



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

QUEITI CRISTINA PEREIRA DA SILVA

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA: relações entre literatura, experiência e
formação com crianças na educação infantil

RIO DE JANEIRO

2023



QUEITI CRISTINA PEREIRA DA SILVA

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA: relações entre literatura, experiência e formação com crianças na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2023

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Queiti Cristina Pereira da
Narrativas de uma professora negra: relações
entre literatura, experiência e formação com crianças
na educação infantil / Queiti Cristina Pereira da
Silva. -- Rio de Janeiro, 2023.
118f

Orientadora: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2023.

1. Narrativas. 2. Educação Infantil. 3. Cotidiano
escolar. 4. Educação antirracista. 5. Educação
libertadora. I. Sampaio, Carmen Sanches , orient.
II. Título.



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

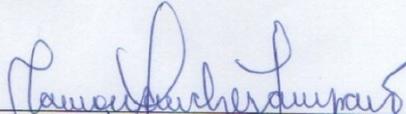
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Queiti Cristina Pereira da Silva

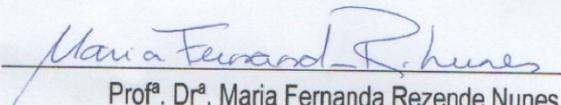
**“NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NEGRA: RELAÇÕES ENTRE
LITERATURA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL ”**

Aprovada pela Banca Examinadora

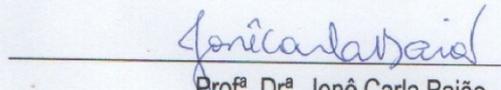
Rio de Janeiro, 23 / 08 / 2023



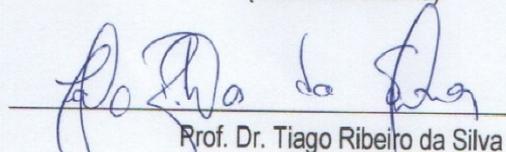
Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio
(orientadora)



Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes
(avaliadora interna)



Prof^a. Dr^a. Jonê Carla Baião
(avaliadora externa)



Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva
(avaliador externo)

Dedico este trabalho às crianças da comunidade do Jacarezinho, por manterem acesa a minha escolha por ser professora. Mas, principalmente, por cada aprendizado e afeto compartilhado ao longo desses 15 anos de atuação nesse território. A vocês, meu carinho, respeito, admiração e gratidão!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pela sua eterna bondade e misericórdia, por ter me guiado e estado comigo em todos os momentos da minha vida e na realização dessa pesquisa.

À Carmen, minha orientadora, pelo afeto e confiança no meu processo de tecer essa pesquisa. A sua trajetória profissional, de competência e sensibilidade como professora alfabetizadora me inspiraram e me ensinaram muito. Obrigada por seu compromisso com a luta por uma educação antirracista, em especial, para os pertencentes às classes periféricas.

À professora e amiga Adriana Corrêa, a primeira pessoa a acreditar e me apontar caminhos para chegar até o mestrado e a acreditar que era possível realizar uma pesquisa em que minha experiência estivesse inscrita nela.

À minha família, Dona Maria Celeste, minha mãezinha que não está mais nesse plano (*in memoriam*), meu pai, Seu Joel e as minhas irmãs Keila e Kelen que ao longo de toda a minha vida me ensinaram sobre o amor mesmo em meio a todas as adversidades pelas quais passamos.

Ao Anderson, com quem tenho dividido a vida e aprendido que sempre posso aprender com as experiências vividas a ser uma pessoa melhor e pelo carinho durante os períodos em que precisei estar ausente.

Ao meu primo Orumar, um apaixonado pelas Letras, que corrigiu os primeiros textos que ousei escrever e publicizar, quem com muito esforço e determinação tornou-se um pedagogo mobilizado pelas questões sociais que atravessaram sua vida.

À minha tia Márcia, mulher que aprendi a admirar desde criança, mulher que subverteu os padrões moralistas para ser dona da sua própria vida e que sempre se orgulhou da mulher que sua sobrinha se tornou.

Às amigas do coração, Márcia e Julia, por serem abrigo na tempestade e admiração nas comemorações

À Maria Jissoneide, querida amiga. Há quanto tempo compartilhamos um ideal de educação justa e equânime para as crianças do Jacarezinho? Obrigada pela experiência

compartilhada, pela orientação nos momentos de dúvidas, pelos passeios e viagens e, sobretudo pela alegria de tê-la como amiga.

À Eliza, companheira de trabalho e luta que me provocou a reconhecer a negritude que habitava meu corpo com suas provocações sobre quem eu era e me autodeclarava como mulher parda!

Ao Grupo de pesquisa onde conheci mulheres, professoras, comprometidas com a educação pública e que fazem acontecer no cotidiano escolar, ocupando espaços em todas as esferas da educação porque lugar de mulher é onde ela quiser.

À professora Ludmila Thomé, que me recebeu em seu grupo de pesquisa e com quem aprendi sobre o rigor e compromisso quando decidimos pesquisar as implicações de uma prática dialógica e comprometida com a alfabetização das crianças.

Ao professor e amigo Tiago Ribeiro por quem me apaixonei quando o ouvi falar sobre alfabetização de um modo tão sensível e carregado de afeto. Conhecer você, ler suas poesias, e seus textos sobre educação me afetaram, me empoderaram, me fizeram acreditar que posso ser e estar onde eu quiser.

Aos colegas e amigos que fiz na Coordenadoria de Ensino Fundamental e que muito contribuíram com essa pesquisa, apoiando-me, indicando referências bibliográficas e me ouvindo todas as vezes que precisei conversar sobre a pesquisa.

À Samanta Alves, minha primeira liderança negra em 15 anos de prefeitura. Uma mulher que quando chegou, abriu portas, potencializou trajetórias para que outras mulheres negras também pudessem ocupar lugares de liderança na secretária municipal de educação.

À Cristiane Joazeiro, mulher e amiga por quem nutro uma admiração enorme por todo seu compromisso com o serviço público.

À Ana Carolina Veloso, amiga, professora alfabetizadora e mãe da Cecília, meu desejo é que todos as crianças da educação infantil a tivessem como professora.

Aos colegas da Escola de Formação Paulo Freire, lugar onde o desejo e a vontade de que os processos formativos possam atravessar, marcar, afetar e transformar positivamente os quase de 40 mil professores e professoras que compõem a maior rede pública da América Latina.

À Leticia, professora-pesquisadora que conheci no grupo de pesquisa EPELLE, por toda sua sensibilidade, empenho e compromisso em pesquisar os processos de leitura e escrita dos estudantes da rede municipal carioca.

Ao amigo e professor João, que com toda amorosidade ajudou-me a encarar a língua portuguesa e suas especificidades na escrita dessa pesquisa e em outros trabalhos acadêmicos.

Às crianças que preenchem minha vida de alegria, cor e muito amor: Betina, Maria Alice, Maria Flor, Maria Cecília, Myllena e Douglas.

