corpo ferido ou assassinado)? Que lugar ocupa dentro da ordem do poder? (MBEMBE, 2017, p. 108).

Ao perguntar qual é o lugar reservado à vida, à morte e ao corpo humano, o autor nos obriga a observar e refletir sobre a quem é dado o direito à vida; a quem apenas a morte é uma imposição e a quem é realmente dada a possibilidade de ser considerado ser humano, não apenas do ponto de vista físico, mas também em sua posição social e histórica. Assim, se considerarmos a vivência racial experimentada no Brasil, sob uma ótica que considere a colonização, o sequestro de negros no continente africano, escravizados e desumanizados, bem como toda uma estrutura atual que se apresenta a partir do genocídio da juventude negra e dos baixos índices de desenvolvimento dessa parcela da população, os questionamentos levantados por Mbembe nos trazem caminhos para possíveis respostas.

Para o autor, as formas contemporâneas de construção política e estatal estão pautadas na necessidade de subjugar a vida ao poder da morte e esta morte está relacionada às mais diversas esferas da existência humana. Para ele, a necropolítica se caracteriza como:

> as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (2016, p.146).

Mbembe coloca que a política de morte está atrelada à raça e que a necropolítica, assim como a biopolítica, se constrói a partir de uma característica em comum. Para isso, ele cita o colonialismo, o apartheid e a escravidão como algumas das formas exemplares de exercer esse necropoder, que atua, inclusive, na liberdade conferida ao indivíduo, ao corpo, neste caso, ao corpo negro. Dessa forma, ele estabelece que essa política de morte deixa de ser executada apenas pela figura de um soberano (representado pela figura do Estado), mas que este, dentro de uma lógica

colonial, passa a ser qualquer um que se institua de poder e queira decidir sobre a possibilidade de vida e de morte sobre o outro.

O ponto principal adotado por Mbembe (2016) reverte a ótica de observação das relações de poder levantadas anteriormente por Foucault (1976). O ponto de vista, a partir de agora, passa a ser o do colonizado, daquele cujo discurso não tem sido amplamente ouvido, pois, partindo dessa perspectiva, a política exercida sempre foi a da morte: física, social, psicológica. O colonizado sempre esteve inserido em um processo em que o poder exercido se pautava na sua eliminação, uma vez que a política de vida só era (e é ainda nos dias atuais) atribuída àqueles que são historicamente considerados humanos. Aos tidos como não humanos, a morte, a eliminação é a ordem vigente.

Da mesma forma ocorre quando o corpo negro é aquele a quem não se imputa a possibilidade de transitar livremente pelos espaços. Há espaços construídos para a presença do negro; assim como há espaços construídos para a presença do branco. Geralmente, a formulação desses espaços obedece a uma lógica de desenvolvimento, acesso, infraestrutura, relações de poder, favoráveis a um e desfavoráveis ao outro.

Se pensarmos, por exemplo, o acesso à cidade, aos espaços considerados, hegemonicamente, como espaços de cultura, de tecnologia, o corpo negro não é visto como um elemento pertencente àquela paisagem. Ele é sempre um intruso, ao qual se quer apreender, expulsar, pois trata-se de uma associação da maneira como aquele determinado espaço deve se manter para o seu funcionamento planejado. O corpo negro incomoda em sua presença, é aquele que, quando presente, deve apenas ater-se às funções previamente estabelecidas socialmente: de preferência, realizando atividades de menor prestígio, servindo ao branco.

Há uma morte da liberdade, a de desfrutar a possibilidade de trânsito, de experienciar os espaços como os demais, que é imputada ao negro. Ou ainda, a sua experiência nesses espaços deve ser a que o branco o permite ter; é também uma morte da possibilidade de escolha, de decisão. Da mesma forma, há diversos outros tipos de morte, apresentados das mais diversas formas para a população negra na sociedade brasileira e elas se mostram tanto em índices gerais quanto em situações mais concretas e particulares. Partiremos para a análise com relação à infância e à educação.

A antropóloga Fátima Lima, a respeito dessa discussão, traz a aplicabilidade da necropolítica desenvolvida por Mbembe para os contextos brasileiros. Ela afirma que:

> Assim, nos contextos brasileiros, o poder necropolítico se faz visível no sistema carcerário, na população em situação de rua, nos apartheids

> urbanos nas grandes e pequenas cidades brasileiras, em dados relevantes, no genocídio da população negra que em sua maioria é jovem e masculina, na eclosão dos grupos de justiceiros, nos hospitais psiquiátricos, nas filas das defensorias públicas, nas urgências e emergências hospitalares, entre tantos outros lugares (LIMA, 2018. p. 28).

A discussão a respeito da aplicação de uma necropolítica ou de necropolíticas, no plural, possibilita-nos pensar, retomado ao que o autor traz, que existem diversas esferas de morte dentro do sistema colonial e que operar sobre uma política de matar e deixar morrer pode ser aplicada ainda em vida e essas novas formas de fazer morrer, apresentadas por Lima (2018) são ilustrações bastante importantes para esse quadro.

Segundo o PNAD 2015, no Brasil, aproximadamente 27 milhões de crianças e adolescentes, o equivalente a 49,7% do total, têm um ou mais direitos negados (IBGE, 2015). Pensando a pobreza em uma dimensão maior, uma análise feita pela UNICEF considera que a pobreza na infância possui outras dimensões, que não são apenas monetárias, e impactam diretamente na constituição da criança como indivíduo e na sua formação como cidadão.

Assim:

> A pobreza na infância e na adolescência tem múltiplas dimensões, que vão além do dinheiro. Ela é o resultado da interrelação entre privações, exclusões e as diferentes vulnerabilidades a que meninas e meninos estão expostos e que impactam seu bem-estar. (UNICEF, 2018. p.6).

A instituição considera como elementos de análise, com base no PNAD 2015, a relação entre o atendimento ou não de seis direitos básicos: educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. Assim, quanto menos desses direitos básicos forem atendidos, em conjunto com a presença ou ausência de renda, ocorre a inserção dessas crianças em situações diferentes de privações, que podem ser classificadas como: i) ausência de privações - quando a criança possui acesso aos direitos básicos; ii) privação intermediária - quando ocorre atendimento a alguns direitos, mas de forma precária - ou iii) privação extrema - quando o atendimento aos direitos básicos é quase inexistente ou nulo.

Por essa lógica, ao observarmos os dados referentes às desigualdades de acesso entre negros e brancos, podemos notar uma disparidade no atendimento aos direitos básicos analisados:



Gráfico 1: Porcentagem de privações entre crianças negras e brancas
Fonte: Relatório Pobreza na Infância e na Adolescência – UNICEF (2018)

De acordo com o gráfico, podemos notar que, entre as crianças e adolescentes que possuem algum tipo de privação, 58,3% são negros, enquanto entre os brancos não chega a 40%. Ao analisarmos somente os casos de privação extrema, notaremos que essa discrepância é ainda maior, nos quais a incidência de negros é duas vezes maior do que a de brancos (UNICEF, 2018).

Essa relação entre a diferença de privação de direitos nos leva a refletir porque podemos pensar que a diferença social no Brasil está diretamente relacionada à raça e que se inicia ainda na infância. Dessa forma, a população negra, desde a mais tenra idade, experimenta uma realidade de privação de direitos básicos, que afetarão diretamente na sua condição como cidadão e no acesso a recursos, bens materiais e desenvolvimento educacional e, por conseguinte, profissional, perpetuando as disparidades sociais entre as populações negra e branca no Brasil.

Da mesma forma, se pensarmos no contexto escolar, podemos perceber que as crianças negras e pobres, embora inseridas formalmente no sistema educacional, não podem exercer seus direitos de forma plena, pois a pobreza, os problemas de acesso, a mobilidade, a ausência quase completa de políticas governamentais que garantam o atendimento aos seus direitos mais básicos impossibilita a elas acessarem uma educação que possa realmente proporcionar-lhes algum tipo de mudança ou mobilidade social, além de torná-las realmente cidadãs, através da promoção da vida, da possibilidade de construção de sonhos e planos.

O que acontece é a constituição de uma lógica que gera um tipo de “inclusão excludente”, em que, ao mesmo tempo, insere os sujeitos no sistema capitalista e educacional, mas demarca os lugares a serem ocupados por eles na sociedade. De acordo com Souza (2011):

> A exclusão includente, é uma lógica que priva os sujeitos de participarem de forma plena do mundo do trabalho, precariza os direitos trabalhistas e a educação, dialeticamente está relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar sustentam o sistema capitalista criando reservas de mão-de-obra barata. (SOUZA, 2011.p.253).

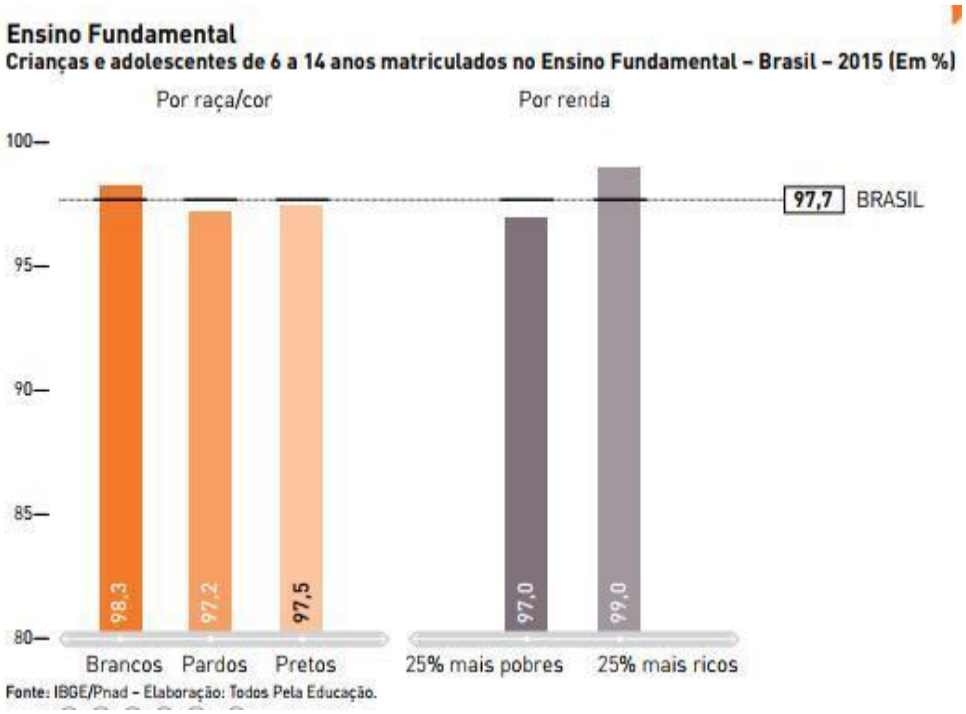
Elas estão matriculadas na rede de ensino, mas não de forma satisfatória, uma vez que a precarização do sistema público de educação, marcado pelos baixos salários dos professores e demais profissionais, falta de infraestrutura das instituições, que tendem a agravar-se, principalmente com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que congela os gastos públicos com educação por vinte anos. Assim, ao mesmo tempo em que estão incluídos, são excluídos socialmente.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, 97% dos alunos entre seis e quatorze anos, pertencentes às classes menos abastadas, estão matriculados no Ensino Fundamental. No entanto, esses números agrupam também o número de crianças e adolescentes que não frequentam nem concluíram essa etapa escolar. Ainda de acordo com o documento, só se pode considerar o ensino nessa faixa universalizado ao se atentar à parcela mais rica da população.

A pesquisa aponta também que menos da metade das escolas da Rede Pública de Ensino Fundamental possui biblioteca ou Sala de Leitura e que menos de 10% possuem laboratório de ciências. Entendendo que a infraestrutura é fator de extrema importância para uma formação escolar de excelência, podemos inferir que as populações mais pobres, embora tenham acesso à escola, se deparam com uma estrutura bastante precária, o que contribui para a formação desse abismo educacional entre ricos e pobres.

Ao observarmos os dados de inserção na escola na etapa do Ensino Fundamental, teremos:

Gráfico 2: Relação de matrículas no Ensino Fundamental – crianças pretas e brancas
Fonte: Anuário Brasileira de educação Básica 2017 – Todos Pela Educação



A partir desses dados, podemos observar que a taxa de brancos matriculados nesta etapa de ensino ainda constitui uma parcela superior ao número de pretos e pardos inseridos no sistema educacional brasileiro. A discrepância torna-se muito maior conforme as etapas de ensino e piora quando se analisam dados relativos à inserção do negro no mercado de trabalho.

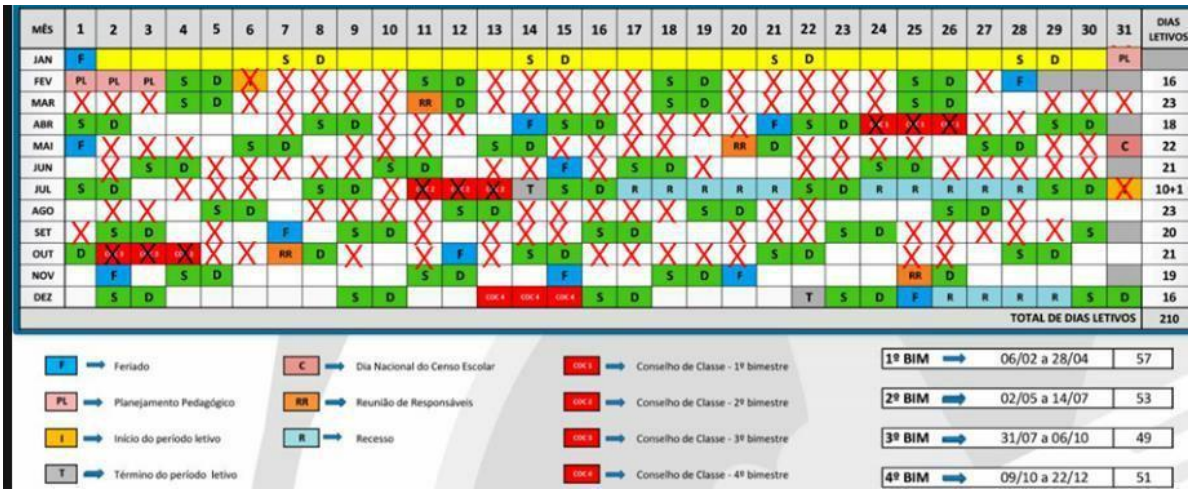
Ao partirmos desse ponto e ao realizarmos, ainda, um recorte racial para discutirmos a exclusão, o quadro de desigualdade se mostra ainda mais nítido: no Brasil, falar em população mais pobre é, paralelamente, falar em população negra, entendendo esta, como apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo o conjunto dos autodeclarados pardos e pretos. Os pretos apresentam 11,2% de analfabetos no Brasil, enquanto os pardos apresentam 11% e os brancos apenas 5%.

Octavio Ianni, ainda em 1996, aponta que a relação entre raça e classe se configura ao redor do mundo, mesclando-se, muitas vezes. No Brasil, por exemplo, podemos perceber que até existem negros nos grupos sociais mais elevados, principalmente nos últimos anos. No entanto, isso se dá sempre em proporção muito menor, se comparado ao coeficiente de negros pertencentes às classes mais baixas. Isso se dá pela forma de implementação da colonização realizada no Brasil, intensificando-se com o processo de escravidão que, mesmo com o advento da abolição, não possibilitou a inserção do negro na sociedade de forma a promover sua

emancipação e acesso às oportunidades como foi dado aos imigrantes europeus, por exemplo.

De acordo com dados coletados pelo Coletivo Papo Reto, formado por estudantes, ativistas e moradores do Complexo do Alemão, os dias letivos de aulas nas escolas da região são marcados, em sua esmagadora maioria, pela existência de tiroteios e conflitos de diversas naturezas na comunidade.

Imagem 10: Calendário escolar e de tiros no Complexo do Alemão em 2017.
Fonte: Coletivo Papo Reto[65]



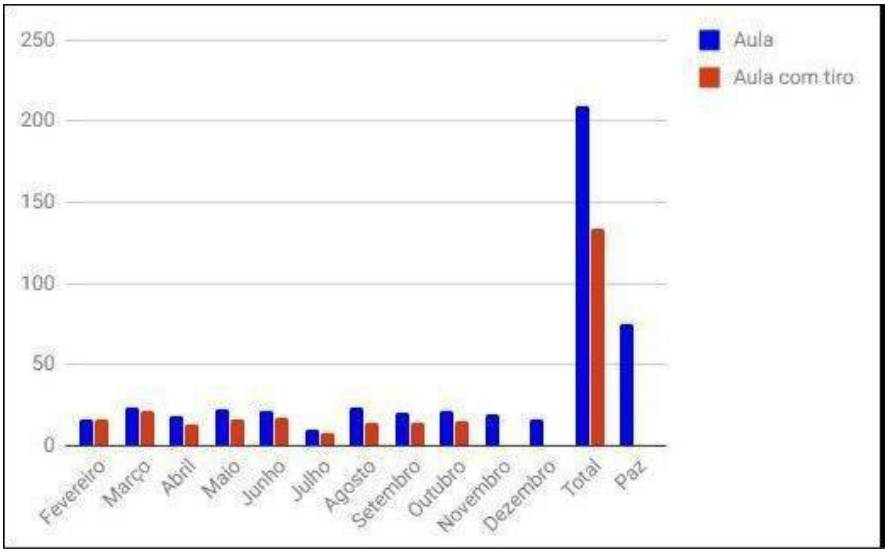
O calendário apresentado acima segue o padrão do fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e foi preenchido por integrantes do Coletivo, a partir de informações transmitidas por moradores da região. Cada dia marcado com “X” corresponde a um dia em que algum morador ouviu som de tiro em alguma localidade do Complexo do Alemão. É importante frisar que estes dias assinalados não necessariamente demonstram suspensão das aulas; em alguns dias, os confrontos e tiroteios coexistiram com o funcionamento das unidades escolares.

A partir do mesmo levantamento, temos a seguinte situação, considerando apenas o primeiro semestre de 2017: no mês de fevereiro houve 16 dias de aula e 16 de tiros, uma proporcionalidade de 100% da ocorrência de aula/ tiro na localidade. Em março, foram 23 dias de aula com 21 de tiro, totalizando 91,30% de dias aula/ tiro; em abril, de 18 dias de aula, 13 foram com tiro, totalizando 72,22% de dias aula/ tiro. Já no

[65]Disponível em:https://www.facebook.com/ColetivoPapoReto/photos/a.490209187772332.1073741829.487948524665065/1383839541742621/?type=3&theater. Acesso em 15 abr. 2018.

mês de maio, de 22 dias de aula, 16 foram de tiro, o que apresenta o percentual de 72,73% de dias de aula/ tiro no mês. Por fim, em junho, dos 21 dias de aula, 17 foram de tiro, culminando em 80,95% de dias de aula/ tiro (COLETIVO PAPO RETO, 2017).

Gráfico 3: Relação dias aula x tiros no Complexo do Alemão.
Fonte: Coletivo Papo Reto[66]



A partir dos dados fornecidos podemos perceber que a relação entre os dias de aula nas escolas e os dias em que houve tiros na região estão sempre muito próximos. Assim, podemos inferir que, para os estudantes das escolas situadas no Complexo do Alemão e adjacências, estar em meio a tiroteios e confrontos corresponde a uma realidade cotidiana.

Salientamos que estes não correspondem a dados oficiais das instâncias de Segurança Pública do Estado, mas podem nos fornecer um panorama de como se dá a realidade neste espaço, e dita pelos próprios moradores. Isso é uma demonstração do que tratamos acima sobre inclusão excludente, uma vez que, mesmo existindo as instituições públicas nessa região, o acesso à educação se dá de modo precário, pois os dias letivos são afetados em vista da ocorrência constante de conflitos armados.

Por outro lado, podemos, ainda, observar um processo de inclusão excludente, ou precária, quando nos atentamos para uma exclusão simbólica. A uniformização do sistema de ensino classifica-se como um de seus aspectos, que pode ser percebida a

[66]Disponível em: https://www.facebook.com/ColetivoPapoReto/photos/a.490209187772332.1073741829.487948524665065/1383839541742621/?type=3&theater. Acesso em 15 abr. 2018.

partir da construção dos currículos e da própria estrutura escolar que retira a possibilidade identização dos alunos.

Verificamos, ao longo da história, que a escola tem funcionado como agente dos sistemas vigentes, privilegiando grupos raciais e sociais definidos, “reproduzindo a dominação e a exploração” (FREIRE, 1987). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – na seção que trata a respeito da Pluralidade Cultural –, produzidos ainda em 1998, asseveravam que:

> Freqüentemente (sic), contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura (PCN, 1998. p.21-22).