À querida Banca Examinadora, pelo aceite, disponibilidade à leitura deste trabalho e pelas contribuições, apontamentos e partilhas de leitura.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que me acolheu e me proporcionou várias experiências inesquecíveis, em especial, a oportunidade de me tornar uma mestra, apaixonada e consciente do meu papel enquanto professora da escola pública.

SILVA, Queiti Cristina Pereira da. **Narrativas de uma professora negra**: relações entre literatura, experiência e formação com crianças na educação infantil. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado pesquisa narrativamente experiências vivenciadas pela autora em um cotidiano de favela enquanto mulher negra, professora de educação infantil que, no encontro com a literatura, reconhece sua negritude e assume práticas com a leitura literária como centralidade da própria prática pedagógica vivida com crianças em idade pré-escolar, na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa, uma pesquisa narrativa, se inscreve no campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos e assume uma escrita em primeira pessoa. Opção relacionada ao compromisso ético-político de visibilizar vozes de mulheres e crianças negras que historicamente foram postas em um lugar de subalternidade e submissão. Uma pesquisa experiência compromissada com a autonomia, autoria, envolvimento e participação efetiva das crianças a partir de uma educação antirracista, transgressora e libertadora.

Palavras-chave: Narrativas; Educação Infantil; Cotidiano escolar; Educação antirracista; Educação libertadora.

SILVA, Queiti Cristina Pereira da. **Narrativas de una maestra negra**: relaciones entre literatura, experiencia y formación con niños en educación infantil. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMEN

La presente tesis de maestría investiga narrativamente experiencias vividas por la autora en el cotidiano de la favela como mujer negra, maestra de jardín de infantes que, en el encuentro con la literatura, reconoce su negritud y asume prácticas con la lectura literaria como centralidad de su propia práctica pedagógica. vivía con niños en edad preescolar, en la red pública municipal de Río de Janeiro. Esta investigación, una investigación narrativa, se enmarca en el campo de los estudios e investigaciones con la cotidianidad y asume una escritura en primera persona. Una opción relacionada con el compromiso ético-político de visibilizar las voces de las mujeres y niños negros que históricamente han sido colocados en un lugar de subalternidad y sumisión.

Una experiencia de investigación comprometida con la autonomía, la autoría, la implicación y la participación efectiva de los niños a partir de una educación antirracista, transgresora y liberadora.

Palabras llave: Narrativas; Educación Infantil; Rutina escolar; Educación antirracista; Educación liberadora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2 – Mapa das Escolas.....	46
Figura 3 – Favela do Jacarezinho	48
Figura 4 – Caderno de Planejamento 2012	62
Figura 5 – Print de rede social.....	63
Figura 6 – Print de rede social.....	63
Figura 7 – Pente quente- objeto com cabo vermelho	65
Figura 8 – Lista de crianças integrantes da Turma Historinha.....	70
Figura 9 – Crianças observando o cartaz com distintas possibilidades de penteados.....	73
Figura 10 – Meninas turbantadas	74
Figura 11 – Criança utilizando o giz da coleção pintkor	77
Figura 12 – Criança lendo livro no parquinho	82
Figura 13 – Registro do mural do projeto na sua primeira semana de execução.....	86
Figura 14 – Um estudante lendo para um grupo de meninas	87
Figura 15 – Criança folheando o livro	95

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
CEDINE	Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E/CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EPELLE	Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita

FAFERJ	Federação das Associações de Moradores das Favelas do Estado do Rio de Janeiro
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GAI	Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais
GEFAI	Gerência de Formação dos Anos Iniciais
GPPF	Grupo de pesquisa práticas educativas e formação de professores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPFBRASIL	Movimento Popular de Favelas do Brasil
OSC	Organização da Sociedade Civil
PEI	Professor de Educação Infantil
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SME – RJ	Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS: RESISTÊNCIA E DESEJO	13
1.1	Trajetória do percurso formativo com a literatura	
19	1.2 A pesquisa - de onde nasceu o desejo	
29		
2	HISTÓRIA, NOSSAS HISTÓRIAS...	33
	3 ENCONTRANDO A MINHA PRIMEIRA PESSOA	
	49	
3.1	A pesquisa narrativa como possibilidade de resistência política	
52	3.2 Cadernos: narrativas das experiências docentes	
57		
4	COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA(S) E SENTIDOS: NARRATIVAS EMPRETECIDAS	65

4.1	Quando me descobri negra?	67	4.2	Há beleza em mim	70
5	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS TRANSGRESSORAS E LIBERTADORAS	79			
5.1	Se lê literatura na escola com crianças da Educação Infantil?	80	5.2	Dia da leitura na escola	85
6	TEMPO DE VOLTAR E (RE)AFIRMAR CAMINHOS	91			
	REFERÊNCIAS	99			
	ANEXO A – OFÍCIO QUE CRIA O PROGRAMA CIDADE INTEGRADA.....	111			
	ANEXO B – LETRA DA MÚSICA CITADA PELA AUTORA	113			
	ANEXO C – LETRA DA MÚSICA CITADA PELA AUTORA	115			
	ANEXO D – LETRA DA MÚSICA CITADA PELA AUTORA	117			

1 PALAVRAS INICIAIS: RESISTÊNCIA E DESEJO

*“Minha nossa senhora, essa madrugada nem deu pra dormir (nem deu pra dormir)
 O barulho do águia sobrevoando me fez despertar (me fez despertar)
 Tanto sonho interrompido, mais um coração partido
 (...)

 Eles fizeram muita mãe chorar
 Des-trava (destrava)
 Deixa na agulha, Kalashnikov
 Re-para (repara)
 O caveirão e a barca da Choque
 Eles trazendo o cheiro da morte (o cheiro da morte)
 Virou rotina esse corre-corre (o corre-corre)
 E, nessa hora, o morador que sofre (sofre)
 (...)”*

Reflexo (2020), MC Cabelinho

Durante a escrita dessa pesquisa, em alguns momentos, fiquei temporariamente sem voz (KILOMBA, 2019) e meu corpo de mulher negra foi atravessado pela violência sistêmica que assola os moradores e moradoras das comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro. No primeiro ano do curso de mestrado, mais precisamente em 6 de maio de 2021, aconteceu aqui, na favela do Jacarezinho, a maior chacina da cidade do Rio de Janeiro, que vitimou 28 homens, entres eles meu primo Omar Pereira Cândido, de 22 anos. Evadido do sistema prisional por roubo, nesse dia foi assassinado pela polícia dentro de uma casa, como concluiu o Ministério Público (COELHO, 2023).

Essa chacina aconteceu alguns dias antes do segundo domingo de maio, que marca as comemorações do Dia das Mães. A proximidade da data fez com que a chacina ganhasse contornos ainda mais cruéis, já que 28 mães não teriam mais a chance de comemorar a data com seus filhos. Meu primo deixou um filho que tinha apenas um ano de idade. Mais uma vez, experienciei a dor de perder um ente querido; mais uma vez, um homem negro morreu na minha família; mais um homem negro deixou um filho sem pai na minha família.

Enquanto professora essa chacina também me atravessou de forma muito dolorosa. À época, eu atuava como regente de uma turma de pré-escola I, turma formada por crianças de quatro anos de idade que, por conta da pandemia de COVID-19¹ com um alto número de mortes,

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia mundial, o termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhecia que, no momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (OPAS, 2023).

sobretudo nas comunidades cariocas, as aulas estavam suspensas e o contato com as crianças e suas famílias era realizado pelo *Google Classroom* e pelo aplicativo de mensagem

WhatsApp. Foram muitas as narrativas de dor e violação de direitos contadas pelas crianças. Algumas perderam irmãos e pais. Outras viram os crimes acontecerem nas portas de suas casas e outras ainda presenciaram a polícia invadindo moradias e modificando as cenas dos crimes. Para além de ouvi-las, reafirmei meu compromisso com a luta para que o governo reconhecesse e garantisse nossos direitos como cidadãos e cidadãs, enquanto população favelada.

No início do ano de 2022, o Governador do Estado, Cláudio Castro, implementou na favela do Jacarezinho o Programa Cidade Integrada. O Programa se apresentava como uma resposta do estado à chacina que acontecera no ano anterior e prometia a "retomada" de território em comunidades dominadas pelo tráfico e pela milícia. De acordo com o ofício que cria o Programa (Anexo A), seus objetivos sinalizavam o compromisso do governo em promover obras de mobilidade, reforma de espaços públicos, bem como oferecer capacitação profissional e empregos a milhares de pessoas que vivem nesta comunidade, mas isso não aconteceu. O que recebemos continuamente, ao longo desse um ano e meio de Programa, foi a presença ostensiva e violenta da polícia.

Em 19 de novembro de 2022, véspera do feriado de Zumbi dos Palmares, houve um intenso tiroteio na rua da minha casa. Eu estava sozinha, meu marido havia saído para trabalhar quando um intenso confronto começou. O barulho dos tiros de fuzil e pistola era ensurdecedor. Enquanto eu buscava um lugar para me abrigar dentro de casa, percebia pela mudança de som que as balas acertavam as janelas e paredes da minha residência, o que ainda não havia acontecido ao longo do tempo em que moro nessa casa.

Nesse momento, o pavor tomou conta do meu corpo, que, deitado atrás de uma cômoda, se escondia e mandava mensagens para os familiares certo de que não escaparia com vida daquelas quatro horas de confronto. Hoje, 18 de maio de 2023, estou finalizando a escrita da parte três desta pesquisa e novamente a violência policial afeta o território há quase uma semana, me impossibilitando de ter concentração para escrever e dar continuidade ao processo investigativo.

A tensão com a iminência de ser alvejada por um tiro impede meu corpo e minha mente de descansar inúmeras vezes. O fato de ser casada com um homem negro eleva minha preocupação com a nossa segurança e a vida dele, a cada vez que precisamos sair para trabalhar. Afinal, bem sabemos que no Brasil homens negros fazem parte de uma estatística cruel de morte

por armas de fogo ou de assassinato cometido por agentes da segurança pública com a “desculpa” do auto de resistência².

Quando esses episódios de violência se estendem por mais de um dia, o nosso direito de ir e vir é limitado. O serviço de internet é interrompido porque geralmente falta energia elétrica (melhor dizendo, os transformadores são atingidos por disparos de armas de fogo acidentalmente ou propositalmente) e a companhia de energia elétrica só reestabelece o serviço quando o território está minimamente seguro para seus colaboradores, o que pode levar cerca de 72 horas. As unidades de educação pública ou privadas fecham ou funcionam, mesmo correndo risco. Os serviços de atenção à saúde primária deixam de ser oferecidos e a coleta de lixo não é realizada. Ficamos, então, aqui nesse território preto e favelado reféns das escolhas do estado em criminalizar somente nosso território e não prover políticas públicas.

Inspirada por Glória Anzaldúa (2000), narro esses episódios de violência física e psicológica não só para manifestar minha dor e angústia em produzir uma pesquisa atravessada por processos tão dolorosos ao longo desses dois anos e meio, mas também porque considero que a minha escrita, a escrita de mulheres negras, pode ser insurgente ao incomodar os que negaram nosso lugar de voz, visibilidade, representatividade, autoria. Em seu ensaio, Anzaldúa (2000) ressalta a nossa invisibilidade diante da mulher branca e, ao fazer isso, chama a nossa atenção para a constatação de que escrever foi um fato que nos foi negado: “Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever”? (ANZALDÚA, 2000, p.169). Peço licença para respondê-la: Nossas ancestrais, mulheres negras, que vieram antes de nós e pavimentaram esse chão para que a gente pudesse “pisar devagarinho” rumo à superação dos processos de opressão que nós vivemos, povo negro e favelado dessa cidade que se diz maravilhosa, cantada nos versos de André Filho (CIDADE..., [193-]) (Anexo B) e denunciada nas vozes de Cidinho e Doca (Anexo C) com o rap da Felicidade (RAP DA FELICIDADE, 1994).

Apesar desse processo violento vivido de modo mais intenso desde o meu ingresso no mestrado, consegui construir relações profissionais permeadas pelo afeto e pela dedicação ao serviço público, me posicionando em diferentes lugares que me permitiram viver outras histórias e memórias ao longo dessa pesquisa. Ter estado nesses espaços foi indispensável para a professora e profissional que fui me tornando, engajada por visibilizar e propor ações que

² Auto de resistência é quando um policial mata um suposto “suspeito”, alegando legítima defesa e que houve resistência à prisão. Esse tipo de ocorrência não tem legislação específica, mas é amparada pelo no artigo 292 do Código de Processo Penal, que diz: “Se houver, ainda que por parte de terceiros, resistência à prisão em flagrante ou à determinada por autoridade competente, o executor e as pessoas que o auxiliarem poderão usar dos meios necessários para defender-se ou para vencer a resistência, do que tudo se lavrará auto subscrito também por duas testemunhas”. (POST, 2015).

garantam aos estudantes dessa rede de ensino uma educação próxima de seus anseios e necessidades, ofertada de modo digno e plural, compreendendo como as políticas públicas implementadas devem responder às necessidades de universalização do acesso e permanência das classes populares, na escola pública.

No ano em que ingressei no mestrado, fui convidada a integrar a equipe da Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais (GAI), na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Após cinco meses, fui convidada por Samanta Alves, professora, mulher negra e gerente da Gerência, a exercer um cargo de chefia assistente II. Recebi o convite com muita honra, mas aceitá-lo significava dedicar-me a uma função que exigiria uma rotina exaustiva de trabalho, podendo afetar meu desempenho no mestrado. Desejava viver com intensidade e afincado a pesquisa e os estudos, mas vocês, pessoas que me leem nessa pesquisa, podem imaginar que não é a qualquer momento que uma mulher negra é convidada por outra mulher negra a exercer um cargo de liderança.