De acordo com o documento, é ponto importante de observação o papel da escola nos diversos processos de manutenção de desigualdades, preconceitos e discriminações que, muitas vezes, eram vinculados com auxílio dos próprios materiais didáticos disponíveis para trabalho pelos professores, o que culmina na hierarquização de culturas, prejudicando os grupos já socialmente subalternizados e privilegiando um grupo social, colocando-o como padrão de cultura e de saber.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, é um documento elaborado por especialistas em educação e professores da Educação Básica e visa definir um padrão mínimo do que todos os alunos brasileiros devem aprender na escola. Ela vale para todas instituições públicas de ensino e estabelece habilidades a serem desenvolvidas para uma educação adequada. Entrou em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais e se constitui como a maior diretriz atual para a construção do currículo.

Nas seções introdutórias do documento, mais especificamente na seção denominada “O pacto inter federativo e a implementação da BNCC Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, encontramos a discussão a respeito das notáveis desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil:

> O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.
> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**[67], que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC, 2017. p.15).

Um ponto importante abordado no texto é a produção de um currículo com foco na equidade, ou seja, na necessidade de adoção de medidas diferenciadas para membros ou grupos diferenciados, a fim de atender às suas demandas específicas e possibilitar o acesso de forma mais igualitária, não só dentro do sistema educacional, quanto na sociedade como um todo. Para isso, define ser de suma importância a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que atendam a grupos raciais - como indígenas e quilombolas -, socialmente excluídos, assim como prevê também a atenção especial a alunos portadores de deficiência, por exemplo.

No entanto, muito embora se discuta a respeito da necessidade de a escola se atentar para as diferenças e para a noção de equidade, nas seções que tratam das atribuições para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não há nenhuma referência explícita às diferenças e desigualdades raciais no Brasil, ou ao legado discriminatório deixado pela escravidão, nem tampouco a respeito do Mito da democracia Racial.

Esta parte do documento, aborda sobre diferenças e multiculturalismo de forma bastante genérica, como podemos ver, a seguir:

> Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, p.61).

[67]Destaque do termo apresentado no texto original do documento.

O documento segue sem citar as especificidades da Lei 10.639/03, substituída pela Lei 10.645/08 – que inclui também a cultura indígena. É importante pontuar que estas leis têm caráter curricular e, se a própria Base não insere esta discussão nas orientações gerais para cada segmento da Educação Básica, elas deixam de ter seu caráter multidisciplinar, passando a se restringir, como de costume, a disciplinas específicas, como História e Artes, por exemplo, gerando o que o professor Renato Noguera (2017), concordando com o conceito formulado por Jurjo Santomé (2009), determina como "currículo turístico". Este currículo turístico seria a realização de propostas didáticas pontuais e isoladas, como uma viagem turística e de visita mesmo, sem que haja uma mudança profunda do currículo escolar, relegando às culturas negra e indígenas o papel secundário e só as inserindo em datas comemorativas, como o famigerado Dia do índio, o 13 de maio e 20 de novembro, tal qual ocorre atualmente.

Entendendo que o ambiente escolar contribui de forma bastante pungente no processo de formação de uma sociedade e de seus indivíduos e que, para estes últimos, inclui-se também a esfera identitária, ou seja, a construção de dados sobre si mesmos que os tornam, ao mesmo tempo, diferentes das demais e participantes de um determinado grupo, situando-os e seu lugar no mundo, é de suma importância que questões identitárias relacionadas à identidade racial estejam contempladas nos documentos e diretrizes educacionais.

De acordo com Joaze Bernardino:

> [...] Por identidade compreendemos tanto o 'entendimento que a pessoa tem acerca de quem ela é quanto o entendimento que o outro significativo tem sobre ela'. Portanto, supomos que a construção da identidade envolve um processo dialógico tanto com os próprios negros quanto com os brasileiros autodefinidos como brancos. Assim, essa discussão sobre identidade passa pela necessidade de um correto reconhecimento. O dado é que 'se a pessoa recebe um correto reconhecimento, ela terá a sua autoestima intacta', assim como se identificará positivamente com aquilo que o outro enxergou nela (2002, p.265).

O Brasil é o segundo país com a maior população negra e o primeiro fora do continente africano. No entanto, verifica-se que esta população é minoria no que tange a representação nos mais diversos meios, ou, ainda, quando esta é feita, se dá, muitas vezes, de forma negativa e pela reprodução de estereótipos. A escola também age de forma a reproduzir este quadro, contribuindo com a perpetuação do preconceito e da discriminação.

Somado a isso, é importante atentarmos para um outro tipo de exclusão: o aluno negro é maioria na rede pública de ensino nas séries iniciais, mas, no que tange a sua representação, a produção de conteúdo e discursos no espaço escolar, este não é contemplado. A escola, historicamente, aparta o aluno negro de um processo de socialização institucional que o possibilite se desenvolver como indivíduo, conhecer sua história e construir uma auto visão positiva.

Este aluno, muito embora maioria dentro do espaço escolar, é invisibilizado pelas práticas pedagógicas ou, ainda mais cruel, é representado em práticas e atividades que o colocam em posição inferiorizada, negativada, constituindo outra forma de exclusão. Assim, não considerar a presença do aluno negro no processo escolar constitui uma maneira de manter:

> Vivo um certo imaginário que tende a conceber a escola como espaço privilegiado dos brancos, desconsidera a luta encaminhada pelos negros na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação no espaço social e ignora os mais diferentes aspectos ligados à questão racial que, ao contrário do que se pensa, está ligada a elementos básicos dos processos colocados em curso na educação. (FONSECA, 2006, p.35).

Isabel Aparecida dos Santos (2001) apresenta que, dos materiais didáticos analisados em seu trabalho, foram encontrados vários estereótipos atribuídos aos negros, sempre conferindo a eles posição de inferioridade em relação aos brancos:

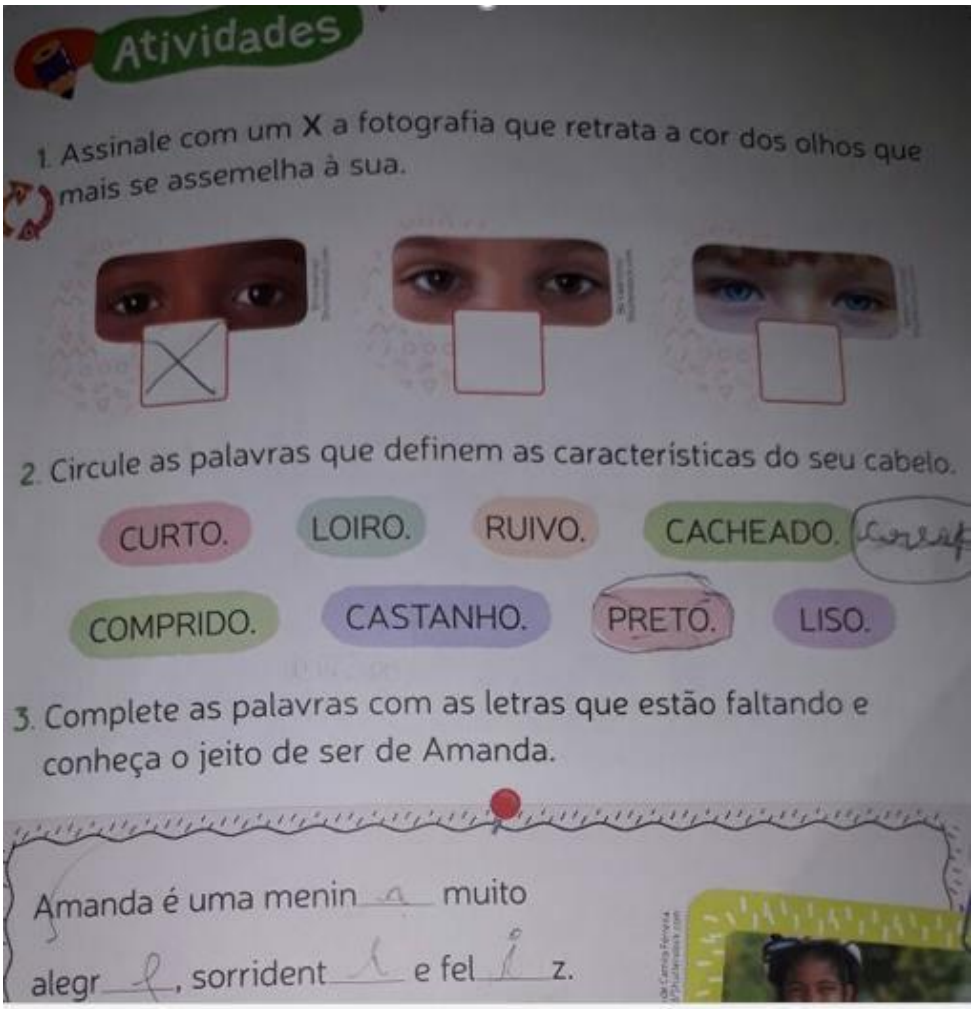
> as imagens de mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); […] e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos. (SANTOS, 2001, p.103).

Quando esta relação não se dá a partir da ideia de inferioridade, também se dá a partir do apagamento do negro, de suas características mais específicas, até o seu apagamento e/ ou silenciamento total.

No livro didático destinado ao segundo ano, da Trilha Sistema de Ensino, publicado pela Editora FTD educação, no ano de 2017, podemos ver, logo no primeiro Capítulo, denominado “Como eu sou”, que, na verdade, a criança negra continua sem se ver representada em sua integridade. Muito embora apareçam crianças negras ao

longo da seção, na página 217, o exercício 2 apresenta o seguinte comando: “Circule as palavras que definem as características do seu cabelo”. As características que aparecem para ser selecionadas são: curto, loiro, ruivo, cacheado, comprido, castanho, preto e liso. Não observa, no entanto, a característica do cabelo crespo por exemplo. Além disso, o cabelo crespo não aparece neste capítulo em nenhuma das páginas anteriores.

Imagem 11: Página 217 do Livro Trilha Educação da Editora FTD.
Fonte: Acervo próprio.



Este livro chegou até mim por meio de uma amiga cuja filha cursa o segundo ano e utiliza o livro em questão. A menina, ao fazer o dever de casa, quando do exercício de número 2, perguntou para a mãe se ela poderia inserir a palavra crespo porque o cabelo dela era assim, mas não tinha no livro e o que “o moço do livro deveria ter esquecido de colocar”. Sabemos, no entanto, que isso não se trata de um esquecimento

apenas; trata-se de um processo invisibilização que marca os materiais didáticos, de forma geral.

Essa invisibilização, quando simplesmente não só contribui para o processo de exclusão dessas crianças como faz com que elas mesmas não consigam ser vistas ou por si mesmas e pelos outros alunos de uma maneira positiva; ou seja, se aparecem características de vários tipos de cabelos, mas o crespo não aparece, este deixa, automaticamente, de ser um cabelo como qualquer outro, o diferente, ou, até mesmo, o objeto.

Por outro lado, em continuidade aos estudos sobre a presença do negro no material didático, Ana Célia Silva (2011) pontua que houve uma mudança positiva na representação do negro nos livros didáticos, no que tange às questões de subalternidade e estigmatização. Estes estariam aparecendo também como integrantes da classe média e não mais exclusivamente como executores de profissões de baixo prestígio. Ela também verifica o surgimento de uma nova categoria: a assimilação ao branco, tanto social quanto culturalmente.

Além disso, apesar dos dados da pesquisa apresentarem significativa melhora, a autora pontua que a baixa representatividade do negro ainda constitui característica marcante nos materiais e que as questões relacionadas às suas manifestações culturais não aparecem nos livros analisados, seja por meio de descrição ou ilustração.

Quando a negação do negro não se dá de maneira a extingui-lo dos espaços, sejam estes físicos ou simbólicos, ela acontece a partir da tentativa de assimilação de um ideal que visa torná-lo o mais próximo possível do branco. Negar-se como negro é uma das maneiras de tentar sobreviver, inclusive fisicamente, e aproximar-se do padrão branco, seja por meio de mecanismos para obter um cabelo similar ao liso, pela realização de incursões cirúrgicas que possam “minimizar” os traços fenotípicos, como nariz e boca, por exemplo, seja até recorrendo a cremes e tratamentos que clareiem a tonalidade da pele.

Para Foucault:

> claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (2005, p.306).

Partindo da afirmação de Foucault, podemos pensar as diversas mortes às quais o negro é submetido, seja a morte efetivamente física, seja a falta de acesso à

educação, saúde, lazer, aos espaços de política e poder econômico, a impossibilidade de construir sonhos e de forjar a sua própria identidade sem a necessidade de busca pela aproximação ao padrão do outro (o branco).

Assim, a assimilação ao branco, apontada nos estudos se Silva (2011) demonstra que as práticas escolares, apresentadas a partir dos materiais didáticos visam uma uniformização do aluno negro, inserindo-o dentro do ideal de indivíduo e sociedade, reiterando os valores hegemônicos. Ora, se antes o aluno negro não era inserido no material, agora ele, muito embora esteja representado fisicamente, não é respeitado em sua história, sua individualidade. Ele passa a ter um outro ideal: o de ser um negro assimilado.

Tal assimilação pode ser notada a partir, inclusive, do conteúdo dos currículos escolares. A escola, ao adotar a gramática tida como normativa, por exemplo, e excluir quaisquer possibilidades de produção de linguagem e língua viva e elaborada, desconsiderando a fala dos alunos, bem como a peremptória correção de qualquer manifestação linguística que se afaste do ideal de Língua Portuguesa a ser falado na escola, está impondo um processo de assimilação de uma língua tida como a ideal: a do branco, a do colonizador.

Esse comportamento desconsidera completamente toda a influência e legado que as diversas línguas africanas exerceram sobre o português falado no Brasil, relegando a essas influências o status de erro ou de anomalia linguística. Concordando com Fanon (2008) que “falar é existir absolutamente para o outro” (p.33), quando se retira do aluno a possibilidade de falar a partir de seu lugar e de sua cultura, está, ao mesmo tempo, se retirando dele a possibilidade de existência. Esta é uma das facetas mais cruéis do racismo.

É possível, com isso, notar como os alunos se comportam com relação à disciplina de língua: a partir da ideia de que não sabem falar. Aqueles que mais se destacam nos processos de aquisição da Língua Portuguesa são considerados alunos-destaque, ou letrados, ou melhor alfabetizados. Em outra palavra, “civilizados”.

A ideia de subalternização e de animalização do negro se mostra, em primeira instância, nos documentos oficiais do império e, ao longo de anos e anos, apresenta quase os mesmos aspectos no contexto escolar, muito embora se tenha a implementação da Lei 10.639/03. De acordo com os estudos de Veiga (2003), diversos documentos oficiais, jornais e correios do período colonial e início do período monárquico contém uma enorme gama de conteúdos que reiteram a ideia de degradação da imagem do negro, retratado sempre como bárbaro, não evoluído ou

incapaz de aprender, enquanto ajudam a defender o ideal de miscigenação como forma de embranquecimento e “evolução” da sociedade brasileira. Estes meios serão de extrema importância para a construção e cristalização de estigmas aos quais o negro – e o aluno negro - será submetido.

> Por sua vez, a significativa presença de população de origem africana e o intenso processo de mestiçagem, associado às condições das relações escravistas, geraram uma ampliação da estigmatização da população negra como grupo inferior da sociedade, o que irá perdurar por uma longuíssima duração histórica (VEIGA, 2016. p.275).

A elite branca passa a pensar o negro e o índio como categorias sociais, a partir de construções ideológicas que possam auxiliar a formular esse tipo de classificação. No entanto, o branco não se pensou e não se pensa como uma categoria social e ideológica tal qual o negro e o índio e isso o exime da discussão racial, ainda nos dias de hoje (GONÇALVES, 2011). Para o branco ele é a categoria universal e a escola adota esse ideário dentro das suas práticas mais cotidianas, contribuindo para a manutenção das diferenças e da exclusão.

A recorrente associação entre negros e escravos pode ser vista até os dias atuais, mesmo que não em documentos oficiais, ou jornais, especificamente, mas está presente nas falas e nos materiais didáticos (mesmo que de forma indireta). De forma geral, observa-se uma maior atenção aos assuntos relacionados às questões raciais quando se aproximam os dias 13 de maio ou 20 de novembro; datas da abolição da escravatura e da memória da morte de Zumbi dos Palmares, respectivamente.

No entanto, não se aborda, de forma geral e ao longo do ano, a história deste negro que foi escravizado pelo europeu, retirado de sua terra de origem, afastado de sua família, de suas raízes, impedido de cultuar seus deuses e professar sua fé, de falar a sua própria língua, além das condições subumanas às quais era submetido, ao trabalhar nas lavouras e na construção do país. O que se observa é a manutenção dos estigmas e de uma ideia que perdura e perpassa todas as esferas sociais: aquilo que se pensa como o “ser negro”.

Entendendo que a necropolítica se constitui como uma política de morte, extinção, apagamento de tudo aquilo/ aqueles aos quais não se considera o direito à vida plena, onde se mata o corpo e toda a possibilidade de existência (MBEMBE, 2016), podemos pensar que a educação se estabelece como um dos seus braços principais. Ela exerce a mesma gerência sobre matar e deixar morrer, sobre fazer viver e fazer morrer, nos seus sentidos físicos e simbólicos.

O que notamos é uma educação para a morte. Como visto nos dados anteriormente apontados neste estudo, o negro é o que possui menor acesso à educação formal e, quando este acesso é possibilitado, é realizado de forma precária, ou seja, sob um atendimento não satisfatório, seja por falta de infraestrutura adequada das instituições, seja por ausência de meios que possibilitem melhor aprendizagem, como remuneração de professores e funcionários, seja pela inexistência ou existência insuficiente de escolas em áreas marginalizadas etc.

Além disso, podemos dizer que o negro está morto em sua totalidade dentro do sistema educacional. Ou ele não aparece fisicamente, intelectualmente, historicamente ou é colocado no lugar daquele que se pode facilmente descartar. Quando não, o que ocorre é a sua assimilação. Em todo caso, é importante que ele seja o mais próximo do branco possível. Ao aluno negro resta o lugar do "não-ser", como apontam Fanon (2008) e Neuza Santos (1983), já que precisa sempre tentar buscar se enquadrar no ideal branco. Como não se enquadra, precisa ser eliminado em sua ontologia.

Nessa perspectiva, podemos pensar que uma *necroeducação* é construída. Quando observamos o apagamento, subalternização, animalização, silenciamento dos alunos negros e da sua (sub)representação no sistema educacional, se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir. Temos uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e organização institucionais.

Assim, a *necroeducação* se formula a partir de uma lógica que visa, não só perpetuar o racismo existente na sociedade, mas através de uma política que possibilita o assassínio do negro em suas diversas instâncias, sob um viés legitimado política e socialmente. Ela se constrói a partir de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar a guerra racial.

Em uma das oficinas, fizemos a cotação de histórias da narrativa denominada "Ombela, a origem das chuvas", do autor angolano Ondjaki[68]. Neste adia, antes de iniciarmos a história, começamos a falar sobre como o Brasil foi formado, que havia muitas coisas daqui que foram os africanos que trouxeram. Estendi o mapa da África no meio da nossa roda, todos puderam olhar as cores, os países. Falei que Angola era um país e eles foram tentando encontrar onde eles estavam no mapa... expliquei que lá

[68]Falaremos esta oficina com mais detalhes no capítulo 3 desta dissertação.

também se falava português, a mesma língua que a nossa e vários aspectos da cultura que se pareciam com o que temos aqui. Então, me foram feitos alguns questionamentos:

> **João Cândido:** - Tia, na África tem festa?
> **Aqualtune:** - Tia na África tem floresta, né?

O que estes questionamentos demonstram é que há, no imaginário coletivo que, no continente africano, não existe desenvolvimento nem modos de vida, nem coisas que existem nos lugares ditos "civilizados". Não era claro para eles que os negros africanos são pessoas como nós ou que vivem em ambientes urbanos, conhecem a tecnologia, por exemplo. Quando eu indiquei afirmativamente que lá existe tudo o que tem aqui e comecei a falar sobre os reinos africanos, como eles haviam desenvolvido muitas coisas muito antes de sabermos que existia o que hoje conhecemos como o Brasil, os olhares de surpresa e admiração se deram. Isso é fruto de um apagamento histórico e social promovido pelo sistema de colonização, o qual retira qualquer capacidade ontológica do ser negro e africano.

Segui falado com eles sobre o Egito e pedi para que o encontrassem no mapa. Essa procura dos nomes dos países no mapa era uma atividade que eles consideravam muito divertida, pois poderiam manusear o folheto, além de poder fazer seus esforços em juntar as letras para decodificar aquelas dezenas de nomes que encontravam pela frente. Quando eles encontraram o Egito, falei um pouco da história daquele país e, rapidamente, um me lembrou:

> **Luiz Gama:** - Tia, Egito é do José do Egito[69], né?
> **Heloise:** - Sim. Isso mesmo!
> **Luiz Gama:** - Ué, mas o José do Egito não é preto...