Na prefeitura municipal do Rio de Janeiro, apenas 44%³ das mulheres ocupam cargos no médio e baixo escalão. Desse modo, aceitei o convite depois de ponderar como essa ascensão funcional iria contribuir para minha formação intelectual e complementar a renda da minha família. Nesse momento, as disciplinas do mestrado estavam acontecendo de modo remoto e os encontros do grupo de pesquisa também, em decorrência da pandemia de COVID-19. Durante 13 meses, exerci essa função que consistia em assessorar a gerência nos processos e demandas que se referiam ao material pedagógico oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental I.

Após a eleição de 2022, houve mudanças na gestão da Subsecretaria de Ensino e a equipe de chefia da qual eu fazia parte foi destituída. Desde então, passei a atuar na equipe da Gerência de Formação e Anos Iniciais (GEFAI), inicialmente como professora formadora em um projeto de formação exclusivo para professores e professoras que atuam com turmas de 5º ano com os seguintes objetivos: “construir e desenvolver a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação [...] objetivando minimizar as desigualdades e defasagens educacionais, por meio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2022a). Porém, em decorrência da falta de professores e professoras, houve uma

³ Informação obtida no evento de formação do programa Rio Liderança Feminina, programa no qual eu fui certificada no dia 19 de maio deste ano e que tem como um dos seus objetivos qualificar mulheres para atuarem em cargos de liderança na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Informações do programa disponível nesse link. <https://www.instagram.com/p/CsjoxemJxsc/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>

determinação do Secretário de Educação, Renan Ferreirinha, de que 30% dos professores e professoras lotados no nível central voltassem a assumir turmas em março, do ano de 2023.

Diante disso, em uma matrícula estou na gerência como membra da equipe, colaborando com o planejamento e avaliação da referida formação, enquanto na outra, voltei a exercer a docência no mesmo Espaço de Desenvolvimento Infantil em que iniciei minha trajetória como professora de educação infantil e na mesma comunidade onde moro.

Assim como a vida, a narrativa não obedece a uma linearidade convencional. Ambas são construídas por histórias, processos, experiências, sujeitos que transitam entre passado, presente e futuro. A partir dessa compreensão os versos do cantor Emicida me provocam sentir que:

Viver é partir, voltar e repartir (é isso)
 Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
 Viver é partir, voltar e repartir
 Partir, voltar e repartir (É TUDO..., 2020).

Esta pesquisa diz sobre meus processos formativos, quem sou, de onde venho e dos caminhos percorridos até me reconhecer como professora pesquisadora e mulher negra. E é com muita honra que afirmo: este texto dissertativo foi escrito e a pesquisa realizada a partir de reflexões, anseios, pensamentos e práticas pedagógicas com as quais eu desejava avidamente romper até não observar mais suas existências no ambiente educativo. Trago narrativas que compõem minha trajetória profissional e formativa. Narrativas encharcadas de práticas pedagógicas, que caminham “contra o conformismo, contra o pensamento único, contra a subordinação” (COSTA, 2019, p. 12).

Dissertação escrita por mim, revelando-me como mulher negra, periférica, professora, pesquisadora e é assim que procuro contribuir para que mulheres negras e professoras “ergam suas vozes” rompendo com o ciclo de apagamento histórico. Busco, assim, pensar processos formativos e práticas pedagógicas antirracistas tendo a literatura como centralidade do caminho vivenciado. Busco revelar e discutir o impacto da literatura instrumento na construção identitária de crianças negras e não negras, bem como oportunizar-lhes experiências de representatividade e elevação de sua autoestima, mobilizando profissionais que se ocupam de educar e cuidar de crianças da educação infantil a uma tomada de posição na luta por uma educação antirracista.

Tenho, portanto, o desejo de perscrutar caminhos teórico-metodológicos que me afastam de modos tradicionais e positivistas e ainda hegemônicos de fazer pesquisa, acreditando na opção de que a escrita revela, denuncia, anuncia e aposta em aportes teóricos que durante a caminhada de pesquisa e vida me possibilitaram fazer parte dessa investigação com corpo, voz e rosto (GUEDES; RIBEIRO, 2019). Traço um processo por meio do qual evidencio como sou atravessada pelas experiências cotidianas vividas no ambiente escolar, acadêmico e comunitário para romper com a normalidade e “forçar caminhos, apontar estradas, pontes, bifurcações, encruzilhadas... e que convida ao se aventurar por eles, experimentá-los, senti-los, aprender” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p.21).

Minha aposta por uma pesquisa narrativa empretecida direciona para possibilidades de trazer a perspectiva dos negros para o centro, conferindo-lhes o devido protagonismo na produção de conhecimento. Essa atitude é mais do que uma reivindicação, é uma ação política e de resistência que passa pelo compromisso de tecer essa pesquisa com um referencial majoritariamente feminino e negro.

As narrativas do vivido apresentadas nessa pesquisa foram escolhidas como opção metodológica com a intenção de aprofundar questões em torno das especificidades de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, temática de relevância, onde questões muito peculiares e pertinentes relacionadas à docência com as crianças e o trabalho com a literatura podem ser consideradas no saber e fazer pedagógico das professoras e professores da educação infantil.

Nesse contexto, a narrativa de experiências com as crianças da educação infantil, em sua maioria crianças negras e periféricas, e do meu processo de transição capilar, levando-me a me reconhecer enquanto mulher negra e o engajamento por práticas pedagógicas libertárias e antirracistas, têm o desafio de reafirmar a educação infantil como *espaço/tempo* privilegiado para ações pedagógicas que afirmem o reconhecimento às diferenças e à pluralidade étnicoracial.

Enquanto mulher negra e professora da escola pública, foi um desafio realizar uma pesquisa em uma conjuntura social onde o racismo é parte estruturante da nossa sociedade e a escola, ainda que em constante transformação, contribui para a perpetuação e reprodução sistemática do racismo, difundindo em seu espaço, através do sistema pedagógico, preconceitos e representações negativas sobre ser negro (GOMES, 2003).

Destaco que, ao optar pelas questões que me mobilizaram nessa investigação, busquei compreender como o narrado pode interrogar sentidos hegemônicos no que se refere ao trabalho com a literatura como potência para pensar a relevância da representatividade na afirmação

positiva das identidades de crianças negras e do impulsionamento das minhas práticas antirracistas a partir do meu reconhecimento identitário. Minha escolha por exercer a docência na educação infantil, possibilitou enveredar-me por caminhos formativos que me exigiram estudo e trocas com pessoas envolvidas nos processos formativos experienciados. Processos que me impulsionaram fortemente para refletir, ressignificar, dizer, pensar, pesquisar e repensar o contexto de minha própria prática pedagógica, colocando-me em um movimento permanente *aprenderensinaraprender*⁴.

1.1 Trajetória do percurso formativo com a literatura

*“Uh uh uh
Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui”
(A ESTRADA, 1998).*

O verso dessa canção trazido à epígrafe remete a minha trajetória e ao percurso que tenho trilhado para me constituir enquanto mulher negra e professora de educação engajada por uma educação como prática de liberdade (HOOKS, 2017), compromissada com a autonomia, o envolvimento e a participação efetiva das crianças, a partir de uma concepção de educação inventiva e transgressora desafiando a “educação bancária” ainda tão presente nas práticas realizadas com as crianças da educação infantil.

A adoção pelo uso feminino da palavra negro nesta dissertação se dá por uma opção política de valorizar a luta pela desconstrução negativa do termo feita pelo Movimento Negro Unificado a partir da década de 1970 para que a sociedade enxergasse homens e mulheres negros como *sujeitos*⁵. Entendo que ao utilizar a palavra negra estou colaborando para a ressignificação do termo usado historicamente de modo pejorativo. Para Cuti (2010, p. 11-12), “a palavra ‘negro’ positivada cumpre a função de exorcizar o racismo convicto, o enrustido e a anestesia de suas vítimas”. E é seguindo o conselho do autor para usar a palavra sem medo de ser feliz que a utilizo, algumas vezes, na escrita dessa pesquisa para marcar minha identidade racial.

⁴ Os pesquisadores com os cotidianos, aprenderam com Nilda Alves (2008) a opção por aglutinar/justapor palavras consideradas antagônicas pela lógica hegemônica. Desse modo, as junções presentes neste texto são uma possibilidade teórico-epistemológica de romper na escrita com a dicotomia e hierarquia tão presentes na ciência moderna.

⁵ Sujeito é uma palavra que não permite variação no feminino em nossa língua, o português, e por isso opto por usá-la em itálico.

Além disso, também me refiro à professora de educação infantil considerando a importância histórica das mulheres no magistério e no processo educativo das crianças em nosso país, em espaços formais e não formais de educação infantil. Dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que somos 96,3% neste segmento. Utilizo, portanto, professora, no feminino, para me referir às mulheres que foram fundamentais no processo de formação e desenvolvimento do nosso país.

Minha trajetória profissional tem sido marcada por processos formativos vividos e experienciados em lugares formais e não formais de educação. Vivê-los e experienciá-los sempre foi uma escolha feita com muito entusiasmo, apesar de o racismo ter me feito acreditar que, para ser reconhecida como uma boa professora, eu precisava estudar muito e ter na “ponta da língua” todas as concepções e teorias sobre educação.

Há alguns anos nutro o desejo de cursar o mestrado, mas não sabia por onde começar, posto que a “academia” me assustava. Contudo, a amizade e a partilha com algumas pessoas, em especial, mulheres negras e professoras que já haviam passado por esse processo, foram me dando ânimo para não desistir de tentar processos seletivos e entender que esse lugar podia ser ocupado por mim, mulher negra e periférica, professora de educação infantil que se constituiu no cotidiano de favela e que desejava trazer para sua pesquisa questões de suas práticas e desse cotidiano vivido com as crianças.

Nessa trajetória, o medo e a insegurança fizeram parte da caminhada, porém, a forte crença no poder libertador, transformador e transgressor da educação em minha vida e na vida das crianças com as quais trabalhei nas diferentes unidades escolares em que atuei como professora de educação infantil não me deixaram desistir. Somando-se a isso, no período que começo a trabalhar com a primeira infância, descubro todo o encantamento e as múltiplas possibilidades da Literatura Infantil, observando como, desde muito pequenas, as crianças podem interagir com os livros.

No decorrer da minha trajetória, tais observações foram despertando, em mim, algumas inquietações acerca do uso, manuseio e autonomia das crianças na interação com livros, já que, na maioria das vezes, elas não têm a permissão do adulto (representado aqui pelos profissionais da educação que se ocupam do cuidar e educar das crianças no espaço educativo) para isso. E, assim, fazem-se oportunas as palavras escritas por Carolina Maria de Jesus, em “Meu estranho diário”:

O livro me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiaram os meus pensamentos. Evitando abismos que encontramos na vida. Bendita

as horas que passei lendo. Cheguei à conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro é bússola que há de orientar o homem no porvir. (JESUS, 1996, p. 167).

Essa máxima começou a me provocar a pensar na relação construída por mim com os livros durante a minha infância, já que não fui uma criança que cresceu tendo acesso a livros e à literatura como bem cultural, e na relação que eu desejava e acreditava que as crianças poderiam construir com esse artefato.

Nesse constante movimento de me permitir ser provocada pelas questões do cotidiano, fui apostando em viver processos formativos que se ocupam em dialogar com múltiplas vozes que nos atravessam e nos constituem como professoras e professores: vozes de crianças, de nossos pares, de autores e autoras que convocamos para partilhar as discussões travadas a partir do reconhecimento do lugar de quem vivencia e investiga as experiências em sala de aula registrando, através de narrativas ou relatos de práticas, reflexões a serem compartilhadas com outras professoras e professores em busca de parcerias que nos ajudem a pensar, conversar, a buscar modos de atuar cotidianamente *com* as crianças.

Em 2012, realizei o curso “Leitura e literatura desde o berço” oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Inspirada por este evento, no contexto do término da graduação em Pedagogia⁶, desenvolvi a monografia intitulada *Afinal, por que ler desde a primeira infância?* Neste momento da minha trajetória, mobilizada pelas questões que trazia do cotidiano e da minha experiência como professora de educação infantil, investi em leituras e reflexões de modo mais profícuo nas questões referentes à importância da leitura e literatura na primeira infância.

Entre 2016 e 2019, participei do grupo de estudos “Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita” (EPELLE), na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé. Nesses encontros, as professoras participantes eram convidadas a partilhar suas práticas pedagógicas com os pares. Também costumávamos começar o encontro com uma leitura literária, momento nomeado assim pelo grupo para marcar o encontro com a leitura realizada por um participante do grupo e, por todas as possibilidades artísticas e imaginativas que o encontro com o texto literário pode nos proporcionar no que se refere

[...] aos aprendizados mais difíceis da vida: a escuta, a acolhida, o olhar o outro sem manchá-lo, a conversação, o amor... A possibilidade de ir um pouco além de nós mesmos, de perceber na contra-palavra do outro um convite, uma provocação a

⁶ Na Universidade Veiga de Almeida no ano de 2014.

enxergar um pouco mais de nossas incoerências e incompletudes (SAMPAIO; SANTIAGO; RIBEIRO, 2018, p.351).