Após a intervenção de Luiz Gama, conversamos sobre os personagens da novela serem brancos, em vez de negros. Optei por não discutir tanto o racismo diretamente, mas alguns deles foram estranhando esta representação adotada para uma região de pessoas negras. Esse estranhamento e desconfiança me bastavam para

[69] José do Egito é o nome de uma novela veiculada pela Rede Record, que conta a história de José, a partir de uma perspectiva bíblica. Assim como os diversos meios, veicula a falsa ideia de um país branco, contribuindo para o pagamento da possibilidade de negros, não só como protagonistas no meio televisivo, mas como sujeitos históricos que produziram tudo aquilo que as pessoas veem na ambientação em que se passa a trama.

aquele momento, por entender que é necessário fazer com que eles construam este caminho e questionar, posteriormente, por que isso acontece.

Se, para Foucault, o poder se constitui em dimensões macro e micropolíticas, pensar as relações entre bio-necropolítica no sistema educacional é também avaliar estas relações. É pensar a quem está sendo dado o direito de viver (o branco, a sua cultura, o seu currículo, a sua visão de mundo) e a quem é relegada a posição de deixar morrer (o negro, em sua cultura, fala, historicidade, cosmogonia, complexidade).

No entanto, não podemos pensar a escola e a educação a partir de um viés paralisante que nos faça pensar na impossibilidade de reinvenção de uma nova ótica e construção. Se uma cultura necropolítica/ necroeducacional é imposta neste espaço, é importante fazer emergir maneiras de ressurgimento da existência, de reinvenção da vida. Uma dessa formas seria a possibilidade de uma nova soberania dos sujeitos dentro desse espaço, soberania essa que não visa a morte, mas o encontro com a sua própria vida, ou seja, uma construção *bioeducacional*.

Se, para Fanon (2008) foi possível se sentir quando se aproximou dele próprio, será a partir de novas narrativas, de nos pedagogias, de novos modos de construir uma ração (negra), a fim de se forjar a possibilidade de (re)aproximação dos alunos dentro do espaço escolar, poderia ser uma alternativa à uma cultura de invisibilização, de apagamento, esquecimento e morte e o início de alguns passos rumo à uma verdadeira construção de uma política de vida, através de qual a educação faça viver.

O filósofo Renato Noguera (2017) começa a construir um conceito que ele chama de “escola-aldeia”. Assim, ele a entende como:

> uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que diz respeito à noção do povo Guarani de que a educação começa mesmo antes do nascimento de uma pessoa, a partir do sonho materno como nos diz a educadora e antropóloga guarani Sandra Benites Ara Rete, “a nossa educação começa com xara’u (sonho) omoexakã (revelação do nhe’ẽ, ou seja,quando a mulher sabe que ficará grávida). (ARA RETE, 2015, p. 3). Em outros termos, a escola-aldeia se articula a partir do sonho. (NOGUERA, 2017, p.401).

Partindo dessa articulação conceitual de Noguera, podemos pensar que o processo de denúncia e de visibilização das disparidades e discriminações dentro do ambiente escolar é de suma importância para que possamos repensar nossa estrutura como educadores, tanto no âmbito das discussões das micropráticas que realizamos quanto na articulação de pleitear políticas públicas que visem a redução das

desigualdades. No entanto, entendo que a denúncia, por si só, não carrega em si o caráter transformador da educação. É preciso que façamos com que existam práticas que gerem vida e sejam não só respostas às políticas vigentes, mas se coloquem como agência do que entendemos e queremos como educação.

Nessa perspectiva, é importante que a educação e que a escola possam se articular, assim como diz o conceito acima, a partir do sonho. Ora, se denunciamos a escola e uma necroeducação, que não queremos, então qual é a que queremos? O que temos enquanto sonho que ainda não fizemos ganhar vida? O EntreLivros se coloca como uma dessas inciativas que pensamos ser possibilitadoras dessa escola-aldeia ou educação a partir do sonho.

3.“IDENTIDADE É AQUELE DOCUMENTO, NÉ, TIA?!”: PENSANDO A IDENTIDADE NEGRA E A RELAÇÃO COM O OLHAR DO OUTRO

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

(Jorge Aragão)

A discussão sobre identidade permeia diversos debates entre as ciências humanas e, longe de estabelecer uma categoria com conceito fechado, se reinventa e amplia dia após dia. Entendendo-a como aquilo que classifica o indivíduo, a partir de uma perspectiva de classe, raça, faixa etária, cultura, ela se constitui como um dos pontos principais que diferenciam os seres humanos entre si e entre grupos.

Para Munanga:

> A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p.177-178).

A autodefininção se constitui como o processo de elaboração identitária em que o próprio indivíduo se nomeia e se define no mundo. É uma declaração dele próprio sobre a sua identidade. Ela, por sua vez, pode se dar a partir de uma necessidade de se contrapor ao outro, como forma de se estabelecer como individualidade no mundo.

Por sua vez, a identidade atribuída, relaciona-se àquilo que o outro atribui ao indivíduo, a partir de seus valores próprios, de sua percepção de mundo, de sua construção semântica e discursiva. Essa identidade atribuída pode servir a interesses sociais e ditar relações de poder, se sobrepujando, dependendo da situação e da maneira em que ocorre, como meio de eliminação do outro.

Essa relação (entre autodefinição e identidade atribuída) pode ser vista, dentre outras maneiras, a partir da comparação entre a categorização racial presente nos

registros de matrícula e a identidade racial atribuída a si próprios pelos alunos participantes do projeto.

De acordo com levantamento feito pela coordenadora da escola, nas duas turmas envolvidas no projeto, temos a seguinte disposição de declaração racial efetivadas no ato da matrícula, pelo responsável:

Turma	Branca	Preta	Parda	Não declarado	Total de alunos por turma
1301 – 3º ano	8	5	14	2	29
1402 – 4º ano	0	3	15	8	26

Tabela 1: Contagem de alunos por cor/ raça declarados na matrícula
Fonte: Coordenação Pedagógica da escola.

Essa declaração racial é feita no ato da matrícula e, geralmente, obedece aos critérios para classificação estabelecidos pelos próprios responsáveis dos alunos, bem como, em alguns casos, podendo ser a que consta na certidão de nascimento da criança. É importante frisar que esta declaração não é realizada de acordo com a maneira que as crianças se enxergam, muito porque realizar este tipo de atividade em se tratando de uma escola pública seria inviável, se considerarmos que os profissionais de secretaria já executam muitas atividades.

Colocamos aqui essa informação porque algumas crianças que estão matriculadas na escola se auto atribuem uma raça diferente da que está na sua ficha, ou ainda, à maneira como eu atribuiria. Em uma das oficinas, iniciamos uma atividade para reconhecimento das diferentes tonalidades de pele. Com tintas guache de diversas cores, fizemos algumas misturas e fui chamando um a um para que pudessem reconhecer e montar o tom das tintas que mais se aproximava do seu. Na primeira turma, a turma de 4º ano, nenhum dos alunos negros se identificou com as tintas mais claras, nem com, principalmente, aquela que até hoje, alguns ainda denominam de “cor de pele”.

Embora eles mesmos considerem este nome para a cor em questão, que se aproxima de um rosado, bem claro, ao pedir para que escolhessem a tinta para pintarem suas mãos, 15 alunos escolheram tons diferentes de marrom e 7 escolheram a tinta preta. Apenas um aluno escolheu a cor clara e este, por sua vez, corresponde, realmente, à tonalidade mais clara.

Imagem 12: Cartazes feitos na oficina realizada a partir da leitura do livro *Kofi e o menino de fogo*.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Já na turma de 3º ano, houve dois fatos distintos: 1 dos alunos, negro, de cabelo crespo, em formato *black power*[70]*,* se identificou com a tonalidade mais clara. Ele se afirmou moreno e disse sucessivas vezes que "o cor de pele era a cor dele". Nesta mesma turma, um dos meninos, negro com tom de pele não muito escuro, foi o único a selecionar a tinta preta. E fez questão de dizer que era preto. Era sua maneira de se autoidentificar. Perguntei porque ele havia escolhido a tinta preta e ele me respondeu prontamente: "-porque eu seu preto e acho que parece comigo!"

[70]A expressão "poder negro", em português, relaciona-se a um símbolo de resistência cultural negra, nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, período da luta pelos Direitos Civis no país. Está relacionada à busca de uma autoafirmação das raízes negras, expressada também nos cabelos, uma vez que se primava pela abdicação de técnicas de alisamento dos fios, tão propagadas como ideal de beleza. Os cabelos *black power* são, então, cabelos crespos naturais.

Imagem 13: Mais cartazes feitos na oficina a partir da leitura do livro *Kofi e o menino de fogo*.
Fonte: Acervo da pesquisadora[71].



A partir da afirmação de Munanga, podemos conceber também a ideia de que a identidade se caracteriza como um meio pelo qual os indivíduos passam, ao mesmo tempo, a se reconhecer em relação ao outro, individualmente, e diferenciam-se com relação a outros grupos e culturas. Essa identização se dá por meio da observação das diferenças que uns apresentam com relação aos outros. Assim, pensar a identidade, é sempre pensar em processo de diferenciação ou contraposição.

Além disso, é importante pensarmos a identidade como uma categoria relacional, uma vez que essa diferenciação entre o “eu” e o “outro” se dá de forma simultânea, por meio de uma interação. A partir disso, podemos perceber que a identidade se formula a partir de um processo em que, ao mesmo tempo que “eu” me diferencio do “outro”, atribuindo características a ele, o “outro” formula aquilo que ele pensa que “eu” seja.

> Isto quer dizer que o indivíduo não recebe sua identidade passivamente, mas se apropria, interpreta-a e a negocia, pois a identidade social é intrinsecamente ligada a uma sucessão de

[71]As marcações em preto são para esconder os nomes das crianças que estavam identificando-se abaixo das marcações de suas mãos.

> deslocamentos num espaço de posições sociais (PINHEIRO LIMA, 2014. p.198).

Partindo desse pressuposto, é possível entender que a identidade se configura como um processo interacional, tecido por meio dos processos de socialização, em que o indivíduo (re)negocia sua identidade o tempo todo, a partir da interação com o ambiente e com os demais indivíduos inseridos nele.

Machado de Assis configura uma aproximação a esta ideia, quando o personagem Jacobina considera, no conto “Espelho”, que o homem possui “duas almas”: uma externa e uma interna. Por alma, neste contexto, podemos compreender também como o conceito de identidade. O personagem principal conta uma história do seu tempo de juventude, em que era alferes, e como a farda e a maneira como as pessoas o enxergavam por causa dela passou a influenciar na sua própria concepção a respeito de si mesmo. Quando o jovem Jacobina passa a se ver sozinho na fazenda de sua tia, sem nenhum parente, nem escravos, nem ninguém que o pudesse dizer que ele era o alferes e, por isso digno de muito respeito, sucumbe à crise de identidade e é sozinho que ele passa a tentar entender quem ele era na realidade.

O conto machadiano apresenta a noção de uma identidade relacional, que precisa da visão do outro no processo de formulação de uma identidade individual. O espelho em que Jacobina se olha todos os dias tentando encontrar a identidade que lhe fora atribuída e não estava mais sendo alimentada é a metáfora para as relações de formação de uma identidade que depende do outro para ser confirmada ou negada.

Nas oficinas do EntreLivros, em um dia de atividades, falamos sobre sermos diferentes: brancos, negros etc. Um dos alunos, negro de pele mais clara, demorou um tempo para dar sua resposta. “Tia, o que que eu sou? Eu sou negro?” Ele aguardava que eu desse a ele a resposta, que atribuísse a ele a sua identidade, a partir de uma característica estética.

Eu disse que havia vários tipos de tonalidades de pele negra e que ele poderia comparar para chegar à sua conclusão. Alguns alunos disseram que ele não o era, justamente por se tratar da pele mais clara, e ele se identificou com a identidade que mais lhe pareceu pertinente, não porque quisesse, necessariamente, mas porque observou características de proximidade dentre os alunos da turma e então se entendeu negro, naquele contexto.

Essa característica de afirmação ou negação da identidade pode ser notada nas crianças negras, em primeira instância, a partir de sua relação com os traços fenotípicos,

dos quais destaca-se a cor da pele. As crianças constroem suas noções de igualdade e semelhança a partir do que observam com seus pares e com os professores.

Em atividade realizada em uma das oficinas do EntreLivros, foi feita a leitura da história “Kofi e o menino de fogo”, do escritor, compositor e intelectual Nei Lopes. O livro conta a história de um menino ganês que vivia em uma aldeia na qual todos se pareciam com ele. O personagem, então, se depara com o estranhamento de encontrar um menino branco, com características que nunca tinha visto pessoalmente, o qual chamava de “menino de fogo”.

Ao se conhecerem, Kofi, que tem este nome por ter nascido em uma sexta-feira – sendo essa uma das maneiras de se nomear pessoas na região a utilização dos nomes do dia da semana - se assusta com a aparência do menino e, ao se aproximarem e perceberem que o que contavam sobre essas diferenças era mentira – que negros soltavam tinta e brancos pegavam fogo -, eles ficam amigos. Já adulto, Kofi sai de seu país para estudar e aprender coisas e levar para seu povo. A narrativa traz a ideia de que é necessário se aproximar do diferente e conhecê-lo para, então, poder acabar com os preconceitos e desfazer os estereótipos criados.

A partir dessa leitura, procuramos no mapa da África o nome do país de onde Kofi era, Gana, bem como os dos países vizinhos, todos descritos na história. Conversamos sobre semelhanças e diferenças que possuíamos dentro da turma, conversa que incluiu a relação com o tom de pele de Kofi e do Menino de fogo. Essa característica foi bastante discutida com eles e perguntei quem se parecia com o protagonista da narrativa, pergunta que me rendeu as seguintes respostas:

> **Zumbi:**[72] Eu, tia! Também sou pretinho igual a ele!
> **Benguela:**[73] Eu também sou negra, tia. Então eu pareço com ele.

As respostas, de modo geral, seguiram essa linha. Alguns alunos não quiseram falar, mas concordaram, levantando as mãos, sobre essa semelhança. Na turma de 4º ano, 1402, os alunos ainda apresentaram um pouco de confusão com o fato de África ser um país ou continente, o que não ocorreu na turma de 3º ano. Entretanto, não foi identificado, dessa vez, nenhum comentário pejorativo com relação ao tom de pele, nem ao fato de Kofi ser africano, fato que me chamou bastante atenção.

[72]A história de Zumbi será melhor detalhada posteriormente nesta escrita.
[73]A história de Benguela será melhor detalhada posteriormente na escrita.

Achile Mbembe revela uma das correntes de pensamento utilizada para descrever o sujeito africano, ou uma identidade africana. Ele considera que essa corrente considera alguns elementos que contribuíram para a formação do sujeito.

Para ele, a cultura eurocêntrica:

> Utiliza categorias marxistas e nacionalistas para desenvolver um imaginário da cultura e da política, no qual a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação serve como o único critério para determinar a legitimidade do discurso "africano" autêntico. A segunda corrente se desenvolveu a partir da ênfase na "condição nativa". Ela promove a ideia de uma única identidade africana, cuja base é o pertencimento à raça negra (MBEMBE, 2001. p.174).

O pensamento de Mbembe pode ser observado como uma das grandes críticas ao conceito de identidade africana, que pode ser estendido ao questionamento sobre a universalidade de uma identidade negra, ou seja, a uniformização da categoria "ser negro". Assim, o autor apresenta que pensar no africano e, consequentemente, no negro, como uma "condição nativa" constrói a impossibilidade de que ele construa a sua própria maneira de se pensar, se reconhecer e de estar no mundo, retirando a sua subjetividade e colocando-o em um grupo, organizado de acordo com os nossos anseios.

Dialogando com este ponto de vista apresentado por Mbembe, podemos pensar nesta construção nos contextos mais cotidianos. Esta pesquisa, por exemplo, pautava-se na hipótese de que a identidade de alunos negros do Ciep estaria extremamente negativada em vista da invisibilidade do negro nas práticas pedagógicas, ou ainda, por conta de uma construção estereotipada e negativa de tudo relacionado a ele.

No entanto, uma aluna, que chamaremos aqui de Aqualtune, apresenta uma exceção: em uma conversa ocorrida na sala dos professores, na minha presença, com a coordenadora pedagógica da escola e de outras professoras, ocorre o seguinte:

> **Professora 1:** Olha, essa é a Aqualtune. Ela quer ser passista da Mangueira!
> **Eu:** Nossa, que legal.
> **Aqualtune:** Passista só, não! Rainha do morro! Porque eu sou linda e sou demais, minha querida!

Aqualtune, uma menina negra de 12 anos, aluna incluída[74] nas turmas regulares por possuir necessidades especiais e já ter utilizado a sala de recursos[75] de outra instituição, possui disfunções na fala, leves problemas para locomoção e aprendizagem. Apesar disso, é uma menina extremamente bem resolvida com o seu corpo, sua cor e sua aparência.

Ao ouvir a fala de Aqualtune, pude perceber como minhas hipóteses também se baseavam em preconceitos e estereótipos. Eu acreditava que esta menina teria muito mais problemas de autoestima, por ser negra e por suas necessidades especiais, e ela me mostra que este não é o seu problema. Ela era realeza, “Rainha do morro!” e não apenas o que eu pensava sobre ser uma criança negra dentro de uma escola municipal dentro da favela.

O nome Aqualtune foi escolhido para ela por se tratar de uma personagem muito importante para o processo de libertação dos escravizados no Brasil. Segundo a história, ela era uma princesa, filha do rei do Congo, que foi capturada e escravizada. Chegando no Brasil, foi vendida para ser reprodutora, estuprada e obrigada a gerar muitos filhos para assumirem, também, a posição de escravizados. Realizando diversas fugas, ajudando na fuga de outros e lutando nos Quilombos, é sinal de grande resistência. Também gerou um outro personagem importante para a história dos negros no Brasil: Ganga Zumba, Tio de Zumbi dos Palmares, e uma das principais lideranças do Quilombo de Palmares.

Apesar desta história, gostaria de destacar o motivo mais importante que levou à escolha do nome para a nossa menina:

[74]Alunos incluídos são aqueles que precisam de atendimento especial, mas estão inseridos nas turmas regulares. As políticas educacionais dos últimos anos no município do Rio de Janeiro praticamente extinguiram as turmas especiais e forçaram a entrada de tais alunos nas turmas regulares. Embora esta convivência entre alunos especiais e regulares seja importante, cabe salientar que a sua entrada nas salas de aula não está contando com professores especializados, nem infraestrutura ou materiais específicos, o que faz com que eles, muitas vezes, fiquem negligenciados nas atividades cotidianas, não por vontade do professor, mas por falta de uma estrutura que os possa receber. É importante salientar, portanto, que isso também se configura como um tipo de inclusão excludente.

[75]Salas de recursos são espaços específicos, criados em algumas escolas municipais, que contam com materiais, equipamentos e professores específicos, a fim de atenderem aos alunos portadores de necessidades especiais. Essas salas possuem adaptação para pessoas com algum tipo de necessidade motora especial, assim como materiais e instrumentos adequados a quem possui défcits auditivos e visuais, alunos autistas etc.

Aqualtune era africana
Era princesa importante
Rei do Congo era seu pai
Homem mui preponderante
E por isso era criada
Como parte bem reinante.

(Cordel “Aqualtune”, de Jarid Arraes)

A nossa Aqualtune, ou “Rainha do morro!”, também é parte bem reinante. Pensar a identidade dessa e de outras meninas negras deve passar, primeiro, por esse crivo.

Talvez seja esta uma das melhores maneiras de possibilitar e/ ou reforçar a positivação de suas identidades, dentro e fora do espaço escolar, que as poda, as invisibiliza diariamente. Deixá-las contar a sua versão da história e sobre quem elas são pode ser um dos meios para se evitar a perpetuação de processos opressores e deslegitimadores de suas identidades, como a construção e veiculação maciça e por todos os meios da inferioridade dos negros.

O professor e filósofo Wallace Lopes Silva, em seu livro *Assim falaram as crianças: dicionário transdisciplinar ilustrado por palavras filosóficas,* nos apresenta a importância de possibilitar que as crianças sejam protagonistas, não só dentro do processo educacional, mas da sociedade. Assim, entendemos que permitir com que elas narrem as suas próprias histórias e contém as suas próprias versões de si é de extrema importância para a construção de suas identidades e, igualmente, de uma sociedade mais justa e menos engessada, na qual se conte apenas uma versão – geralmente do adulto.

Para ele,

> Toda sociedade só pode existir caso consiga por de pé a importância de seus poetas filósofos, músicos, artistas, professores e crianças. Cabe ressaltar que são esses atores políticos que fazem uma sociedade criar novos horizontes na tentativa de abrir novos clarões para que possa ser habitada qualquer possibilidade de (re)existência. (SILVA, 2018, p. 19).

O termo (re)existência, neste contexto, em se tratando de crianças negras de uma região favelizada se relaciona à necessidade de se trabalhar a autoestima e as suas identidades, não apenas para que se possa responder a ataques ou manifestações

racistas, em todas as esferas. (Re)existir é, além de ser resistência, mostrar a capacidade de geração de vida e de criação de possibilidades de existência.

Aqualtune possibilita a existência quando nos mostra que ela não apenas vive em resposta às diversas opressões às quais está sujeita. Ela vive, tem sonhos, se ama e não apenas resiste. Ela é “linda e demais, minha querida!” e eu só consegui compreender e concordar quando ela mesma disse isso.