Considerando que na escola existem diversas práticas que envolvem o ato de ler, marcar, delimitar um espaço para a leitura literária é não perder de vista a necessidade de planejar um tempo com qualidade para que as crianças possam experimentar com liberdade a leitura realizada pelo outro, onde a dimensão da escuta, da sensibilidade e da singularidade

sejam mobilizadoras de uma prática pedagógica que se apresenta como possibilidade de construção e afirmação de uma educação que tencione práticas homogeneizadoras, desmobilizantes e marginalizantes em que o ato de ler literatura não seja utilizado como medida para classificar quem sabe ou não sabe as letras, os números ou quem aprendeu o não aprendeu valores éticos e morais transmitidos pela literatura, reforçando a escola como instituição excludente de corpos e vozes de crianças desde a educação infantil.

Infelizmente, até então, era esse o referencial de práticas com a leitura que havia observado em minha jornada profissional e, como diz hooks (2017), em certa medida, isso foi proveitoso porque aprendi a professora que jamais queria ser. Estar em um espaço formativo que propunha encontros diários das crianças com o texto literário através dos livros trouxe a possibilidade de percorrer um caminho e desenvolver uma prática pedagógica que poderia ser libertadora me ajudando a abrir os olhos para perceber amarras, mudanças e afirmações próprias do caminhar. A partir dos encontros vividos, no EPELLE, fui esmerando minha prática pedagógica com a leitura literária:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014).

Palavras que me ajudaram a reconhecer a leitura literária como uma prática pedagógica abrindo possibilidades para que as crianças possam reconhecer pluralidades de vidas e modos de existir e habitar o mundo (KRENAK, 2019).

Em 2018, o grupo debruçou-se mais profundamente sobre as questões referentes à literatura, tendo como um dos objetivos estudar posições teóricas diversas que buscam responder: “para que a literatura?” e “por que a literatura na escola?”. Desse fluxo de estudos,

me deparei com a produção de Antonio Candido, em especial, o livro “O direito à literatura” (1995). A leitura Candiana aguçou meus sentidos para pensar a relevância da literatura no contexto em que trabalho, porque, para o autor, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244), tornando-se indispensável.

Assim sendo, não deveria a literatura ser acessível a todos e a todas? Em especial às crianças das classes populares? Alguns autores consideram a escola como lugar privilegiado para o encontro do livro com a criança, mas será que na prática é assim que acontece? Que tipo de encontro é esse? Como ele acontece? Qual o papel da professora quando esse encontro não é um dos objetivos privilegiados pela instituição onde atua?

Provocada por estes questionamentos, depois de quase três anos nesse grupo de valorização e reflexão docente, em um movimento constante de olhar para o que o outro faz, revisitando minhas práticas e princípios, enfim, me lanço ao desafio de escrever relatos de prática, em especial sobre as experiências vividas com as crianças, os livros e a literatura e a publicizá-los em espaços acadêmicos.

A partir do diálogo, da escrita e do que Benjamim (1994) vai chamar de “intercambiar experiências”, os encontros do EPELLE eram tecidos. Como disse, costumávamos começar o encontro com uma leitura literária, compartilhada pela professora ou por algum dos pares. Destaco esse como um dos meus momentos preferidos, pois, acreditem, ninguém nunca havia lido um livro infantil, para mim. Como disse anteriormente, somente a partir da minha experiência como professora, na sala de aula, pude entrar em contato com a literatura infantil. Essa experiência foi um divisor de águas na minha prática com a literatura. Percebi que, para afetar as crianças, através de textos literários, era necessário que eu também me sentisse afetada pela literatura. Neste movimento de investigação e reflexão profícuas realizadas no grupo, descortino importantes questões e desloco minha observação e atenção para como as crianças interagem e fazem uso da linguagem verbal, revelando processos e perseguindo pistas que elas nos dão sobre o que já sabem e desejam aprender.

Destaco que no Curso de aperfeiçoamento *Brincar, explorar e trocar: As matrizes do CREIR*, do Colégio Pedro II, do qual participei em 2018, fui aprofundando essas perguntas formativas, “perguntas que nos levam para ações formativo-investigativas que vimos experienciando. Processos investigativos que exigem (re)pensar e interrogar nossas próprias concepções, opções teórico-metodológicas e políticas assumidas [...]” (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014, p. 266). Participar do curso aguçou minha reflexão sobre oferecer e vivenciar boas experiências de leitura com as crianças. A cada encontro era possível ver, sentir e ressignificar

minhas práticas, tendo como princípio a escuta atenta aos desejos e interesses das crianças como eixos centrais das práticas planejadas e desenvolvidas cotidianamente em sala de aula.

Nesse percurso, no Curso “Lendo Mulheres”, realizado também no Colégio Pedro II, conheci a vida e obra de uma mulher negra, nascida em Minas Gerais, que só conseguiu estudar até o segundo ano primário. Seu nome é Carolina Maria de Jesus. Na vida adulta foi viver em uma favela, numa das maiores cidades do Brasil, com seus três filhos, e sobrevivia de catar papel. Nos papéis que encontrava, começou a escrever uma espécie de diário em que narrava a invisibilidade dos que moravam na periferia e viviam em condições desfavoráveis de miséria e abandono por parte do poder público, situação denunciada em vários trechos de sua obra “Quarto de Despejo” (JESUS, 2014).

Me percebi totalmente absorvida pelo fato de a professora, em sua explanação, problematizar que ela escrevia e publicava livros em desacordo com a norma culta da língua. Na explicação da professora, foi possível perceber que seus livros falavam de sua experiência de vida como mulher negra, mãe solo, catadora de papel e moradora de um lugar que eu conhecia muito bem: a favela.

Saí daquela aula ávida pelo encontro com o livro de Carolina de Jesus, me questionando: *Como eu nunca ouvi falar dessa escritora, gente? Que bom que me inscrevi nesse curso. Quantas mulheres escritoras estou tendo a possibilidade de conhecer. A professora que ministrou a aula sobre Carolina era negra, tinha o cabelo crespo, professora do Colégio Pedro II e estava cursando o doutorado, e era muito jovem.*

Um mundo de esperança, possibilidades e representatividade se abriam para mim. Ser recebida em um espaço acadêmico por mulheres negras não era comum. Não era normal a presença do nosso corpo negro como participante, quiçá como palestrante.

Reconheço na escrita de Carolina experiências vividas pela minha avó, pela minha mãe e por mim durante a infância. Carolina foi mãe solo, mulher que criou seus filhos sozinha e que teve sobre si toda a responsabilidade por educar e sustentá-los. Mesmo tendo alcançado sucesso com a venda de seus livros, na década de 60, o racismo só permitiu que ela fosse reconhecida como Doutora *Honoris Causa* 44 anos depois de sua morte. Penso nos desafios que encontrou como mulher negra, estreando na literatura uma escrita que fugia aos cânones, mas que dizia muito sobre a condição humana.

Nesses espaços formativos, meu apreço e reconhecimento pelas possibilidades de trabalho com a literatura e o reconhecimento da minha identidade enquanto professora pesquisadora e mulher negra foi sendo gestado e a crença na literatura como possibilidade de evocar, resgatar memórias, sentimentos e experiências vividas por mim, para de certo modo,

despertar minha tomada de consciência e posição ao lado das questões raciais que também atravessam o cotidiano escolar. Assim sendo, reconheço que nos percursos vividos nos diferentes processos formativos vividos, tive a possibilidade de viver momentos únicos, e singulares, ainda que partilhados coletivamente. Fui convidada a um mergulho profundo às diversas formas de existir que a literatura nos apresenta, incluindo a minha. À medida que mergulhava enxergava a literatura como possibilidade impulsionadora de sobrevivências, como fonte de nutrição da minha existencialidade, reorientando minha caminhada para questionar quem eu poderia ser e quem eu estava/vinha sendo. Assim, concordo com Carlos Skliar, que em conversa com Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban, nos adverte:

[...] a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância da leitura, a importância da escrita, mas, na verdade, tem um momento em que isso precisa acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: ‘Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo.’ É como o amor, quando as pessoas dizem ‘o amor é importante, não dá para viver sem’. Mas as pessoas têm de descobrir esse momento para elas – o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é uma novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Acho que muito da educação relaciona-se com essa ‘primeira vez’. Esse momento no qual o aluno, o outro, descobre, pela vez primeira, uma coisa que tem sido repetida já muitas vezes. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314-315).

Desse modo, a experiência de descobrir as influências que orientavam o modo como concebia a minha prática pedagógica com as crianças foi mobilizadora de um olhar mais atento e sensível às relações cotidianas. Vi emergir um desejo de (me) possibilitar tempo e espaço de diálogos, contextos que escutassem as crianças, que as acolhessem, que legitimem e reconheçam seus direitos fundamentais, que dialoguem com a vida cotidiana, que as façam sonhar e ter desejo de estarem na escola, levando em conta o modo de ser, estar e se inscrever no mundo. Mas, isso foi me tornando uma professora “radical”, como determinadas colegas de trabalho me diziam. Quando comecei a ler o livro “Ensinando a transgredir - A educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2017), e na contracapa vi que Paulo Freire chama bell hooks de “radical e amorosa”, senti-me, então, confortada e instigada a pensar sobre essa radicalidade: Que ideias e princípios sustentam minha radicalidade? O que significa ser uma professora de educação infantil radical? Por que é importante a radicalidade em compreender e assumir as crianças como legítimas em sua autoria de fala e pensamento? É possível ser radical e ainda exercer a docência com amorosidade?

Ao refletir sobre a minha trajetória e o percurso vivido até aqui, me questiono enquanto mulher negra, professora, moradora da mesma favela desde a infância e atravessada pelas

questões do cotidiano escolar onde trabalhei, se teria condições de optar por uma pesquisa experiência em que a investigação narrativa dos processos vividos não me tocasse ou não me provocasse tremores (LARROSA BONDÍA, 2014) já que, como professora, não poderia exercer minha docência sem amorosidade, sem envolvimento, sem reflexão e sem indignação.

A educação como prática de liberdade proposta por Freire (1967) aposta em uma educação que liberte os sujeitos da opressão, se mostrando contrária a educação tradicional, que tem como um dos seus princípios o domínio do educador sobre o educando. Testemunhamos o movimento dos estudantes de passarem a ser sujeitos (autores), deslocando-se do lugar de objeto (expectadores) para vivenciarem uma educação conscientizadora, dialógica e libertadora. Na ação educativa libertadora é necessário compromisso de ambos, exigindo-se, envolvimento, troca diante do desafio de transformar a realidade na qual estão inseridos/inseridas. Para hooks (2017, p. 110) a educação tradicional silencia “as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados”, reforça as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Ela propõe a professores e estudantes, envolvimento e engajamento com o ato educativo para que os princípios de uma educação libertadora se estabeleçam, tais como: o reconhecimento de todas as pessoas como sujeitos de conhecimento, caso dessa pesquisa, as crianças. E, a forte crença de que podemos *aprender e ensinar aprender* durante a ato educativo.

Consoante a isso, hooks (2017) nos lembra o quão é desafiador o caminho da professora, do professor que opta em suas práticas por não reforçar os sistemas de dominação existentes. No entanto, é preciso ação para decidir-se por uma educação que eduque para a liberdade valorizando os múltiplos conhecimentos e as diferentes possibilidades de aprendizagem.

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2017, p. 25).

Desse modo, no campo da educação infantil a concepção de uma educação para a liberdade está relacionada intimamente ao fato do reconhecimento da potência das crianças para a transgressão, invenção e para conhecer.

Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo de conhecimento (HOOKS, 2020, p. 32).

Na educação infantil, é comum as famílias buscarem as crianças na sala e, muitas vezes, nesse momento em que a turma ia esvaziando, aos poucos, eu aproveitava a oportunidade para me aproximar delas sentando-se perto para conversar sobre o nosso dia ou ainda realizar junto alguma brincadeira ou leitura. Era comum ouvi-las dizer que não queriam ir embora da escola. Ali, naquele momento, me reenergizava para o próximo dia e começava a me interrogar: por que mesmo em uma instituição tão limitadora das experiências sociais essas crianças são felizes aqui e comigo? A partir da compreensão das muitas faces do projeto colonial (CÉSARIE, 2010), em nossa sociedade, me dou conta de como tal projeto incide e opera nos modos como historicamente temos vivenciados processos educativos violentos e que insistem na dominação de corpos e mentes agindo no modo como pensamos, falamos, escrevemos e nos portamos no mundo e nas relações com o outro. Hoje, compreendo que esse *modus operandi* é uma estratégia do colonizador para-que as crianças não tenham espaço para legitimar suas vozes, (re)conhecer sua negritude e ter suas singularidades respeitadas. Para algumas colegas de trabalho essa devolutiva das crianças era indicativa de acomodação:

- *Eles gostam, Queiti.*
- *Olha como eles ficam felizes, Queiti!*
- *Eles nunca reclamaram, Queiti.*

Nesse sentido, não há dúvidas quanto à relevância e à legitimidade de se questionar sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na escola com um enfoque meramente transmissivo em que a participação ativa das crianças é costumeiramente refutada, para pensarmos em criar condições necessárias de que o vivido nesse espaço reconheça as crianças em sua integralidade, fomenta o conhecimento de modo significativo, em um contínuo movimento pela afirmação das diferenças e eliminação das desigualdades questionando a sociedade eurocêntrica, racista e patriarcal em que ainda vivemos. Ainda aqui é possível considerar uma aproximação com o que venho defendendo como prática pedagógica que enxergue as crianças como sujeitos sociais e de direitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as práticas pedagógicas

[...] devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2013, p. 88).

À medida em que ia percebendo minha responsabilidade e compromisso em estar na escola como mulher negra, professora de educação infantil, um espaço do qual sujeitos subalternizados foram historicamente aliados eu ia me posicionando como uma “praticante contrária ao modo dominante” (RUFINO 2021, p. 9), e começava a compreender:

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente (RUFINO, 2021, p.10).