Esse processo de legitimação identitária remete a uma famosa palestra realizada em uma conferência do TED (Technology, Entertainment, Design; em português: Tecnologia, Entretenimento, Design), no ano de 2009, em que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie fala a respeito dos perigos de uma história única. Ela aponta que o desconhecimento da versão do outro é capaz de gerar preconceitos e dificulta a alteridade. A escritora explica como a história única “rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes”.

Esta representação feita a partir de uma história única tem permeado a historiografia oficial, os meios de comunicação, a escola e a própria academia fazendo com que construam significados com base apenas naquilo que foi contado desde sempre: o negro é visto sempre a partir da mesma ótica. Quando não escravizado, o colonizado, o alijado dos direitos e formulando, ao mesmo tempo, uma maneira única de ser negro. Uma condição nativa: o negro é o que sem identidade, que só a possui a partir daquilo que o Outro confere a ele.

Esta maneira única de ver o negro, no caso, esta menina negra, fez de mim, também, e em alguma proporção, reprodutora dos estereótipos do que seria uma menina negra, especial e favelada, muito embora esteja dentro daquele espaço como quem realiza atividades que possibilitem um olhar diferente das crianças negras sobre e para elas mesmas. Pretendo dizer com isso que conceber as crianças negras como as que sempre se veem em situação inferior também foi a minha maneira de contar “a história única”, fato rechaçado pela Aqualtune.

3.1. O mito do “ser negro”

Sem debater fatos, que a fama da minha cor
fecha mais porta que zelador de orfanato
Cê sabe o quanto é comum dizer que o
preto é ladrão
Antes memo da gente saber o que é um?

(Emicida)

Entendendo que a “construção identitária do negro, assim como apontado por Fanon, se dá a partir de um “conhecimento em terceira pessoa” (2008. p. 104), temos na construção da elaboração mitológica um dos principais mecanismos de atribuição da identidade do outro pelo branco.

De acordo com Neusa Santos:

> O mito é uma fala, um discurso – verbal ou visual – uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal de ideologia. O mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico- político-ideológicas e psíquicas (SANTOS, 1983, p. 25).

Disso, depreendemos que o mito se postula como um mecanismo de opressão, subalternização, desumanização e extermínio de determinados grupos sociais. Dessa forma, ao se retirar o caráter de realidade e inserir o irreal para produzir discursos sobre aqueles a quem se pretende mitologizar, a fim de dominar, colonizar e se sobrepor histórico, política, econômica e socialmente, passa-se a aceitar quaisquer explicações e narrativas que se construam sobre tais sujeitos.

O mito visa, por assim dizer, transformar qualquer construção discursiva sobre o outro em essência, o que, por sua vez, desobriga da procura de argumentos consistentes e/ ou plausíveis para a formulação dos estereótipos. Uma vez ilusório, admitem-se quaisquer atributos dados ao alvo da construção mitológica.

Partindo disso, podemos recorrer ao que Neusa Santos (2003) chama de “Mito Negro”, o qual relaciona à ideia de ser negro uma série de estereótipos e estigmas (GOFFMAN, 2004). De acordo com este mito, ao negro são atribuídas características

consideradas intrínsecas, como pobreza, feiura, sujeira, dentre outras, que o colocam numa posição sempre de inferioridade com relação ao branco.

Ao lado do mito, ou mitos, que estigmatiza(m) a figura do negro, podemos tratar este conceito como uma maneira explicar aquilo que se considera inexplicável, uma narrativa cosmológica sobre a invenção do mundo, ou, pode ser considerado, ainda, uma ideia falsa, fantasiosa. Nesse sentido, o “Mito Negro” passa a abarcar também as ideias construídas para explicar a própria existência e condição do negro, bem como suas características.

Antes de partirmos para a ideia do mito como uma classificação fantasiosa, é importante pontuarmos que o cientificismo, inaugurado na Europa, no século XVIII, contribuiu largamente para a formação de demais versões que atingem às camadas e vivências mais cotidianas.

Sobre este tema, afirma Bernardino (2016):

> O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus. (BERNARDINO, 2016, p.18).

A teoria evolucionista desenvolvida por Charles Darwin designava a existência de uma hierarquia de desenvolvimento dos seres vivos. De acordo com o postulado, haveria uma relação de superação entre os seres mais desenvolvidos, fortes ou adaptáveis ao meio, em detrimento da aniquilação dos seres menos desenvolvidos, mais fracos ou que não conseguiam adaptação ao meio. Esta teoria aplicava-se também aos seres humanos, e passou-se a considerar que os seres humanos tai como conhecemos atualmente são fruto de diversos processos de evolução da espécie.

Rapidamente, esta teoria ganhou cunho social e passou-se, então, a classificar os grupos humanos a partir de escalas evolutivas, as quais o branco europeu determinava e se considerava como o elemento mais desenvolvido e civilizado. Este pensamento etnocêntrico é o que embasa toda a construção das ciências sociais e biológicas do período iluminista e autores como Diderot, Hegel, entre outros foram grandes impulsionadores desse pensamento.

Diante dessa estrutura, a figura do negro é alvo de especulações e de necessidade de explicação, como afirma Gislene Santos:

> O ser do negro é investigado, especulado, demonstrando que constituía um fenômeno diferente. Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural. (SANTOS, 2002, p. 55).

Podemos encontrar uma maneira de explicar o surgimento do negro na versão bíblica da Maldição de Cam. Segundo o livro do Gênesis, Noé teve três filhos: Sem, Cam e Jafet. Como era agricultor, Noé havia plantado uma vinha, se embriagado e ficado nu. Seu filho Cam, em vez de cobri-lo, riu-se do pai e chamou aos outros irmãos, obtendo como punição a maldição de gerar um povo que teria uma marca a ser reconhecida por onde passasse e seria sempre servo de outros povos (GÊNESIS, cap.9, vers.18-29). Esta versão foi utilizada por algumas vertentes de religiões abraâmicas para justificar o racismo e a escravidão.

No contexto brasileiro, também encontramos diversas formas de perpetuar a ideia mitologização do negro. Uma versão pode ser vista no romance “Macunaíma”, de Mario de Andrade, considerado cânone da literatura nacional. No capítulo V do livro, denominado Piaimã, é narrada a passagem de Macunaíma e seus irmãos que. Eles, tendo encontrando uma poça de água deixada pela passagem do gigante de Sumé, o protagonista - o primeiro a se jogar na poça que estava cheia de água encantada -, havia saído branco; seu irmão Jiguê, encontrando um pouco menos de água e suja da negrura que saiu de seu irmão, conseguiu se limpar parcialmente e ficou com a pele avermelhada – o índio. Já o último irmão, Maanape teria sido o terceiro a se banhar, ficando com a água completamente suja, o que só possibilitou que ele limpasse as palmas das mãos e as solas dos pés, dando origem ao negro (ANDRADE, 2004, p.39).

Mitos como estes se repetem com diversas roupagens, aproximando-se da fala de uma das crianças no início do Projeto EntreLivros: *“Tia, me disseram que eu sou assim porque passei muito tempo na panela de pressão!”.* Essa maneira de explicar o negro, sempre desqualificando-o, fazendo com que tenha um tom jocoso, faz com que assemelhar-se ao que surgiu através de uma maneira fantasiosa e absurda não queira enxergar-se como tal ou aproximar-se dessa origem, ou, para utilizarmos os termos de Santos (1983): “Interpelado num tom e numa linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo” (p.26), que culmina em falas como: “Eu não sou negro” ou “Negro é ruim”; negar-se a si mesmo é a maneira encontrada para eliminar qualquer resquício do que pode ser absurdo por natureza, como ser negro.

Partindo desse pensamento, para que possa afastar-se de tantas classificações negativas, o ideal passa a ser aproximar-se do modelo de riqueza, beleza, limpeza, ou seja, o branco. Ser preto é estar diretamente relacionado a ser feio, como dito por uma das crianças, abarca uma série de declarações que os negros estão, desde sempre, acostumados a ouvir. “Clarear a família”, “limpar o útero”, “melhorar a raça” são declarações ouvidas por mim e por uma série de pessoas que conheço, muitas delas que ainda as reproduzem nos dias de hoje.

3.2. O corpo negro e os saberes estéticos-corpóreos como marca identitária

Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios,
livres nas nossas manifestações.
É que, para nós, o corpo não se opõe àquilo
que vocês chamam de espírito.
Nós estamos no mundo.
E viva o casal Homem-Terra!
(Frantz Fanon)

A epígrafe desta seção é um trecho do capítulo 5, denominado “A experiência vivida do negro”, do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon. O livro aborda, sob um olhar psicanalítico, as relações dos negros e dos não-negros dentro de um sistema que hierarquiza as relações humanas a partir da cor da pele e suas implicações na vida prática e psíquica das pessoas negras.

Fanon parte da sua experiência, um antilhano que vive na França, para desenvolver sua tese, rejeitada pelo programa de doutorado da Universidade de Lyon. Escrita quando o autor tinha apenas 25 anos de idade, teve que substitui-la por um texto que atendesse às necessidades do que a universidade julgava um estudo sério da área da psiquiatria. E por que é importante pontuar a rejeição do texto de Fanon como um aspecto importante? Porque, em uma sociedade racista, discutir as relações do negro com seu corpo, sua história, suas experiências como sujeito no mundo ainda são consideradas menos importantes, não científicas, não saberes.

O autor nos mostra, ao longo do livro, que ser/estar em um corpo negro estabelece relação com o mundo de forma muito distinta de ser/ estar em um corpo branco. E isto não se dá apenas pelo âmbito das vivências raciais, mas no sentido de que o corpo negro produz uma lógica de entendimento, de saberes e de relações

consigo, com o outro, com a natureza e com o mundo, em geral, distintas dos brancos e estas estão intimamente ligadas à identidade.

Nós, negros, não temos como fugir à condição de estarmos em um corpo considerado o outro, condição esta que, segundo o autor, não deve ser vista como um fardo, nem como algo limitante. Para ele, ser negro não é e não deve ser estar aprisionado, muito embora seja isso que, muitas vezes, nos é imposto. É por esta linha que pretendemos seguir com o Projeto EntreLivros.

Pensando essa relação do aprisionamento na condição de um corpo negro, temos um exemplo prático, ocorrido em um dos dias de culminância de atividades do projeto, no início de sua implementação na estrutura atual. Uma amiga e parceira de nossas atividades, Letícia Castro, jovem trancista, foi ao colégio fazer uma oficina com as crianças. Dentre várias que se animaram em fazer tranças coloridas, colocar dreads de lã, uma menina, não participante do EntreLivros, à época, de 8 anos de idade, ficou num canto da sala de aula que adaptamos para a atividade e começou a chorar copiosamente. A Letícia, então, perguntou porque ela estava chorando e se ela queria colocar as tranças porque iria ficar muito bonita.

A menina respondeu que não queria colocar tranças e que não adiantaria fazer nada nela porque ela era feia, preta e o cabelo dela era duro. Eu não estava na sala no momento porque, como eu coordenava todas as atividades do dia, precisava ficar indo em vários espaços ver o que os outros participantes precisavam, ajudar a manter a disciplina dos alunos etc. Lembro da Letícia com lágrimas nos olhos, vindo atrás de mim e pedindo para que eu fosse falar com a menina, pois ela, por mais que entendesse toda essa questão, não tinha condições de ver uma criança falando assim de si mesma. Eu tive que ir até a sala, chamar a menina, levá-la para fora, caminhar com ela calmamente pela escola para perguntar o que ela tinha. Dentre as lágrimas e soluços, ela me repetiu o que havia dito anteriormente. Eu me vi ali, naquela menina. Ela entendia que estava aprisionada na sua condição de negra. Negro é feio. Não adianta fazer nada. Ela me mostrou a cabeça, que possuía várias feridas provenientes de intervenções de produtos químicos para alisamento.

Mais uma vez, me vi nela pois eu também fui uma menina com diversas feridas na cabeça e achava normal. Conversamos, pedi para ela me olhar nos olhos e disse que ela era linda e que ficaria ainda mais se fizesse uma trança bem bonita e colorida. Por fim, ela aceitou alguma intervenção, não a das tranças, mas aceitou colocar um turbante que cobriu quase todo o seu cabelo. Quando ela se olhou no espelho, deu um sorriso, olhou para mim e disse que “até tinha ficado bom”.

O acontecimento narrado acima é apenas uma ilustração, a partir de uma situação com uma criança, que nos apresenta a possibilidade de pensarmos como a construção do corpo negro, de ser negro está atrelada à uma ideia fixa, cristalizada. Ser negro é ser feio. Não adianta fazer nada. Isso aprisiona. Aprisiona corpos, mentes, talentos, possibilidades de existência. A minha busca como mulher negra e educadora é de que a negritude dessas crianças não seja uma pedra, mas que as liberte.

Em todo o caso, é importante pensar que a formulação de uma sentença que atrela negro a feio não é uma construção infantil, nem inata delas. Isso é ensinado e introjetado de diversas formas. Para que essa menina tenha dito a mim e a outras pessoas que não adiantava fazer nada por ela, houve diversos processos de experiência que relacionaram o seu corpo como algo sem valor e essa é a realidade da vivência racial que faz uma menina de 8 anos falar mal dela mesma, entre lágrimas, na frente de todos. É a respeito dessas relações das experiências vividas do corpo negro como um fator crucial para a formação da identidade negra que pretendo abordar a partir de agora. No entanto, este corpo não será visto apenas como aquele que sofre com as experiências raciais, mas aquele que também constrói novas formas de estar no mundo e de transmitir saberes.

3.2.1. O corpo negro como detentor de saber

Ao dizer que “para nós, o corpo não se opõe àquilo que vocês chamam de espírito” (p.116), Fanon apresenta a ideia de que o corpo negro é uma parte importante da produção de saberes e que, a partir dessa ótica, pensar no que é ciência apartando as experiências corpóreas não se constitui como a forma dos corpos negros se estabelecerem no mundo. Isto é dizer que seguimos outra lógica de formação cognitiva, atrelada também ao que o corpo pode fornecer. Tal lógica é considerada ilógica do ponto de vista da construção científica e social na qual estamos inseridos.

Para Boaventura de Souza Santos (2010), a sociedade moderna passa a enxergar na dita “ciência” o modelo único de obtenção e validação de conhecimento. Essa ciência é, por sua vez, branca, europeia e masculina e desconsidera quaisquer ouros modelos de produção e obtenção de saberes como epistemologias válidas. Ele considera, ainda, que o pensamento ocidental se caracteriza por ser abissal. Isso quer dizer que tal conhecimento se constrói sob a forma de um abismo, separando o que está de um lado e do outro, sendo que:

> A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2010, p.71).

Essa inexistência do outro se estende a tudo aquilo que ele produz, material, histórica, política e culturalmente, assim como transforma em uma inexistência do seu corpo como humano. O pensamento abissal retira de tudo o que não é ocidental (europeu, branco, masculino) a possibilidade de humanidade e aqueles que estão “do outro lado da linha” passam a ser tudo o que é nomeado pelos que produzem o que se convencionou chamar de ciência, inclusive suas experiências, histórias, saberes e o seu corpo.

Considerando que a dita detenção do conhecimento se estabelece também como detenção de poder, dar à ciência, nesses moldes, o status de verdadeiro conhecimento caracteriza, ao mesmo tempo, destituir de poder qualquer outro que não esteja enquadrado nos seus modelos. Esse é o ponto primordial para a construção de um imaginário sobre a verdade, traduzida apenas em uma maneira de ver o mundo, a qual subestima e subjuga todas as outras.

Assim, a modernidade formula, ainda, um modo de observação e de estar no mundo, considerado o “racional”, enquanto todos os outros são vistos do âmbito do sensorial, do irracional, do primitivo. Essa distinção gera, segundo Nilma Lino Gomes (2017), dois tipos primordiais de discrepâncias ou distinções: a estabelecida pela oposição entre regulação e emancipação e a relação entre as experiências e as expectativas.

Assim, partindo das concepções inicialmente trabalhadas por Boaventura Santos, a autora afirma que:

> A modernidade ocidental possibilitou a emersão de dois pilares de tensão dialética – a regulação social e a emancipação social. A regulação social está alicerçada em três princípios: do Estado, do mercado e da comunidade. A emancipação social ancora-se em três racionalidades: a científico- instrumental, moral-prática e estético-expressiva. (GOMES, 2017, p. 57).

Para Boaventura Santos (2002) e para Nilma (2017), este modelo de emancipação estaria enfrentando uma crise, uma vez que a emancipação, anteriormente se opondo ao processo de regulação, tornou-se, por si própria, um novo

processo regulatório. Isso quer dizer que o que se considera como prática emancipatória, para a modernidade, nada mais é do que uma nova maneira de garantir a regulação (dos corpos, dos saberes, dos conhecimentos) e, sendo assim, torna-se necessária a construção de “uma nova forma de emancipação social” (GOMES, 2017. p. 57).

Partindo disso, a autora pontua ainda que os paradigmas sustentados pela modernidade estão alicerçados em duas formas de conhecimento:

> O conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado colonialismo, e um estado de saber, designado solidariedade) e o conhecimento- regulação (trajetória entre estado de ignorância, denominado caos, e um estado de saber, designado ordem). (GOMES, 2017, p. 57).

Sendo assim, pensar no conhecimento como emancipação é pensar, necessariamente, em um processo de descolonização, a partir da construção de saberes outros, por meio da solidariedade. É importante frisar que esta solidariedade não está vinculada à uma ideia de caridade, mas de uma organização histórico-político-social em que todas as formas de construção epistêmicas estejam inseridas e tratadas de forma igualitária, como saberes importantes. Essa solidariedade é que poderia promover o equilíbrio entre conhecimento e emancipação.

A autora ainda afirma que, muito embora essa forma de conhecimento (o emancipação) esteja dentro do paradigma ditado pela modernidade, o conhecimento-regulação se sobrepôs a ele. Isso fez com que a ordem (conhecimento-regulação) detivesse status de saber verdadeiro, ou cânone, e que o caos, ora anteriormente compreendido como o início da trajetória rumo ao saber, se cristalizasse como ignorância. Ou seja, tudo o que se tinha como um processo de busca pela emancipação (saber) foi taxado de ignorância e tudo o que se compreendia como ignorância se passasse a compreender como saber (GOMES, 2017).

Partindo do discutido acima, podemos dizer que os saberes negros são deslegitimados, subalternizados, demonizados e sempre relegados à posição de inferioridade. Assim, a relação com a natureza, explicitada através da utilização de ervas para a cura de diversas mazelas físicas e psicológicas, assim como a maneira pelas quais se manifestam a partir de uma correlação direta com o corpo humano - notada a partir nos cultos a Orixás, Inkises e Voduns, por exemplo -; ou, ainda, os sistemas divinatórios manifestados pelos jogos de búzios (que são, inclusive, conhecimentos matemáticos) são tidos como menores ou não-saberes, em função da adoção de outro

sistema de vida, pensamento e relação com o mundo que ganha status de verdade: os saberes brancos europeus.

Houve, portanto, uma inversão da ideia do que seriam efetivamente saberes, e foram considerados saberes apenas aquilo que a regulação, o cânone, eleito por uma determinada visão de mundo estabelecida pela sociedade moderna, assim os compreendessem, ou seja, o produzido apenas por quem constrói essa ideia, ou seja, o branco, europeu – o ocidente. Isto é o que se pode considerar o cerne do colonialismo: sobreposição de saberes e experiências, a fim de subjugá-los e desqualificá-los em nome de uma dita racionalidade verdadeira.

A partir disso, a construção de uma ciência que pensa o mundo, não pelo viés da experiência, dos sentidos e dos processos atravessados para se chegar à verdadeira emancipação, mas da visão de que é necessário "se afastar do mundo para escrever sobre ele" (GOMES, 2017, p.58) se configura. Tudo no mundo, então, passa a ser observado a partir de uma racionalidade que se afasta, que não sente, que não vive e que desqualifica quaisquer experiências desse tipo, renegando-as como fazer científico.

Essa desqualificação, para Santos (2007), é o que configura o que ele chama de monocultura do saber, ou seja, a eleição de apenas uma forma de saber válido, em lugar de se possibilitar uma "ecologia de saberes", que seria, por sua vez, a possibilidade de unir os diversos saberes para a produção de conhecimento, numa forma mais ampla.

Ainda para Boaventura de Souza Santos (1995), essa monocultura do saber só pode ser possível a partir de um processo de destituição dos saberes outros, que não os europeus. Ele aponta que o genocídio (a morte do corpo físico) configurou-se também como um espistemicídio, ou seja, a morte de saberes outros, juntamente com essas corpos extirpados. Para o autor:

> o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS, 1995, p. 328).

Assim, o epistemicídio, para Boaventura de Souza Santos, constitui o apagamento ou a morte de outras epistêmes. Isso se dá a partir da adoção de apenas um meio de detenção de saber e conhecimento, legando a elas caráter de verdade e ciência, enquanto subalterniza, desqualifica, deslegitima outras formas de compreender, ser, fazer e experimentar o mundo.

Esse conceito é também abordado e ampliado pela autora Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado, na qual afirma que:

> o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005. p. 97).

Nesse sentido, é importante destacarmos que a afroperspectividade, desenvolvida por Renato Noguera, bem como sua aplicação dentro das atividades do Entrelivros, constituem-se como uma forma de resgatar esses saberes negros deslegitimados e transformá-los em conhecimento, dentro de uma estrutura que os valorize e reconheça, assim como valoriza e reconhece os conhecimentos que são levados para nossas oficinas que não são advindos só dos meus estudos e das minhas proposições, mas de pessoas outras que podem contribuir ativamente para a inserção de novas narrativas no espaço escolar, destacando-se tanto as crianças quanto os demais parceiros e profissionais que nos visitam e auxiliam. Essa inserção de novos saberes e narrativas é o movimento contrário ao epistemicídio, ou seja, é a possibilidade de dar vida ao que está sendo morto, apagado, invisibilizado.

É importante pontuarmos, aqui, o que consideramos como conhecimento e saber. Assim, através das palavras de Santos:

> O conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado ignorância, para um ponto ou estado B, designado saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um a outro. Não há, pois nem ignorância geral e nem saber geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo ripo de ignorância, a qual por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2002, p.74).

Partindo disso, temos uma lógica de pensamento que desqualifica o corpo em detrimento da razão, o que, inclusive, foi utilizado como meio de construção de um discurso de esteriotipação do negro, uma vez que se considera e propaga, ainda nos dias atuais, a ideia de que este agiria sempre a partir dos impulsos, de instintos e estímulos e corpóreos, funcionando como uma forma de animalização.

É importante destacarmos que estes considerados saberes também atuam na forma como organizamos currículos, estruturas e planejamentos pedagógicos. O que temos como cânone de estrutura pedagógica dentro da instituição escolar também é visto como a única forma de aprender/ ensinar. Ou seja, adotar determinadas práticas educacionais, como sentar em fileira, ter caderno, escrever no quadro são estruturas cristalizadas como as que fornecem o conhecimento legítimo. Em nosso encontros, quando eu ia buscá-los em sua sala de origem para darmos início às oficinas, era muito comum as crianças perguntarem "-Tia, tem que levar lápis e caderno?", ou "-Tia, a gente não faz dever[76] aqui.", ou, ainda, eles se repreenderem quando havia alguém fazendo bagunça e dizerem que se não se comportassem, eu ia mandá-los para a sala "para estudar e fazer dever de continha[77]".

Eles não compreendiam, e creio que ainda não compreendem, que estávamos estudando, fazendo deveres, aprendendo. Na concepção das crianças, o fato de eu não ser uma professora que está com eles todos os dias na escola e, ainda, não me utilizar das práticas escolares cristalizadas soava como uma "não-aula", uma não-aprendizagem ou, ainda, como o momento em que eles iriam para fugir da "verdadeira "aula". Assim, me utilizar de outros saberes, os negros, reiterava para eles que o negro está do lado oposto ao do saber real, proposto pela mente, pela racionalidade.

[76] A palavra dever, para eles, representa os trabalhos, leituras e exercícios que eles executam nas aulas regulares. Ela está ligada ao que a professora dá como conteúdo, no quadro ou folhas separadas e que eles precisam ler e escrever.
[77] O dever de continha é específico para exercícios de matemática, em que eles precisam resolver as quatro operações básicas.

Essas concepções que colocam o negro como irracional justificam, dente outras afirmações, a aceitação e o imaginário da mulher negra “quente” e do homem negro viril, por exemplo. Ser negro estaria, em primeira instância, restrito a ser apenas corpo e este, por sua vez, não é visto na lógica dita científica como produtor de saber; então, um corpo negro jamais poderia ser produtor de saberes e de conhecimento.

Para Nilma Lino Gomes,

> o saber sobre a corporeidade negra vai além do embate no contexto das relações de poder. Ele orienta a criação de novos tipos de relações, de uma nova linguagem e de uma nova ética. É por isso que ele pode nos ajuda a construir uma nova ecologia de saberes e é uma importante dimensão das epistemologias do Sul (GOMES, 2017, p. 92).

A autora discute a possibilidade da criação de uma ecologia de saberes baseada na ideia de Boaventura de Souza Santos (2002), a qual o autor estabelece a necessidade da substituição de uma estrutura que privilegia um tipo de saber determinado, o hegemônico (a qual se refere como monocultura do saber) por uma estrutura que se baseie na existência de saberes diversos (que ele chama de ecologia de saberes).

Essa ideia está intimamente ligada com a descolonização do conhecimento, a partir da inserção no campo da ciência daquilo que Boaventura chama de epistemologias do Sul, ou seja, a realização de uma torção na forma como o ocidente considera o fazer científico através da legitimação dos saberes produzidos nas partes do mundo que a Europa destituiu da possibilidade de produção epistêmica e este lugar, segundo o autor, é o que consideramos como o Sul (como uma referência no Mapa Mundi), sendo o continente africano e as Américas.

Partindo disso, se observarmos as culturas africanas, por exemplo, poderemos notar que o mundo é entendido como um conjunto que une diversas coisas, não havendo a segmentação, separação do Todo. Para usar a explicação dada por Hampaté Bâ:

> Uma vez que se liga ao comportamento do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor, dizendo, uma *presença* particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se interligam e interagem (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Dessa forma, observando o exposto por Hampaté Bâ, há uma construção de saberes que compreende a interligação de todas as coisas e não apenas o

descolamento da ciência do resto do mundo. Partindo de uma ideia de Sul a respeito da construção desses saberes é observar de que modo tudo se interliga e como a nossa estada no mundo se relaciona com isso. “Sulear” o conhecimento, como nas palavras do professor Renato Noguera (2012), ou partir para uma observação do que seriam epistemologias do Sul, é compreender que existem outras formas de relação com a ideia de saber científico que não as ditadas pelo continente europeu e o corpo negro é um dos elementos importantes dessa produção.

A maneira de um corpo negro estar no mundo (re)inventa a sua caracterização cognitiva e como o outro se relaciona com esse corpo. Nilma Lino Gomes vai nomear essa relação entre corpo e conhecimento como forma de construção identitária de “saberes estético-corpóreos”, que são, como definido por ela, “aqueles ligados às questões da corporeidade e da estética negras” (GOMES, 2017. p. 75).

Assim, pensar em saberes estético- corpóreos é reverter a lógica de pensamento de uma ciência puramente racional, em que a mente (branca, europeia) é a única forma de detenção e construção de saberes. O corpo fala, transmite, ensina, experiencia, produz, potencializa. É a partir disso que queremos entender a identidade negra, ou seja, também a partir da relação do corpo negro com o mundo, com outros corpos negros, com o branco e, sobretudo, o corpo negro como produtor de saberes.

É importante pontuar, ainda, que a vivência da raça produz novos saberes corpóreos, que só se manifestam em virtude da vivência em uma sociedade em que o corpo negro aprende a se comportar em determinados espaços e contextos. Em outras palavras, podemos dizer que há comportamentos, trejeitos, movimentos que realizamos, ou não, motivados por uma resposta que já estamos acostumados a receber. O corpo negro gera medo, gera desconfiança, gera suspeita, sarcasmo, estranheza.

Assim, a experiência de um corpo negro no mundo está relacionada com as reações que se seguem quando ele se coloca em determinados lugares e de determinadas formas. Isso pode ser notado com olhares, perseguições, fugas, reações de medo dos demais e é por isso que o negro aprende, desde sempre, a se colocar como aquele que tenta ser insuspeito ou “passar em branco”, que nada mais é do que não ser notado. Isso nos é passado, inclusive, em alguns momentos dentro de casa, em que as falas do tipo: “Já é preto, ainda quer usar boné”, “Já é preta, ainda usa umas roupas dessas” são ouvidas.

Nas palavras do rapper Emicida, essa relação do corpo negro com o mundo fica bem evidente:

Aí, são regras do mundão
Perdi a conta de quantos escondem a bolsa
se eu digo que horas são?
Taxistas perguntam mais que policiais a mim
Sim, indescritível como é ruim
Nasci vilão, só veneno
Com o incentivo que me dão
errado eu tô se não virar memo
Suor na cara, levando currículo pro cara
A pé, porque onde eu moro busu não para
Pé de barro, meio dia
Inspirando piada nos boy,
transpirando medo nas tia
(Cê lá faz ideia, Álbum Emicídio)

Uma jovem negra como eu, ao entrar em uma loja de departamentos com minha bolsa, que é sempre grande, automaticamente, a seguro mais próxima ao meu corpo, de forma a cobrir a sua abertura. Esse não é um saber que me foi passado no ambiente familiar, nem na escola, mas foi um saber adquirido ao longo da minha experiência racial, uma vez que, ao não fazer isso, todas as vezes que entrava nessas lojas, os olhares de desconfiança e a companhia dos seguranças eram recorrentes. Compreendi, mesmo que de forma não explícita, ser esse um comportamento ao qual eu deveria absorver, caso quisesse me resguardar das investidas e desconfianças nesses espaços.

Assim como eu, meninos e jovens negros são submetidos a experiências corpóreas advindas das relações raciais, tais como nas incursões policiais, nas quais precisam demonstrar que não estão armados, bem como nas diversas e diversas vezes em que precisam eles próprios mudar de calçada, diminuir o passo, não fazer movimentos bruscos nas ruas, a fim de que não passem a impressão de que pretendem assaltar às senhoras que, ligeiramente, seguram suas bolsas, correm ou acionam às autoridades policiais. Um corpo negro masculino representa, dentro da lógica racista, risco e, voluntariamente ou não, este é um saber que o corpo negro precisa adquirir para, inclusive, se manter vivo.

Da mesma forma, as relações de postura e imponência dos corpos negros advém de experiências raciais. Um dos principais exemplos disso que eu, como professora, e há muito tempo no campo, vivencio é o da cabeça baixa. Um dos maiores exercícios que enfrento é o de fazer as crianças levantarem a cabeça e me olharem quando falo com elas. Muitas e muitas vezes, é necessário que eu repita: “levanta a cabeça e olha pra mim. A gente está conversando”.

Poucas crianças negras, neste espaço escolar em que estou inserida, possuem postura distinta com relação ao curvar-se e ao baixar a cabeça. Muito embora, em alguns casos, algumas pareçam altivas e se portem de maneira e ter sua presença notada pelos que estão presentes no ambiente, essa relação facilmente é desfeita quando em presença de professoras, alguns funcionários e visitantes na escola. É como se o corpo já entendesse que eles "são" e devem se comportar como subalternos.

3.2.2. O corpo negro fragmentado/ regulado e o corpo negro emancipado/ liberto

O corpo negro é, primeiramente, quem nos diferencia do outro. Fanon (2008), nos apresentará que a "experiência vivida do negro" (capítulo 5) se dá a partir da sua estadia no mundo com uma aparência que carrega significados atribuídos pelo outro. Quando ele, no capítulo em questão, narra a história em que está no trem e um menino grita: "Olhe, um preto!" ou "Mamãe, olhe o preto, estou com medo" (p.105), aponta o momento de entendimento de que a sua aparência carrega significados os quais visam aprisiona-lo. Ele deixa de ser apenas um homem, mas um homem negro.

Dentro dessa conjuntura, ser um homem negro, um corpo negro, veicula a possibilidade de sua construção discursiva, tanto do negro sobre seu próprio corpo, quanto do corpo negro através de outros discursos. O discurso do branco. A cor da pele um significante e traz consigo significados que lhe são atribuídos a partir do que se convencionou relacionar a ela semanticamente.

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
"Por acaso sou negra?" – me disse
SIM!
"Que coisa é ser negra?"
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi Negra!

Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
(Victoria Santa Cruz)

"Que coisa é ser negra? / Negra!", esta é a primeira chamada à realidade de ser negro no mundo. "Em sete ou nem cinco anos de vida", a pele negra é marca distintiva do outro. E uma marca distintiva que traz consigo significados que aprisionam e regulam corpos, que impossibilitam avanços, que fazem causar ódio, retroceder. "Olhe, um preto!" (FANON, 2008. p.105) inicia a saga do que é estar em processo de busca de liberdade e emancipação em uma sociedade que te delimita a partir da cor.

Essa delimitação se estende à maneira como você poderá ou não falar, como vai andar, onde e quando andar, perto de quem andar, como se vestir, o que pode ou não estudar de que maneira gesticular, que postura corporal adota, como penteará seus cabelos, as cores das roupas que poderá usar... o corpo negro é regulado em todas as suas formas de existência.

É também aquele em que se entende como público. E regulado pelo outro, o qual não se destitui do direito de violá-lo. Historicamente objetificado, animalizado, vendido, trocado, violentado é considerado uma espécie de "não corpo" pelo branco - corpo universal. Isso se manifesta na falta de cerimônia em que pessoas desconhecidas apresentam em tocá-lo, sem permissão. Na maneira como é utilizado como piada nos vídeos amplamente compartilhados via *whatsapp,* na forma como o Estado o extermina todos os dias no país.

É, ainda, aquele destituído de sua conjuntura total, de sua completude. Destruído no todo, o que impossibilita a sua existência material, e destroçado em suas partes, uma vez que as suas características específicas são estigmatizadas e desumanizadas em suas partes (assim como se faz ao comparar o cabelo do negro ao "Bombril"; sua pele ao carvão; seu nariz à batata, por exemplo).

Essa destituição da conjuntura do corpo negro se manifesta como uma violência material e simbólica que interfere extremamente na construção de suas subjetividades. Ele passa a ser um corpo constantemente esquartejado, retaliado, seja pelos processos físicos, como foi a escravidão, por exemplo, seja pelos processos simbólicos, como seu apagamento e objetificação. Tal como o mito de Auset, o corpo negro passa a ser um corpo fragmentado.

Segundo a narrativa norte africana, encontrada principalmente no Kemet[78], Auset buscava reunir as partes esquartejadas do corpo do seu considerado irmão-esposo Auser, partes estas espalhadas pelos quatro cantos do mundo. Assim como o corpo de Auser (Osíris, em grego), o corpo negro torna-se, então, na cultura ocidental, o corpo esquartejado, fragmentado e que busca, diante de uma sociedade racista, juntar suas partes para ser, novamente, um corpo completo (TRAUNKER, 1995).

Este corpo incompleto, não porque lhe faltem partes, mas porque tais partes não são consideradas humanas, busca juntar seus pedaços. No entanto, esses pedaços são pedaços de outros corpos, os corpos ditos "oficiais". Assim, alisar os cabelos crespos, tentar clarear a pele, afinar o nariz, diminuir os lábios são mais do que práticas puramente estéticas, são a busca da retomada de um corpo; só que, neste caso, um corpo outro, não o que foi despedaçado, mas aquele que se visa ter.

E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!…
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!

"Alisei o cabelo/ Passei pó na cara", caracteriza-se como um dos primeiros movimentos de regulação do corpo negro que, destituído de humanidade, tenta se reinventar para atender aos atributos do que o outro entende como humano. Uma das principais maneiras de aprisiona-lo é não deixá-lo ser, esconder suas características, disfarçá-las, embranquecê-las.

A castração desses corpos se dá através do momento em que o cabelo crespo precisa estar preso, em que o batom vermelho é inimigo dos lábios grandes, ou quando não se ocupa os espaços de referência e holofotes. Quando a capoeira ou o samba são criminalizados. Para além disso, os pelourinhos, os castigos físicos e todo o histórico de torturas do período escravocrata trazem, de uma forma ou de outra, essa regulação.

Sobre esse ponto, gostaria de discutir a partir das reflexões de Fanon acerca do reconhecimento. Segundo o autor, para o negro, é por suas características físicas, por

[78]Nome local atribuído ao Egito, que significa "Terra Negra" ou "lugar de gente negra". Este nome se relaciona com a tonalidade roxa da terra existente na região. Sobre isto, ver: TRAUNCKER, Claude. Os deuses do Egito. Brasilia: UNB, 1995. p. 1415.

sua maneira de estar e experienciar o mundo é que o corpo negro passa a ser sujeito à castração, difamação, objetificação, negação. Ele entende que “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (p.104). Dessa forma, um dos impeditivos para uma autodefinição da criança como negra, se daria a partir de um processo de negação, seja por relações existentes na própria família, seja pela mídia, seja pela própria escola, que inviabiliza, muitas vezes, um reconhecimento positivo do que é ser negro (CAVALLEIRO, 2017).

Nessa discussão, dialogo com Nilma Lino Gomes (2017), quando esta considera que Movimento Negro é, historicamente, responsável por um processo de ressignificação desse corpo negro. Ao criar a ideia de “beleza negra”, ao valorizar a estética negra, como as texturas dos cabelos crespos, os penteados afro, a cor da pele e uma maneira de se vestir que remete às estéticas africanas, ele está, automaticamente, reconstruindo este corpo fragmentado.

É uma alternativa à regulação, ao apagamento, ao esquartejamento. Assim como Auset, o Movimento Negro funcionaria como a irmã-esposa que recolhe os destroços do corpo negro em buscar de uma montagem que lhe favoreça e com a qual se identifique. Para a autora:

> É nesse contexto que o Movimento Negro ocupa lugar central. Ele participa como o sujeito político que apresenta alternativas a esse processo de tensão, na tentativa de recodificar a emancipação sociorracial nos seus próprios moldes e não nos parâmetros de regulação [...] Contra a regulação política e social que retira o negro do lugar da beleza e, no limite, da humanidade, o Movimento Negro constrói nacional e internacionalmente a expressão ‘beleza negra’, politizando a estética (GOMES, 2017, p.100).

Em vista disso, o Movimento Negro, a partir dos esforços de ressignificação dos ícones e símbolos identitários conseguiu modificar diversos âmbitos da estrutura social que desvaloriza os traços fenotípicos negros, bem como quaisquer elementos estéticos que se relacionassem a eles. Construir a ideia de uma beleza negra faz com que, direta e indiretamente, possa haver uma identificação por parte daqueles que se veem refletidos em tais traços. É olhar para o corpo negro a partir de um novo prisma: o da valorização.

Nilma considera que essa movimentação favoreceu, ao longo dos últimos anos, aliada à sanção da Lei 10.639/03, bem como da crescente entrada de jovens negros nos espaços acadêmicos (advinda com as políticas de ação afirmativa) um processo de

auto reconhecimento por parte dos demais jovens negros, bem como de crianças negras. Isso gerou, por sua vez, um processo de identificação e de aceitação dos traços negros, o que se reflete nos cabelos crespos, penteados afros, turbantes e vestimentas com temas africanos desfilantes pelas ruas nos dias atuais.

No entanto, considerando todo o processo histórico da relação com o corpo negro e observando o espaço escolar em que estou inserida e de onde esta pesquisa surge, torna-se importante realizar os seguintes questionamentos: essa movimentação atinge a esse espaço? As crianças da Vila Cruzeiro conseguem se enxergar dentro desse movimento? Tais discussões chegam às crianças com as quais lido, de alguma forma? As relações identitárias que perpassam os aspectos corporais, neste espaço, estão se modificando? E, se estão, a que essa mudança se deve?

É importante salientar que o que a autora compreende como Movimento Negro, concepção à qual faço coro, é que este se manifesta como quaisquer tipos de articulações, reivindicações e iniciativas realizadas por pessoas negras, nas mais variadas instâncias e das mais variadas formas. Ou seja, o MN não é uma instituição apenas, são várias, é qualquer movimentação, individual ou conjunta, que vise reformular de alguma maneira as estruturas racistas impostas na nossa sociedade (GOMES, 2017). Dessa forma, muito embora se tenha o pensamento de que as discussões do que se entende geralmente como Movimento Negro não estão presentes nesses espaços, é por e a partir dessas milhares e diversas movimentações de negros e negras que determinadas pautas passaram a ser discutidas, ampliadas e divulgadas, e isto inclui o espaço favelado, o qual possui diversos coletivos, grupos de discussão, de artistas e produtores de cultura realizando e movendo estruturas.

Em alguns dias de atividades no Ciep, realizamos a leitura do livro “Falando Banto[79]”, da autora Eneida Duarte Gaspar. O livro apresenta várias cenas e situações em que são usadas palavras de origem banta[80] que estão incorporadas à Língua Portuguesa falada no Brasil. Este livro é utilizado nos encontros como um tipo de glossário, do qual retiramos palavras e discutimos sobre elas. Em um encontro, após a

[79]Banto é a designação de um grupo linguístico genérico, dado a uma família de cerca de 2.000 línguas africanas, por W.H. Bleck, em 1860. Nos estudos realizados, o autor observou que a palavra *muntu* era existente em quase todos os idiomas analisados e possuía o mesmo significado, que era o de gente, pessoa, indivíduo. Os substantivos, nas línguas bantas, são precedidos de prefixos, que se distinguem de acordo com, por exemplo, o indivíduo, o grupo étnico, a terra de onde se origina e a língua que ele fala. O prefixo *ba-*, neste caso, é utilizado para localizar de acordo com o grupo étnico. Assim, *bantu* passa a designar o plural para a palavra *muntu* (pessoas, indivíduos). Ver: LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Autêntica, 2007.

[80] Aqui, utilizo a variação *banta*, partindo da grafia adotada por Nei Lopes (2007), que admite as flexões de gênero e número (banto, banta, bantos, bantas).

leitura de algumas das pequenas poesias que representavam as situações, fizemos um varal com as palavras que lemos e eles reconheciam no seu cotidiano. Dentre as apresentadas, estava a palavra *ginga,* a qual fez com que o aluno Lima Barreto rapidamente, se levantasse e começasse a cantar a música da cantora citada, também de nome “Ginga”, cujo refrão diz:

> Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)
> Entra na roda e ginga, ginga (ah ah ah ah)
> Se entrou na roda, vai ter que jogar
> Pra se manter de pé, 'cê vai ter que dançar

Ao associar a palavra à música da cantora, Chico Rei, fez uma segunda intervenção:

> **Chico Rei:** Tia, quando você vai trazer a Iza na escola?
> **Heloise:** Convidar a Iza? Eu nem sou amiga dela...
> **Chico Rei:** Tia, achei que fosse... vocês são bonitas, assim...

Imagem 14: Cantora Iza usando tranças
Fonte: Busca no Google.



Essa relação dos alunos de que eu devia ter amizade com a cantora se deu porque eu passei a usar tranças modelo *twist*, compridas, que lembravam os cabelos da Iza. Eles, então, passaram a me relacionar, não só com a cantora, mas com demais pessoas que tivessem cabelos parecidos com os meus, tais como os da coordenadora

pedagógica, que também é negra e usa tranças *box braids*[81] compridas. Com relação a nós duas, eles sempre perguntam se somos irmãs.

Imagem 15: Coordenadora Pedagógica da escola (à esquerda) e eu. As duas com tranças *box braids*
Fonte: Acervo pessoal[82]



Os comentários são sempre de admiração e elogiosos. Algumas vezes, perguntam se dói ou se "o cabelo é meu de verdade". Dizem que eu "pareço uma princesa", ou com alguém que eles conhecem e acham que ficam bem de tranças. Além disso, também sempre querem alisar, pentear e cheirar os meus cabelos, o que, algumas vezes, causa pequenos conflitos entre eles, pois disputam quem está mexendo demais e de quem seria a vez de pentear, além de me causar um pouco de dores de cabeça, de vez em quando.

Sobre a relação das crianças com o meu cabelo é importante destacar que o fato de eu ser uma das professoras negras e que usa cabelos afro, sejam traçados ou *black*

[81] Tranças "Box braids, também conhecidas como "tranças Kanekalon", é um estilo de penteado onde o entrançamento é feito com a adição de cabelos sintéticos. Braids se traduz como tranças, e box significa "Caixa". Estes fios sintéticos geralmente são do tipo Jumbo ou Kanekalon". Disponível em: https://cabeloafro.com.br/o-que-sao-box-braids/. Acesso em 07 fev 2019.

[82] Esta fotografia foi gentilmente cedida pela coordenadora pedagógica da instituição para esta pesquisa.

power, ou, ainda, use turbantes, faz com que os alunos, principalmente as alunas, estabeleçam relação de reconhecimento comigo. Muitos deles passaram a se enxergar negros ou achar bonito cabelo que não seja liso ou, ainda, rejeitaram continuar no processo de alisamento dos fios por me observarem, assim como ao observarem a coordenadora pedagógica da escola.

Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
(Victoria Santa Cruz)

Relacionando esta situação com a teoria, podemos recorrer à Berger e Luckman, ao afirmarem que:

> A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER & LUCKMAN, 1999, p. 176-177).

Os autores apontam que o processo de socialização se dá de forma dialética, em que a criança se identifica a partir da existência de “outros significativos”, ou seja, estes outros são os que, primeiramente, estabelecem a relação que ela formulará consigo mesma e com o que a aproxima ou diferencia dos outros. Isso ocorre a partir do compartilhamento da realidade social.

Ademais, a personalidade, ou da identidade da criança ocorre através de uma relação reflexa, de observação das atitudes tomadas pelos outros significativos para com ela e é partir disso que passa a formula a sua própria identidade e que isso, por sua vez, está ligado à sua vivência e à criação de símbolos pelos outros.

Eles também defendem que:

> Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele significativos, é, por assim dizer, a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade (idem, p.177).

Nesse caso da identificação das crianças comigo por causa dos cabelos, a autoidentificação aparece atrelada à uma relação até equacional entre o que eles enxergam de semelhança e discrepâncias entre nós, além da junção entre os processos e atividades de valorização da imagem do negro que passamos nas oficinas, bem como a veiculação de uma figura midiática de sucesso, como no caso da cantora Iza. “Tia, pelo amor de deus, quando a Iza vem na escola?! Pede pra ela vir. Eu amo aquela mulher e ela é muito linda”.

Estabelece-se, então, uma junção de fatores que propiciam a possibilidade de o aluno e a aluna quererem se identificar, inclusive fenotipicamente comigso e com a Iza. Ela passa a ideia de sucesso, talento e riqueza. Aparece nos programas e propagandas bem vestida, fazendo coisas que as pessoas admiram, ganha dinheiro. A identidade da qual eles querem se apropriar está atrelada ao que eles entendem que o outro significativo também vê como sucesso.

E por que eu relaciono a minha figura à da cantora? Não por me parecer realmente com ela – em nenhum dos aspectos -, mas porque os alunos acreditam que, pelo fato de eu ser professora, não morar’ na favela e ter “o cabelo da Iza”, tenho tanto sucesso quanto ela. “Tia, você é rica, né?”; “Tia, você já foi aos Estados Unidos? Você tem cara de quem vai aos Estados Unidos!”.

Retornando à oficina sobre o livro “Kofi e o menino de fogo”, ao partirmos para a atividade das tintas, perguntei aos alunos quem era negro. Apenas se compreenderam como tais, após eu levantar a minha mão dizendo que eu era negra. O movimento é um conhecido meu, de lá da primeira oficina, a qual gerou o EntreLivros: eles olham para mim quando eu levanto a mão, olham para o seu braço, observam a sua cor de pele; se ela se aproximar da minha, algumas vezes, há o movimento de identificação.

Outras vezes, esse movimento de identificação, mesmo após observarem e compararem suas tonalidades de pele com a minha, alguns alunos negros não se enxergam como tais. Por mais que eu os veja como negros, a maneira de eles se verem não necessariamente condiz com a minha atribuição racial a eles.

Um outro ponto muito importante se relaciona à questão da tonalidade de pele. Todas as vezes que falamos sobre sermos ou não negros, os braços se estendem; os mais retintos são sempre apontados pelos colegas. Em alguns casos, essa relação se dá de maneira pejorativa; em outros, por pura constatação mesmo.

Um dia, em uma de nossas atividades iniciais, levei para a sala de aula uma boneca preta, grande, feita de pano que, inicialmente, me pertencia e "atendia" pelo nome de Clementina, em homenagem à Clementina de Jesus, grande sambista. A boneca possuía um tom de marrom escuro e cabelos azuis e tinha também um vestido estampado, de chita[83]. Falei para os alunos da turma de 3º ano que ela era uma menina que tinha vindo de um país do continente africano, chamado Angola e que ela estava ali para nos acompanhar na história que ouviríamos, chamada "Ombela, a origem das chuvas", do autor angolano Ondjaki.

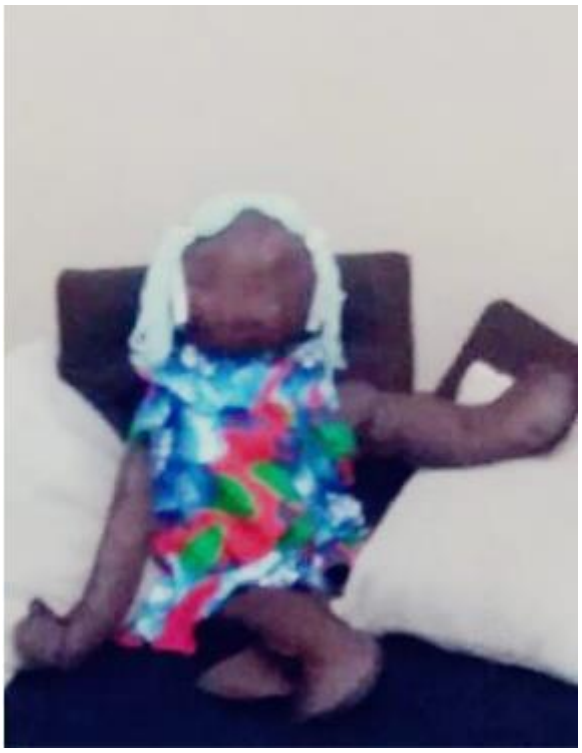
Justificamos o uso de brinquedos nas oficinas por entender que:

> Os brinquedos são artefatos culturais que materializam práticas divisórias, relações de poder e de saber, forjam assujeitamentos por meio da socialização de crianças baseada em valores socioculturais presentes na sociedade.
> Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do processo de educação e socialização da criança, e podem funcionar como moduladores da construção de processos de assujeitamentos, pautados em estereótipos. Contudo, podem também ser operadores de engendramentos de processos de singularização, em meio às possibilidades educativas e às ordens discursivas que ocorrem em nossa sociedade. (CASTELAR et all., 2015, p. 595).

Assim, é importante a inserção de novas formas e representações dos brinquedos utilizados com as crianças quando queremos possibilitar novas construções subjetivas. Levar a Clementina para a escola, assim como outras bonecas menores, possibilitou com que a turma pudesse ter contato com novas maneiras de existir dentro de um contexto do brincar.

[83]Chita é um tipo de tecido mais rústico, geralmente, formado por estampas floridas grandes e de cores vivas.

Imagem 16: Boneca Clementina ainda em casa, antes de ir para a escola e passar a se chamar Bia.
Fonte: Acervo da pesquisadora



Resumidamente, a narrativa contava que Ombela era uma deusa africana que, ao chorar, pelos mais diversos motivos, criou as águas que temos no mundo. Quando Ombela chorava de alegria, a chuva era doce e foi ela que criou os rios, lagos e lagoas; quando chorava de tristeza, a chuva descia salgada, gerando os mares. Ao mostrar o livro e falar sobre o autor, pegamos o mapa da África, procuramos o país ao qual ele pertencia e disse para eles escolherem um nome para a boneca.

Eles, em um primeiro momento, olharam para a boneca e observaram as colegas de classe. Uma das sugestões de nomes foi o de uma aluna que possuía a pele mais retinta, próxima da cor da pele da boneca. “Tia, ela parece com a Carolina de Jesus!”[84]. Alguns alunos concordaram e eu anotei a sugestão no quadro. Com a recusa de Carolina de Jesus em ser o nome inspirador para a boneca, decidimos, então, a continuar a lista de sugestões, até chegarmos ao nome Bia. A justificativa para a escolha do nome, segundo eles, era a de que se tratava de um nome fácil e bonito. Bia, foi, então, incorporada à nossa turma a partir daquele dia.

[84]Nome da escritora mineira que será utilizado para designar uma das alunas. Uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil, traduzida para diversos idiomas, apenas recentemente passa por um processo de reconhecimento de sua obra no Brasil, a partir das articulações do Movimento Negro. Sua principal obra foi “Quarto de despejo”, em que apresenta relatos de seu diário como catadora de lixo e moradora da favela do Canindé. A obra apresenta críticas contundentes à realidade social dos negros e favelados no Brasil.

O caso da escolha do nome da boneca ilustra um processo de comparação. Para eles, neste primeiro, momento, não estava relacionado a ser feia a cor da pele de Bia ou da amiga de classe. Estava em jogo a semelhança entre elas. A recusa da menina em dar seu nome à boneca que pode ter gerado algum tipo de valor pejorativo. No entanto, quando perguntada de por que não querer emprestar seu nome, ela me respondeu apenas que “não queria”.

No caso da boneca, então chamada de Bia, a menina apenas repensou sua posição quando eu disse que achava a boneca muito bonita, como ela. É importante, então, pontuar que essa identificação a partir do que o outro significativo traz também é uma forma de espelhar o que o outro considera positivo. Em todo o caso, isso vai ser sempre ditado pela posição em que este outro ocupa socialmente e na relação interacional em que estão inseridos.

De acordo com Ziviani:

> A identidade na interação escolar pressupões a relação entre quatro termos: professor(a), aluno(a), instituição e família, que se apresentam sob a forma material e na linguagem ou ideologia. Os papeis sociais são institucionalizados e possuem significados sociais. O papel de professor existe somente em presença do papel do aluno, e ambos só existem dentro de um contexto que recebe o nome de escola, que forja, no cotidiano, relações com a família. Na relação professor(a) aluno(a), o professor(a) relaciona-se consigo mesmo(a), com a criança e com o outro. O mesmo acontece com a criança, que já carrega consigo a formação recebida na primeira socialização, na família (ZIVIANI, 2012, p.58).

Partindo da afirmação da autora, podemos compreender que as interações sociais estabelecem papeis que são também papeis identitários. Se, dentro do ambiente familiar, as interações se dão de uma forma, dentro do ambiente escolar, elas se estabelecem seguindo uma lógica específica. Dessa forma, entram outros agentes de interação que vão se relacionar diretamente com o processo identitário das crianças.

Assim, uma criança é uma entre demais crianças, ao brincar na rua, por exemplo; assim como é uma criança com outro papel interacional dentro de seu ambiente familiar, em que pode ser filho, irmão, sobrinho. Por sua vez, dentro da escola, ela não é apenas uma criança, mas uma criança-aluno(a), que desempenha outro papel social, existente a partir da relação com a instituição e com o professor(a). A criança- aluno(a) existe porque existe o professor(a), o qual, por sua vez, só existe neste tipo de interação institucional.

Roberto Cardoso de Oliveira, em seu artigo, intitulado *Identidade étnica, identificação e manipulação*, afirma que a identidade étnica seria um caso particular da identidade social.

> A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, i.e., à base da qual esta se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica, ela se afirma "negando" a outra identidade, "etnocentricamente" por ela visualizada. Nesse sentido, o etnocentrismo, como sistema de representações, é a comprovação empírica da emergência da identidade étnica em seu estado mais "primitivo" – se assim podemos nos expressar. Através dos "nossos valores não julgamos apenas os dos outros, mas os 'outros'" (OLIVEIRA, 2003, p.120).

O ponto defendido pelo autor é o de que a identidade é estabelecida a partir de uma relação de contraste, ou seja, ela existe e é afirmada a partir daquilo que nos diferencia uns dos outros. No caso da identidade negra, essa relação de contraste se dá conjuntamente à negação. Assim, não é a diferença que possibilita a existência, mas a necessidade de apagamento ou de rechaçamento daquilo que compõe o negro. Nesse sentido, a identidade é sempre branca e o que não é branco é inexistente, uma não identidade, o que se expande também para a aplicação de negação e inexistência do outro – o negro - como construção material e subjetiva.

Berger e Luckman também defendem que a criança atravessa dois tipos de socialização: a primária e a secundária, sendo

> A socialização primária a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subseqüente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER e LUCKMAN, 1999, p.175).

A autora Denise Ziviani (2012), partindo da ideia apresentada pelos autores acima, considera que a socialização primária está relacionada ao âmbito da família, responsável por inserir a criança nos seus primeiros processos de socialização. Importa destacar, aqui, que discutiremos a noção de família, a fim de complementar tal discussão, uma vez que, em se tratando do contexto no qual a pesquisa se situa, as

relações familiares obedecem a lógicas não tão próximas ou explicáveis pela ideia de constituição familiar à qual estamos acostumados.

Digo isso porque, em ambientes favelados, por conta do contexto social e de abandono do Estado, que não provê a atenção dos direitos básicos da população desses espaços, muitas vezes, destituídos de sua cidadania, a falta de acesso aos recursos básicos, a violência e as mazelas sociais, de modo geral, influenciam na constituição daquilo que se considera uma família.

Em outras palavras, há casos – e não raros – de crianças que não possuem referências de pai, mãe, avós, tios. Há as que trabalham desde muito cedo e sua referência se dá pela relação laboral, seja pela existência de um vigia de prédio que "toma conta" do menino que vende bala no sinal ou de algum trabalhador de regiões como a Zona Sul que, conhecendo a sua história de abandono, acaba por prover alimentação e zela pela sua integridade física, em algumas situações, mesmo que isso não resulte em uma relação de maior proximidade.

Há, ainda, casos em que essas crianças vivem "tuteladas" pelo tráfico de drogas; outras, ainda, só possuem como referencial irmãos mais velhos, responsáveis pelo provimento da sua alimentação, outras que vivem do "favor" das "tias", vizinhos, professoras e conhecidos, mesmo no seu local de origem, os quais não estabelecem uma cadeia familiar, mas constituem a visão de referência no mundo.

É importante ressaltar que situações de abandono são previstas em legislação de proteção ao menor de idade no Brasil. No entanto, na realidade de crianças negras e faveladas, a tutela do Estatuto da Criança e do Adolescente e a preservação de direitos civis é praticamente inexistente. Dizendo de outro modo, crianças negras de favela, não são crianças, já nascem adultas.

3.3.4. "Tia, identidade é aquele documento, né?": o jogo teatral e o corpo negro como construção de enunciados

A partir do entendimento de que o corpo negro é também elemento de construção de saberes, passei a tentar verificar de que forma poderíamos ter uma oficina que não trabalhássemos o corpo apenas a partir dos movimentos da dança, mas como uma maneira de construir outros enunciados e de novas formas. Pensando a partir de Rengel e Ferreira (2012):

> O significado na linguagem verbal se faz a partir da percepção corpórea, ou seja, da associação das construções não verbais (a

> interação com o ambiente físico, as experiências sensórias motoras – o tato, a visão, o olfato etc. – com as verbais – os signos linguísticos). A dependência da linguagem verbal das construções não verbais é que gera a significância das coisas, por isso o corpo, em todos os seus aspectos, suas instâncias e modo de operar, desempenha um importante papel cognitivo na estruturação da linguagem. (RENGEL, e FERREIRA, 2012, p.24).

A proposta pedagógica me surgiu ao revisar a dissertação de mestrado de uma colega do Programa Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Carolina Netto, que se intitula *Por uma educação antirracista: o Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras.*

A Carol, atriz do Teatro do Oprimido, desenvolveu em sua pesquisa, técnicas adotadas pelo grupo teatral no seu espaço escolar. Dentre essas técnicas, existiam vários jogos e um deles me chamou a atenção: o jogo denominado "Imagem da palavra", elaborado por Augusto Boal. De acordo com Neto (2018):

> Os jogos e exercícios no Teatro do Oprimido têm inúmeras funções: desmecanizar o corpo, desenvolver a criatividade, suscitar discussões e reflexões sobre algum tema específico, criar cenas e personagens, construir e desenvolver a subjetividade de personagens, enfim, têm uma infinidade de objetivos. Segundo Boal (2006), deve ser utilizado por todos e todas que praticam o Teatro do Oprimido ou não, profissionais ou amadores. (NETTO, 2018, p.102).

Partindo da premissa de que eu não precisaria ser uma atriz ou ter alguma ligação com o teatro para praticar os jogos, ao entender a mecânica, percebi que este jogo específico me atenderia perfeitamente, dentro do que eu propunha como trabalho com as crianças. Assim, pensando na necessidade de realizarmos um trabalho com o corpo e, dentro da perspectiva trabalhada por Nilma Lino Gomes, a qual considera que: "o corpo negro pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores (p.93), levei a atividade para uma das oficinas.

O jogo "Imagem da palavra" se estrutura de forma a:

> Pedir aos participantes que formem com seus corpos a imagem de uma palavra que tiver sido escolhida: um país, uma região, um partido político, uma profissão, um Estado de Espírito, uma personagem histórica ou um acontecimento recente. Deve ser uma palavra que represente algo ou alguém que interessa ao grupo. O grupo forma um círculo e todos os seus membros mostram suas imagens simultaneamente; depois reagrupam se em famílias de imagens que se assemelham. (BOAL, 1996, p. 97 Apud NETTO, 2018, p. 109).

Este jogo foi realizado em uma das salas que utilizávamos para os nossos encontros. Afastamos todas as cadeiras e fizemos duplas e trios, de forma que não pudessem se ver e nem copiar o que os outros que estavam na sala faziam. De costas, um componente para o outro, eles só se virariam depois que escolhessem qual movimento iriam fazer. Utilizei as palavras: violência, negro, branco, preconceito e identidade.

Para a palavra violência, as representações seguiram a mesma linha: eles faziam gestos de socos, caras fechadas e armas na mão. Em um caso, um componente da dupla se deitou no chão, em posição de rendido, enquanto o outro fazia gesto de soco. Na palavra negro, algumas duplas fizeram a demarcação de quem era negro entre elas, enquanto duas outras duplas apontaram para objetos ou roupas que fossem pretos. No entanto, uma ocorrência me chamou a atenção: um dos meninos, que era negro de pele não muito retinta, estava usando casaco de capuz; ele colocou o capuz na cabeça e gesticulou como se estivesse indo assaltar alguém.

Esta representação do negro elaborada por ele nos remete à ideia da estereotipação a que o corpo negro é subjugado. Assim, entende-se, a partir do que vimos no capítulo anterior que as construções mitológicas a respeito do negro geram ainda hoje muitos impactos, dentre eles a perpetuação do atrelamento de sua imagem à degeneração ou à bandidagem (SANTOS,1983; SANTOS, 2002). Eliane Cavalleiro (2017), nos apresenta que:

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2017, p.19).

Este tipo de construção elaborada por um aluno negro nos possibilita enxergar que os discursos racistas engendrados na nossa sociedade, assim como a veiculação de imagens que corroborem com este imaginário nos possibilita ver as próprias crianças negras reproduzindo tais conceitos.

Para a palavra branco, as imagens corporais criadas foram de apontar para coisas brancas, inclusive para a camisa do uniforme escolar, bem como demarcar algum colega próximo que eles julgavam brancos. Na palavra preconceito, as configurações corporais sempre se deram de forma a se completar com os demais colegas. As imagens criadas foram, majoritariamente, de uns apontando os outros; alguns fazendo

caras fechadas e dedos em riste. As imagens criadas para esta palavra nos deram a ideia de que eles entendem que o preconceito é algo construído em conjunto e que se manifesta a partir do momento em que mostramos as diferenças dos outros.

Por fim, a palavra identidade foi a que rendeu várias imagens distintas. Algumas das crianças não sabia como representar o que era esta palavra. Quando nos viramos para o grupo, alguns que haviam adotado algum movimento, retrocederam e começaram a tentar copiar o que o colega fazia. Esse movimento foi quase generalizado. Uma das crianças, no entanto, um menino negro, que chamo aqui de Dragão do Mar[85], havia feito uma posição empé, com uma mão espalmada e, com a outra, apontando para o centro da mão aberta. Ele fez esta imagem e perguntou: -"Tia, identidade não é aquele documento?!". Com a minha afirmação de que também era, ele me disse que "então estava certo".

O que este exercício pode mostrar é que o próprio conceito de identidade não é possível de se estabelecer a partir de respostas e categorizações fixas. Para os alunos que haviam feito movimentos distintos inicialmente e eu não pude capturar por terem mudado muito rapidamente, eram muitas coisas; para outros, ao não saberem do que se tratava ou considerarem o que tinha feito como errado, preferiram ir com a maioria; já para Dragão do Mar, era um documento, justamente porque ele tinha ouvido esta palavra em uma atividade que realizaram na escola naquela semana, com a professora-regente, falando exatamente do documento de identidade.

Assim, a partir desse episódio, podemos pensar nisso como uma forma ilustrativa e metafórica de também abrir uma discussão sobre identidade que não pressupõe a ideia de formas fixas. Cada um pensou e elaborou seu esquema corporal a partir do que entendeu inicialmente, o que foi sendo modificado ao longo da sua observação dos outros. O único ponto fixo em identidade se deu a partir do documento, o qual tem relação com burocracia, mas não com construções subjetivas.

[85]Francisco José do Nascimento foi um jangadeiro, prático-mor e abolicionista, bastante ativo no estado do Ceará. Participou ativamente do movimento abolicionista neste estado, que foi o primeiro do Brasil a abolir a escravidão, promovendo o bloqueio do Porto de Fortaleza, o que lhe rendeu o apelido de Dragão do Mar. É considerado um dos maiores líderes da luta pelo fim da escravidão. Ver mais em: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/francisco-josedonascimento. Acesso em 29 de mar. 2019.

3.3.3. “Tia, a gente pode fazer um funk?!”: experiências corpóreas e (re)construções no espaço escolar

Eu sou um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte.

(Luedji Luna)

Na oficina em que trabalhamos o livro “Kofi e o menino de fogo”, do Nei Lopes, após as discussões e trabalho com as tintas, ainda tínhamos um pouquinho de tempo e, como de costume, ao final das leituras, eu sempre pedia aos alunos para tentarem me recontar a história que ouvimos, com as palavras deles, a fim de verificar se compreenderam do que se tratava e para abrir a novos diálogos e interpretações. Neste dia, a turma toda havia se animado, mas era notória uma empolgação maior por parte dos meninos, principalmente um em especial.

Este menino, que chamaremos aqui de Zózimo Bulbul, em referência ao ator, cineasta e roteirista negro, grande nome do cinema negro brasileiro[86], é um menino que está atrasado no seu processo de alfabetização. Ele já tinha 13 anos ao ingressar na turma do 3º ano e passava as primeiras oficinas sempre calado ou dormindo, mas nunca se recusava a ir. Neste dia, especificamente, Zózimo animou-se com a história e foi um dos que mais pedia disciplina e silêncio dos colegas de classe, demonstrando grande interesse em ouvir a narrativa.

Eles recontavam a história, aos gritos, lembrando de cada detalhe; relembrando quando os personagens principais se conheceram, jogaram futebol e como foi a amizade deles a partir do momento que entenderam que não precisavam ser inimigos. Vendo a animação deles, deixei que falassem e que fossem me dizendo o que eles mais haviam gostado; o que achavam que a história ensinava para a gente e como eles resumiriam o texto.

Zózimo, prontamente, perguntou se poderíamos fazer uma música. Como eu concordei, ele me perguntou se poderia ser um *funk.* Eu assenti e disse que eles deveriam escolher o ritmo e fazer a letra; que eu só escreveria no quadro para que

[86] Sobre Zózimo Bulbul, ver: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/zozimobulbul. Acesso em 29 mar.2019.

pudéssemos gravar e cantar juntos depois. Ele e os meninos, então, muito animados, escolheram um ritmo e fizeram a seguinte música, a qual chamaram de *Funk do Kofi:*

Esse ritmo é chiclete
E o Kofi que vai mandar
Eu nasci na sexta-feira
E vim aqui para rimar
Encontrei um menino branco
Achei que era de fogo
Me assustei, mas tá tranquilo
Agora vamos brincar
Gana, Gana, Gana...
Eu vim de Gana
Eu sou negro
E saí do meu país
Apenas para estudar
Gana, Gana, Gana...

É importante notarmos que a letra elaborada por eles conta, de forma bastante resumida, todos os pontos principais da narrativa lida na sala: o fato de o Kofi ter este nome por ter nascido em uma sexta-feira; ter encontrado um menino branco, o qual achou ser de fogo; ter se assustado e logo após terem ficado amigos – na primeira estrofe; ele ser de Gana, o que é refletido no refrão; ser negro e ter ido para a Inglaterra estudar quando ficou adulto.

Após eles elaborarem a música, e com a minha escrita no quadro, propus que cantássemos todos juntos o que eles haviam acabado de produzir. As meninas se mantiveram bastante ausentes das discussões neste dia, mas nenhuma delas disse não ter gostado da história; apenas preferiram ficar participando menos. No entanto, na hora em que o *Funk do Kofi* ficou pronto, elas rapidamente se animaram e levantaram para dançar a música feita pelos colegas. A sala havia se tornado um baile: alguns batucavam o ritmo; outros faziam os sons com a boca e faziam suas próprias coreografias.

O encontro desse dia terminou bastante animado. Era visível que as crianças estavam satisfeitas com o livro e, principalmente, por terem produzido algo que os refletia. Uma história que se parecia com eles e dentro de um ritmo que eles conheciam, gostavam e fazia parte de sua rotina e cultura. Essa atividade os marcou tanto esta turma, que o *Funk do Kofi* foi cantado todas as vezes até a nossa última oficina do ano.

Narrar as experiências corporais que tivemos e fomos atravessados ao longo de toda a trajetória de oficinas e encontros é extremamente importante para podermos pensar e reelaborar novas maneiras de ser/ estar como corpo negro dentro da escola,

em atividades que intentavam trabalhar as identidades das crianças. Assim, se na seção anterior, discutimos como o corpo negro pode ser regulado, queremos aqui trazer como este mesmo corpo pode trazer saberes e significações outras que engendram uma torção em tudo aquilo que conhecemos como práticas escolares.

Ora, se na escola, as crianças são doutrinadas a controlarem seus corpos, a sentarem em fileiras, a separar o mundo “de fora” do “de dentro”, trazemos uma nova maneira de pensar como é estar este corpo (e não só o corpo físico, mas o subjetivo) neste mesmo espaço que é construído para regulá-los.

De acordo com Nilma Gomes:

> O processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com a luta pela emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário. O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. (GOMES, 2017. p. 98).

De acordo com o que apresenta a autora, todo processo de regulação do corpo negro vem conjuntamente com um mesmo movimento de emancipação. Não existe a possibilidade de se pensar a dominação desses corpos sem que haja o movimento de sua libertação. Assim, o corpo negro também é político porque abarca resistência ontológica. Resistência porque, muito embora se queira destituir este corpo, ele está lá, se faz presente, com seus traços, cores e movimentos, e é político porque a sua presença nos espaços é a afirmação de que, muito embora se queira extingui-lo, ele está lá. A sua presença por si já é o próprio processo transgressor. Interessa-nos, aqui, falar um pouco a respeito de como esse corpo e as experiências corporais podem servir para ressignificar o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este campo não foi apenas qualquer campo. É importante pontuar que esta pesquisa não surge para daí eu entrar no campo. Este campo, esta escola, estas vivências entraram em mim primeiro; isso gerou o EntreLivros, que gerou a pesquisa. Foi a prática pedagógica que antecedeu tudo. Foi a minha vivência neste espaço que antecedeu tudo. Ser uma professora negra trabalhando para transformar as relações raciais no espaço escolar não é fácil e não digo isso apenas por causa da discussão racial que se relaciona com a maneira como as crianças se enxergam e como os demais membros da comunidade escolar e o próprio sistema de ensino as enxergam. Digo isso porque as relações raciais no nosso país nos trazem outras vivências e violências que nos fazem repensar nosso lugar no mundo e na educação dessas crianças.

Revisando a dissertação de uma colega de mestrado do Programa de Relações Étnico-Raciais, Carolina Netto, li que: “o campo também está dentro da gente”. Esta frase me marcou muito e posso dizer, sem sombra alguma de dúvida, que não há afirmação mais verdadeira. O campo estava dentro de mim o tempo todo. Muito mais do que gerar dados, anotar, gravar, fotografar, observar, eu sentia. E sinto. Sentia como era doloroso para aquelas crianças, muitas vezes, se odiarem e nem saber por que. Sentia como, no sistema educacional de forma geral, nós somos descartáveis; não as crianças, apenas. Eu também: como professora negra. Sentia como ouvir as crianças era me ouvir também e, muitas vezes, me curar de traumas que o racismo me causou. Muitas vezes, eu chorava pensando na criança que eu fui – e eu era igualzinha às do meu campo em muitas coisas.

Digo que não era igualzinha em tudo porque o racismo nos ataca de qualquer maneira. Se você é negro, ele virá. A diferença é a roupagem que ele vai assumir para aparecer; no entanto, eu sei que a determinadas situações, exposições, vivências e violências eu não serei exposta. Este espaço me possibilitou tomar conhecimento do que é o racismo e a tecnologia necropolítica em algumas de suas formas mais explícitas. Acompanhei crianças chefes de família, no sentido literal do termo; acompanhei notícias de morte, de extermínio, incursões policiais e o Exército que tomou o pátio da escola como base durante a intervenção militar no Estado, impossibilitando as aulas. Crianças negras sendo revistadas e desrespeitadas.

Vi de perto como a escola tem funcionado como a primeira parada para crianças que, mais à frente, acabam por ser recolhidas nas medidas socioeducativas. O campo

era dentro de mim porque, muitas vezes, chorei e quis desistir de continuar escrevendo sobre identidade negra de crianças a quem nem o direito de estarem vivas e livres e vivendo de forma minimamente digna está sendo dado. Desacreditei da possibilidade transgressora da minha prática e me vi pessimista e com um enorme sentimento de impotência perante o racismo que se apresentava a eles. Adoeci ao longo do processo, com uma doença que, por algum tempo, pensamos poder ser câncer. Doença esta surgida quando da primeira prisão de um dos meninos da escola.

No capítulo 3, afirmei que crianças negras já nascem adultas. Muito embora esta dissertação não tenha dado tempo e estrutura para discutir o que isso quer dizer, tema que pretendo trabalhar em pesquisas posteriores, elas nascem adultas não porque são tidas a partir da concepção do que é um adulto, mas porque elas têm responsabilidades, experiências e preocupações não correspondentes à sua faixa etária. Isso não quer dizer que entendo a criança como um ser em construção; a entendo como ser completo e integral, com subjetividades, necessidades, aspirações e capacidade de formular o que deseja, mas, isso não quer dizer que não seja, por isso, isenta da necessidade de cuidado, proteção, carinho, respeito. Às crianças negras com as quais convivo o Estatuto da Criança não foi permitido. O olhar da sociedade é de recriminação e, muitas vezes, de desejo de eliminação.

O campo também é em mim porque, estas mesmas crianças me proporcionaram momentos de extrema felicidade e realização profissional e pessoal. Me mostraram que, apesar de tudo, elas existem, e não só resistem; que criam, constroem, sonham e desejam. E me fizeram criar, construir, sonhar e desejar também. Elas me ensinaram, me curaram, me acolheram, afagaram, fortaleceram a minha autoestima. Elas me amaram. E eu a elas. Não há como ser professora negra trabalhando com crianças negras sem falar em afetos. E, se qualquer cânone acadêmico disser que isto não é pesquisa, eu concordo. E não foi. Apenas. Foi um conjunto de experiências que, no fim, me possibilitaram escrever. E escrevi coisas que tento retomar, a seguir, com o intuito de encerrar este texto, mas não tudo o que esta experiência me trouxe.

Este estudou buscou observar de que maneira os processos de construção identitária de crianças negras inseridas em instituições escolares pode ser influenciado, tanto a partir de uma ótica educacional já instituída, a qual relega ao negro os papéis de subalternização, incapacidade, ausência de beleza, inteligência, como a partir de práticas que se pretendem emancipadoras, como o Projeto EntreLivros.

Pensar em novas maneiras de estar e ser criança negra dentro da escola é um processo que se relaciona com a construção de sua(s) identidade(s). Assim, a

apresentação de novas narrativas e fazeres pedagógicos, a partir da Afroperspectividade e levando em consideração os preceitos instituídos pelo Letramento Racial Crítico nos possibilita reverter, em alguma medida, estruturas tão fixas e racistas que a escola contribui para perpetuar.

Observamos que as relações entre identidades e o território onde se passa a pesquisa foram discutidas, assim como a capacidade de ressignificação de espaços e de modos de estar e ocupá-los. O Baile da Gaiola como uma releitura da festa da Penha, assim como a cultura funk, tão influenciadora das construções subjetivas das crianças têm grande importância das discussões a respeito da criminalização de uma cultura negra periférica, criminalização e discriminação essas que se mostram como influenciadoras no processo de identificação das crianças. O Rala cu, antes uma nascente, agora espaço de brincadeira, apresenta como a apropriação do espaço permite territorialidades novas e mutáveis, que se reformulam ao longo dos anos e dos diferentes usos e apropriações espaciais estabelecidas.

Além disso, pensar a favela como uma releitura do quilombo, como na concepção de Andrelino Campos, é entender que as interações dentro daquele espaço são, em alguma medida, pautadas pela violência e pelo projeto necropolítico governamental, que relega aos favelados a condição de inacessibilidade de direitos básicos e utiliza como única política viável a da morte - demonstrada pela guerra às drogas, pelas diversas incursões e operações no território, bem como o desrespeito à instituição escolar e às crianças e responsáveis – mas também se constituem como práticas de (re)existência, de acolhimento e de construções de significados outros que não abarcam apenas a relação com a condição socioeconômica do lugar, aproximando-se do que Abdias do Nascimento denominou como quilombismo.

Assim, muito embora a Vila Cruzeiro já não seja mais um quilombo no sentido mais literal do termo, a sua constituição, do ponto de vista das relações estabelecidas pelos indivíduos, bem como as territorialidades geradas possibilitam-nos depreender que a favela continua sendo um lugar de insurgência, o qual fabrica possibilidades de vida em uma estrutura formulada para a “não-vida”.

Somando-se a isso, discutimos como as diversas concepções de letramentos se relacionam com as práticas elaboradas para o Projeto, entendendo esse conceito a partir de uma visão que ultrapasse a ideia de uma educação escolar ou apenas de decodificação pura e simples de sinais e signos linguísticos. Letrar-se é entender relações e usos das diferentes linguagens; (re)construir sentidos, compreender o que subjaz as diversas interações sociais, econômicas, políticas, históricas etc.

Nesse sentido, o Letramento Racial nos traz a concepção que visa entender a raça como fundante de todas essas relações estabelecidas e, a partir disso, projetar meios de interferir e transformar a realidade estruturalmente racista na qual estamos inseiridos. De posse desse entendimento, pensamos em alguns aspectos marcantes quando nos referimos à construção identitária de pessoas negras, entendendo os discursos de manutenção e propagação do racismo – tanto os de criminalização da cultura e espaços negros e favelados, quanto a construção mitológica e histórica da constituição do que é ser negro, bem como os mecanismos educacionais e sociais que regulam, apagam, subalternizam, invisibilizam e negativizam corpos, história, cultura e subjetividades negras – também através da linguagem.

Sendo racismo entendido aqui como uma categoria ideológica e, portanto, social e estruturante das relações no nosso país, ele se articula a partir de uma visão que considera os sistemas jurídicos, econômicos e políticos, assim como todas as instituições, e nisto inclui-se a escola, como agentes de manutenção dessa ideologia. Dessa forma, a necropolítica, formulada por Mbembe - uma tecnologia de morte e para a morte dos povos oprimidos, nos seus mais diversos níveis -, se manifesta como a principal base da ideologia racista, fundamento da sociedade ocidental.

Partindo dessa concepção necropolítica, começamos a formular a categoria aqui chamada de necroeducação, a qual se apresenta como a manifestação da necropolítica dentro do sistema educacional. Essa educação para a morte se apresenta das mais diversas formas, seja a partir da não existência de escolas suficientes para atender à população, seja por esta escola não possuir infraestrutura, seja por não fornecer os elementos necessários para uma aprendizagem plena e para a construção de sujeitos conscientes, críticos e instrumentalizados para atender aos seus mais diversos anseios. Pensamos, neste sentido, a partir da escola pública, a qual abarca majoritariamente negros.

A necroeducação como proposta teórica também se formula a partir do entendimento de que, na perspectiva do negro, essa educação para morte também se dá através do seu apagamento como sujeito atuante, com história, possibilidade criadora, subjetividade, beleza, capacidade, racionalidade. Quando os materiais didáticos e narrativas outras ou, ainda, práticas pedagógicas invisibilizam ou subalternizam o negro, o tratam como apenas um complemento à história oficial – que é branca – e coloca-o apenas na condição de escravo (como categoria inata e não condição imposta) retira-se dele a capacidade de protagonismo e, portanto, de existir enquanto produtor de saber e conhecimento.

Trabalhamos também os conceitos de identidade e a sua relação com as crianças negras. Entendida aqui como uma categoria relacional, ela se constrói a partir existência de um outro significativo que possibilita com que as afirmações das diferenças possibilitam o reconhecimento e auto reconhecimento como sujeito. No caso da identidade negra, vimos que ela se constrói não a partir de um processo de afirmação, mas de negação, uma vez que o negro é uma categoria discursiva e formulada a partir do olhar do outro – o branco - , que o diminui, nega, elimina. Tal eliminação se dá, tanto do ponto de vista material quanto subjetivo e simbólico.

O corpo negro, assim, é visto aqui a partir das perspectivas material e simbólica, apresentado como um dos grandes ícones identitários. Dessa forma, entende-se que ser um corpo negro no mundo faz com que tenhamos experiências com relação à nossa autoestima e reconhecimento extremamente importantes e impactantes no processo de construção identitário.

As nossas experiências estético-corpóreas são marcadas, dentro dessa sociedade, pelo racismo, que regula corpos, doutrina-os e destitui, através dos discursos, a humanidade de negras e negros a partir do ataque às suas características corporais, como o cabelo, a cor, o formato de nariz e boca. Um corpo negro é um corpo perseguido e animalizado; temido e desrespeitado; está sendo posto é oposição à beleza e a escola que, de posse de seus mais variados instrumentos, contribui para esta regulação e desumanização.

No entanto, os saberes corpóreos negros não se restringem às experiências racistas. Esse corpo é dotado de outros saberes, ancestrais, que o possibilitam, muito embora o racismo se coloque como uma verdade, criar formas de subversão e (re)existência. Enquanto a sociedade ocidental cria uma oposição entre corpo e espírito, nós negros temos outros esquemas mentais e formas de experimentar o mundo e de construir conhecimento através da materialidade que a corporeidade nos possibilita.

Dessa forma, quando as meninas e meninos subvertem a ordem escolar, deitando-se na sala, fazendo coreografias para um funk que criaram, expressando através de seus corpos palavras, situações e discursos, estamos compreendendo que o corpo negro é a materialidade da abstração. Ele reflete uma outra ótica de ser e estar no mundo, que nem o racismo na sua mais brutal forma consegue deter.

O corpo negro é político. Quando ainda resiste às políticas de morte em índices alarmantes pelo Estado; quando sobrevive ao encarceramento; quando supera os manicômios e o sistema de saúde. Ele é político porque, muito embora ainda estejamos longe de estarmos nos espaços de poder e representação em larga escala, quando

aparecemos damos um recado de que ainda estamos vivos, apesar de todo. Ele é político porque, eu, sendo uma professora negra e levando profissionais negros em outras posições sociais possibilitamos com que as crianças se identifiquem de forma não negativa. Se enxerguem em nós, nos reconheçam como semelhantes; deixem de querer se mutilar por meio de intervenções químicas danosas à sua saúde. O corpo negro é político porque se humaniza, apesar da constante desumanização.

Esta pesquisa mostrou a mim o quanto ainda temos e precisamos caminhar no processo de construir uma educação a partir do sonho, uma escola-aldeia, como pautada pelo professor Renato Noguera, mas o quanto práticas que, muitas vezes e aos nossos olhos podem parecer menores, podem alterar estruturas de opressão. Não tenho a pretensão aqui de colocar o EntreLivros como a expressão máxima de uma educação descolonizadora; encontramos diversos percalços neste trajeto, que não foi apenas do período de pesquisa. As dificuldades para acesso à escola, a violência, questões particulares de quem tenta sem recursos trabalhar com educação e o racismo enraizado que se escancarava de quando em quando me colocaram muitas vezes em xeque.

Este projeto foi realizado na vontade de quem acredita que se pode fazer diferente nas pequenas práticas cotidianas. Muitas vezes, as oficinas não saíram como eu havia planejado. Em uma das turmas era quase impossível ler uma página completa junto com eles por conta das diversas brigas, gritarias e agressões que eles se infligiam. Mudei estratégias; não funcionaram. Seguimos, apesar de não poder cumprir o plano, porque eu acreditava ser importante estar com eles na sala mesmo assim. A frustração me acompanhou em todas as vezes que não terminava as atividades e compreendi que pedagogia é isso. Às vezes, não funciona. Passadas todas as oficinas, no último encontro, a turma trouxe os mais variados assuntos: homofobia, gênero, orientação sexual, racismo (inclusive o religioso). Na última oficina! Não lemos história, não fizemos atividades plásticas, não vimos filme. Apenas conversamos. É como se eles me dissessem: “-Tia, a gente te ouviu esse tempo todo, apesar de não parecer!”. E é por isso que acredito na capacidade transformadora daquele encontro.

Como resultados desta pesquisa, enxergo que a entrada do EntreLivros na escola possibilitou uma mudança de paradigmas, em alguma medida, na maneira como a questão racial passou a ser tratada. Uma das hipóteses era a de que, muito embora a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares orientassem para a implementação integral da história e cultura negra e africana, esta ainda se mantinha como uma prática pontual dentro do ambiente escolar, sendo relegada ao 13 de maio e 20 de novembro. Agora, entende-se que já há uma preocupação com a necessidade de trabalhar com o

pensamento mais voltado para essa questão. Classifico esta transformação não só a atuação do projeto, mas também à mudança de direção e entrada de uma coordenadora pedagógica negra que se preocupa em discutir as questões raciais. Assim, entendo que o EntreLivros funcionou como um dos elementos utilizados também por ela para levar tais práticas ao resto da equipe e da escola, em geral. Essa mudança na equipe também possibilitou que a festa de final de ano, a qual sempre havia sido realizada como sendo de Natal, no ano de 2018 pudesse ser a Festa da Consciência Negra. É importante pontuar que esta não foi uma festividade apenas do Projeto, mas, a partir de uma prática comum aos dois anos anteriores, ela foi aproveitada e ampliada pela direção da escola.

No entanto, ainda é perceptível o grande despreparo dos profissionais com relação à história do negro e da África, bem como as discussões sobre racismo. Diversos profissionais da escola, ao se depararem com as discussões e o cenário levantados, mostraram-se extremamente perdidos com relação à maneira de agir nas situações de racismo ou, ainda, não aparentavam ter conhecimento das diversas falhas conceituais que o próprio conteúdo estabelecido para se trabalhar nos cadernos e materiais pedagógicos que disponibilizavam apresentavam.

Além disso, nota-se a incidência de diversas questões arraigadas e internalizadas, como as piadas a respeito de cabelo e cor dos alunos ou a não utilização de material que promova e representação positiva do negro, principalmente pela estrutura racista institucional que, muitas vezes faz com que nem se perceba o racismo nas práticas mais corriqueiras e advindas dos próprios profissionais. Dessa forma, diante de todos os problemas enfrentados no sistema educacional, torna-se mais uma tarefa árdua a ser enfrentada pela comunidade escolar a capacitação da equipe. Embora este estudo não tenha intentado analisar a identidade ou influência de professores e demais membros da instituição na construção das identidades de crianças negras, esta é uma possibilidade futura, visto que iniciaremos, agora em 2019, um trabalho de formação com o corpo docente da escola, a pedido da Coordenação Pedagógica.

A respeito dos alunos, notou-se também uma mudança, ainda tímida, de comportamento. Veem-se, atualmente, alguns cabelos crespos e cacheados naturais, tranças e turbantes, como maneira de exprimir uma forma de aceitação de uma nova leitura que fazem de si mesmos. Ouvem-se sambas cantarolados entre um corredor e outro. Observa-se a auto-repreensão ao utilizar os termos *“cabelo duro”* ou *“macaco”.* Aos poucos, assim como em qualquer processo, a realidade tem se mostrado com algumas alterações.

Também noto a redução no estranhamento ou comentários negativos ou depreciativos quando falamos em negro ou africano. Eles já compreendem, em alguma medida, que não é um problema ser negro e nem que negro e africano são apenas "escravos. Nesse sentindo, considero que a estratégia de apresentar novas narrativas sobre o continente bem como investir nas imagens como forma de aproximação dos alunos com a cultura, estética e história negras foi satisfatória e merece ser mantida e ampliada.

Entretanto, ainda é possível observar que, ainda que a aceitação das imagens de negros e de ser negro possa ter tido alterações positivas, esta aceitação ainda obedece a critérios pautados pela pigmentocracia, na qual os negros mais retintos e com cabelos não definidos e traços mais marcadamente negros ainda são preteridos ou estranhados quando mostramos imagens, materiais audiovisuais, por exemplo.

Pode-se observar também que, nos últimos anos, a inserção do negro como público-alvo do mercado estético tem crescido. Isso se dá em um momento em que insurgem diversas iniciativas, coletivos e um movimento bastante crescente no Brasil que relaciona a estética do negro à sua construção identitária. Dessa forma, nota-se a maior valorização dos traços negros naturais – como cabelos crespos, tom de pele, nariz e boca, por exemplo - pelos diversos movimentos negros, tornando a estética e valorização da beleza negra pauta importante dentro da agenda negra, no sentido de atribuir novas maneiras de se estabelecer um movimento de auto reconhecimento e autovalorização do negro.

Um dos meus entendimentos com relação à valorização da estética negra está relacionada à influência da televisão e das mídias na vida dessas crianças. O que pude observar é que, geralmente, as referências negras de beleza que as crianças abordam e adotam são as que estão em voga. Um dos exemplos disso se dá pelo fato de os alunos, nas oficinas realizadas neste ano, terem sucessivas vezes me pedido para chamar a cantora Iza, uma mulher negra, retinta, que usa cabelos trançados ou apliques com cachos e volumosos, para ir à escola. Esta, por sua vez, é uma das cantoras de maior repercussão midiática atualmente.

Partindo disso, entendo, também, a partir deste estudo, que somando-se às estratégias adotadas pelo Projeto, encontram-se outras influências, inclusive midiáticas, as quais possibilitam que as crianças negras, ao verem negros ocupando espaços de destaque, passem a admirar e reduzir o estranhamento e a rejeição desferidos ao seu grupo racial.

Quanto às crianças não negras, foi possível perceber que essa aproximação e admiração também foi suscitada. A maioria delas participou ativamente das atividades e debates, interessou-se pelos temas e narrativas, se ofereceu para leituras e auxiliar nas oficinas e nas propostas da festa de encerramento. Em um dos casos, quando estávamos lendo a história “Zum zum zum biii”, da autora Sonia Rosa, um menino branco, e dos mais ativos em todas as atividades, perguntou se a gente poderia fazer uma peça teatral. Eu disse que seria uma boa ideia, mas veríamos se daria tempo por conta do final do ano. Então, ele me perguntou: “-Tia, eu posso ser o Zumbi?”.Eu disse que seria bom a gente perguntar à turma o que todos achavam e que seria importante a gente ver se não teria nenhum outro colega mais parecido com o Zumbi que quisesse interpretá-lo. Este tema foi levado de forma bastante cuidadosa por mim, porque não queria também que o menino desanimasse das atividades e se sentisse rejeitado.

A minha preocupação foi maior do que a dele, pois ele me disse, apenas: “-É, né, tia... tem gente mais parecida com ele. Então eu posso ser o comandante mal do exército que quer invadir o quilombo?” Assim, compreendo que a positivação da imagem do negro altera não apenas a maneira como crianças negras enxergam a si e aos outros negros, mas também como crianças brancas passam a perceber este grupo racial. No caso deste menino, ele queria ser o Zumbi porque o julgava importante e havia gostado de sua história. Entendemos, então, que colocar o negro em posição de protagonismo pode realmente alterar de que maneira passaremos a ver estes personagens, tanto crianças negras quanto brancas.

Por fim, compreendo que o Projeto EntreLivros pode, sim, auxiliar na construção de identidades positivadas de crianças negras e na afirmação de sua autoestima, afetando diretamente nas suas construções identitárias. Reitero que não apenas o Projeto tem essa possibilidade, mas aliá-lo a outros instrumentos como as mídias, por exemplo, pode nos trazer ainda mais resultados positivos.

Compreendo, ainda, que esta atividade precisa se unir à ação dos demais membros da escola e da própria comunidade para atingir resultados ainda mais eficazes. A formação de uma escola-quilombo, na qual todos os membros trabalhem em prol de um objetivo em comum – educar, fortalecer e preparar as crianças – nos leva ainda a outros patamares ainda maiores no que tange o avanço nas discussões sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais.

Encerro esta escrita na certeza de que eu e tantos outros professores negras e negros estamos na luta, buscando novas formas de descolonizar corpos e pensamentos; de mover estruturas e de pavimentar caminhos para que a escola, que

tem massacrado tanto as nossas crianças negras, possa ser ela mesma reformulada através de nossas presenças e ideias, o próprio caminho para a criação de uma educação antirracista e realmente transformadora. Assim, se o que temos é uma educação para morte, uma necroeducação, que criemos caminhos educacionais para uma educação para a vida, uma pedagogia bioeducacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de. **A evolução urbana no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro*:* Zahar, 1997.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Palestra para o TED. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 12 jan.2018.

ANDRADE, Mário. **Macunaíma** – o herói sem nenhum caráter. Editora Garnier. Belo Horizonte, 2004.

ASSIS, Machado de. **O espelho:** esboço de uma nova teoria sobre a alma humana. São Paulo: Escala Educacional, 2008 – (Coleção contos de Machado de Assis).

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. Tradução de Daniela Moreau. In: **Revista THOT** n. 64, 1997.

BAKKE, Rachel R. B. **Na escola com os orixás:** o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. USP, 2011 (dissertação de mestrado).

BARBOSA, Alexandre P. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe [Online]**, n.1. 2007. Disponível em: http:// pontourbe.revues.org/1203.

BARROSO, Ministro Roberto. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)** - 4439. Supremo Tribunal Federal. Data do julgamento: 27 set. 2017.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e Rediscussão do Mito da Democracia Racial. In: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, nº2. 2002. p. 247-273.

BRASIL. Parecer nº03/2004. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei. 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.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que. Acesso em 19 fev. 2019.

BRASIL. Medida provisória no 1.569-9, de 11 de dezembro de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. **Anais**... São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

BRIGAGÃO, Jaqueline Isaac M. et.al. Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos. In: **SPINK, M. J. P.** A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2014. pp. 73-96.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela:** a produção do "Espaço Criminalizado" no Rio de Janeiro". Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2007.

CASTELAR et all. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 595-602.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São paulo: Contexto, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos**... Recife: UFPe, 1996. Disponível em: . Acesso em: 21 jan. 1997.

DIOP, Cheikh A. **A unidade cultural da África Negra.** Portugal: Coleção Pedago, 2014.

DUARTE, Ludmila. O processo alfabetizador. In: SILVA et. all.(orgs.). **Assim disseram as crianças: dicionário transdisciplinar ilustrado por palavras filosóficas.** Wallace Lopes Silva. Rio de Janeiro: Hexis, 2018.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

EMICIDA. Cê lá faz ideia. In: Álbum Emicídio. Laboratório Fantasma. São Paulo, 2010.

EMICIDA. Mandume. In: Álbum Sobre Crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. São Paulo, 2016.

FACINA, Adriana. "Não me bate doutor": Funk e criminalização da pobreza. In: **V ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Ricardo Franklin. CAMARGO, Amilton Carlos. **A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente**, São Paulo. EccoS Revista Científica. Vol. 3 núm. 1, pp.75-92. Universidade nove de julho, 2001.

FILHO, Altino J. M.; BARBOSA, Maria C. S. METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

FONSECA, M.V. O perfil racial das escolas mineiras do século XIX. **Cadernos PENESB**, n.8, p.72-97, dez. 2006.

FOUCAULT, Michel.**Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17.ed.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. Coletivo Sabotagem, 2004.

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

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista educação e Pesquisa. n 1. v. 29, jan-jun/2003. p.167-182.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC – Secad. Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei federal no. 10.639/2003 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brásilia – Ministério da educação, 2005. P. 39-61.

GOMES, L. G. F. F. **Novela e sociedade no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998. 137 p., 21 cm. (Coleção Antropologia e Ciência Política, 15). Bibliografia: p. 131-132. ISBN 85-228-0268-8.

GONÇALVES, L.A.O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In:Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alessandra Borges Fernandes, organizadores. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011. p. 93-144.

GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. In: **Revista Z Cultural** – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. Ano VIII. 2015. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/. Acesso em 06 abr. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 11ed.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Novo dicionário Folha Webster's: inglês/português, português/inglês**. Co-editor Ismael Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. Edição exclusiva para o assinante da Folha de S. Paulo.

IANNI, O. **A racialização do mundo**. Tempo Social, Revista Sociologia. São Paulo: USP. V.8, n.1, p.1-23, maio 1996.

IBICT. **Manual de normas de editoração do IBICT**. 2. ed. Brasília, DF, 1993. 41 p.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. Rio de Janeiro, 10. ed., Francisco Alves, 1983.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 98**. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. 5 CD-ROM.

LARROSA, J. Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan- Mar. 2002. p. 20-28.

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

LIMA, F. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 70 (2018). p. 20-33.

LOPES, Nei. **Bantos males e identidade negra**. Ed.Autêntica, 2007.

_____. **Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos.** Rio de Janeiro: Dantes,

2001.

LOPES, V. G. Fundamentos epistemológicos do ensino religioso confessional e plural. Rio de Janeiro, 2005. **Apres. ao 1º Seminário de Ensino Religioso do Leste I**, Rio de Janeiro: CNBB, SEE, Uerj, dez. 2005.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ. Arte e Ensaios. n.32. p.123-151. 2016.

_____. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº1. 2001. p.171-209.

MORAES, Fátima C. G. de. **A organização do tempo em escolas de jornada integral:** um estudo nos CIEPS da 8ª. CRE – Município do Rio de Janeiro. 2009.192 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

MORAES FILHO, Alexandre José de Mello. A Festa da Penha (Rio de Janeiro). In: _____. **Festas e tradições populares do Brasil.** Rio de Janeiro: Fauchon, p. 141–153, 1895.

MOURA, Clovis. **Quilombos e resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? Rio de Janeiro: **Revista da ABPN.** v. 4, n. 8. jul.– out. 2012. p. 06-14.

_____. Educação e diversidade cultural. In: **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2010, p.37-54.

_____. A construção da identidade negra no contexto da Globalização. In: Oliveira, Iolanda. (org). **Cadernos PENESB 4**. Niterói: 2002.

_____. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, racismo, Identidade e Etnia.** 2010. Disponível em: http://www.ufmg.br/inclusaosocial/

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Hipóteses Sobre a Nova Exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: **Caderno CRH.**, Salvador, n.21. Jul-Dez, 1994. p.29-47.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. In: **Revista Magistro**. vol.1, n.15.2017.

_____. Cidade ou aldeia? Trabalho ou brincadeira?. In: **Cosmos e Contexto**. 2017. Disponível em: https://cosmosecontexto.org.br/cidade-ou-aldeia-trabalho-ou-brincadeira/. Acesso em 15 de abr. 2019.

_____. **Afroperspectividade:** por uma filosofia que descoloniza.2017. Disponível em: http://negrobelchior.cartacapital.com.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/. Acesso em 07 abr. 2019.

_____. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e africanidades** - ano 3. n.11. novembro, 2010.

_____. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18: maio – out/ 2012, p. 62-73.

OCELOT, Michel. **Kirikou e a Feiticeira**. França: 1998. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY

OLIVEIRA, Fabiana L. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. In: **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, n. 2, p. 133-143, mai/ago 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Sociedade e cultura**, v. 6, n. 2,jul./dez. 2003, p. 117-131.

PINHEIRO LIMA, Jaqueline de Cássia. Do desmonte da favela ao Parque proletário: política assistencial? In: **Revista Diversitas**, são Paulo, n.2, p. 186-223. Mar-abril 2014.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Sanção da lei do Ensino Religioso nas escolas da rede. 2011. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2226122. Acesso em 16 abr. 2018.

RANDO, Silvana. **Peppa**. Brinque-Book. São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Darcy. Cieps: a educação como prioridade. **Carta: falas, reflexões e memórias.** Brasília. Gabinete do Senador Darcy ribeiro, nº 3, 1994.

SANTOS, Hermílio (coord.). **Relatório de Pesquisa infância e violência:** Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Rio de Janeiro Vila Cruzeiro. Rio Grande do Sul: PUC, 2013.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecóloga de saberes. In: SANTOS, B.S. & MENEZES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p.31-83.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do "ser negro":** um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/ Fapesp; Rio de Janeiro, Pallas, 2005.

SANTOS, Neusa S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** 3ª Ed. São Paulo: outras expressões, 2013.

_____. Por uma abordagem territorial. In: **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1.ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

SILVA, Jorge da. **Guia de luta contra a intolerância religiosa e o racismo.** Rio de Janeiro: CEAP, 2019.

SILVA, Ana C. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nº 25. Jan-abr/ 2004. p. 5- 17.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

MUNIZ, Sodré. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: MAUAD. 1998.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. Revista Educação – Especial Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo, p. 6-13, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem em foco. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE** V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

SOUZA, C. M. et all. Projeto Realfabetização: inclusão – excludente ou exclusão - includente? X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação** – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

TANAKA, Beatrice. **A história de Chico Rei**. Edições SM. São Paulo: 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2017**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educ acao_basica_2017_com_marcadores.pdf. Acesso em: 07 nov. 2017.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A cor das palavras:** a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2012.

Sites:

EXPOSIÇÃO DE CRIANÇAS A VIOLÊNCIA NA ROCINHA. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/exposicao-de-criancas-violencia-na-rocinha-desperta-preocupacao-de-pais-especialistas-21934661. Acesso em 23 mar. 2018.

NZINGA, A RAINHA NEGRA CONTRA OS TRAFICANTES PORTUGUESES. Disponível em: http://w ww.ensinarhistoriajoelza.com.br/nzinga-a-rainha-negra-contra-os-traficantes-portugueses/. Acesso em: 16 mar.2018.

PEPPA NÂO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ONMgIROJ9pI&t=32s. Acesso em 06 jan.2018.

PERDI, DISSE ELIAS MALUCO AO SER PRESO. Disponível em: http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,perdi-disse-elias-maluco-ao-ser-preso,20020919p19911. Acesso em 07 nov. 2017.

POLÍCIA INVADE COMPLEXO DO ALEMÃO. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/policia-invade-complexo-do-alemao-2919504. Acesso em 07 nov. 2017.

PRESOS DO RIO SÃO LEVADOS PARA A PENITENCIÁRIA DE CATANDUVAS. Disponível em: http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1410143-5598,00-PRESOS+DO+RIO+SAO+LEVADOS+PARA+A+PENITENCIARIA+DE+CATANDUVA S.html. Acesso em: 07 nov. 2017.

REI MANDUME MORREU HÁ 95 ANOS. Disponível em: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2012/1/5/Rei-Mandume-

morreu-anos,5bee6ad0-2b55-4eb2-acc0-f1f2ea08fbac.html. Acesso em: 16 mar. 2018.

TIM LOPES TORTURADO E ASSASSINADO POR TRAFICANTES. Disponível em: http://acervo.oglobo.globo.com/rio-de-historias/tim-lopes-torturado-assassinado-por-traficantes-na-vila-cruzeiro-8903694 . Acesso em: 07 nov. 2017.