Já não era mais possível realizar tarefas, cumprir prazos, planejar atividades pedagógicas sem escutar as crianças. Acreditem: já fui cobrada por não ter um projeto de trabalho pronto para todo o ano, na primeira semana de aula! Diante disso, questionei: Mas, sem ter conhecido ou conversado com as crianças, isso é possível? Isso é necessário? Não podemos construir juntos um projeto de trabalho pedagógico a partir do que nos mobiliza, a partir dos anseios das classes populares? Consoante aos meus questionamentos Regina Leite Garcia (2005) tensiona a discussão sobre o modelo de educação realizado na educação infantil:

[...] a escola, estimula, desde a educação infantil, o individualismo, a competição e o consumismo. As crianças têm materiais de uso individual, formam uma atrás da outra, são grupadas em “melhores” e “fracas”, para, em seguida, serem reagrupadas em “maturas” e “imaturas”, consomem materiais sem qualquer preocupação com o resultado do trabalho (que não é considerado trabalho, mas brincadeira ou jogo), competem entre si pelo amor da professora (que naturalmente prefere os brancos, limpos, calçados, saudáveis e “bem educados”). (GARCIA, 2005, p. 13).

A aposta de que no exercício da minha ação docente eu trabalharia para reconhecer qual era o meu papel frente aos desafios de (re)pensar e afirmar uma prática pedagógica contra os interesses hegemônicos foi um processo bem doloroso, no qual encontrei muita resistência de colegas de profissão e de chefias. Romper com o estado de submissão e subalternidade (GARCIA, 2005) em que as crianças eram colocadas pressupunha perseguir uma prática pedagógica transgressora, encontrando no cotidiano possibilidades de resistência ao projeto colonial, trabalhando na perspectiva de uma educação libertária que questione como fomos ensinados sobre a história dos negros. Nesse sentido, temos, contudo, ainda um caminho a percorrer em direção a centralidade do povo negro enquanto sujeito histórico, deixando de ser apenas “objeto”, para elaborar uma contranarrativa, capaz de valorizar a sua condição de sujeito histórico que resistiu e segue resistindo à invisibilidade escravista e patriarcal na qual a sociedade brasileira está fundada.

Certo dia em um curso sugeriram a leitura do texto de Manuel Jacinto, “As Culturas Da Infância Nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”. Quando li o texto, pensava comigo mesma: como levantar a questão da decolonialidade? Não havia ambiente e abertura para falar sobre essa perspectiva ética, teórica e prática com quase ninguém. Nesse momento trabalhava em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e em uma Escola Municipal e, assim como hooks (2017, p. 273), a saída encontrada para driblar o desânimo e a falta de interesse foi acreditar na sala de aula como “um ambiente de possibilidades”. Então, decidi não falar mais e, sim, praticar movida pelo que lia, estudava e pelo retorno das crianças e suas famílias. Continuei sem ser compreendida. Com o tempo foram parando de me questionar e de interrogar boa parte do meu trabalho pedagógico, e eu, decidida por viver, praticar e sentir, comecei a ver beleza nas pequenas coisas, nos pequenos gestos; passei a acreditar que a revolução que desejava estava acontecendo ali, na minha sala, com as crianças e suas famílias.

[...] nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós [...] abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras. [...] (HOOKS, 2017, p. 273).

A partir dessa aposta, fui levada a refletir sobre a influência nefasta que a educação hegemônica exerce nos modos como pensamos as necessidades e finalidades do nosso fazer pedagógico. Alterar meu modo de olhar as crianças e o nosso cotidiano abriu possibilidades para perceber, sentir e experienciar a possibilidade de propor práticas pedagógicas capazes de transformar a realidade em que estamos inseridos, considerando as crianças como produtoras e propositoras de experiências educativas que podem emergir das relações que estabelecem entre si e com as professoras que se ocupam de cuidar e educar crianças nessa etapa da educação básica, bem como perceber que elas encontram frestas e caminhos para a compreensão de si e do outro e para manifestar e compartilhar vivências, ideias e questionamentos.

Foi colecionando incômodos, dúvidas, perguntas e alguns desassossegos ao longo dessa minha trajetória, que o desejo de uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* foi sendo gestada em meu coração. Era uma vontade muito grande encontrar uma linha de pesquisa que acolhesse meu lugar de enunciação e uma escrita em primeira pessoa na qual pudesse narrar, compartilhar e rememorar experiências vividas, já que esse movimento permite que novos conhecimentos sejam tecidos contribuindo para a (re)significação do fazer docente (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

1.2 A pesquisa - de onde nasceu o desejo

Era agosto de 2018 quando iniciei o curso de Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na primeira disciplina deste curso intitulada *Formação Continuada e Educação Básica*, começo a enxergar possibilidades de dar vida a uma pesquisa-experiência (FERNANDES, 2011), uma pesquisa-narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) através da bibliografia sugerida para a disciplina. A partir do referencial teórico sugerido, entrei em contato com autoras e autores que defendiam a pesquisa narrativa como possibilidade metodológica na academia. O primeiro texto proposto nessa disciplina, ministrada pela professora Dr^a. Graça Reis e pela professora Adriane Soares, ambas professoras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro tiveram como título: “*Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação*”, de Nilda Alves (2008). Nesse texto, a autora defende que professores contem suas práticas docentes e que tais narrativas possam ser construídas a partir de dispositivos imagéticos, da memória e da contação de histórias. Dessa forma, Nilda Alves (2008) propõe uma inversão no modelo de formação ao acrescentar que não basta ouvir as narrativas dos professores formadores sobre como fazer, ser professor; podemos e devemos aprender com o que ela chama de “praticantes docentes” (ALVES, 2008, p. 134), que são os professores que se formam no fazer-fazendo da docência.

A partir da leitura desse texto, meu trabalho de conclusão de curso e um possível alinhamento com a pesquisa para o mestrado começou a ser tecido, ainda que no plano das ideias. No final do semestre, conheci o professor Tiago Ribeiro que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos e que ministrou duas aulas na disciplina “Práticas de Alfabetização, Leitura e Escrita”. A sintonia foi imediata. Sua explanação sobre alfabetização, permeada de esperança e sentido, despertou a vontade de escolhê-lo para orientação do trabalho final de curso pelo desejo de estar com quem tem esperança e ação em seu fazer.

Neste momento já havia me dado conta do meu pertencimento étnico e da minha identidade como mulher negra e periférica, então senti a necessidade de investigar processos formativos que vivi a partir do lugar de mulher negra, periférica, professora de educação infantil, que mora e trabalhava na mesma comunidade, com a literatura enquanto possibilidade de transformação das práticas pedagógicas que buscavam garantir às crianças o direito à literatura. Diante disso, no trabalho final, escrevi sobre as experiências vividas com um grupo de crianças em idade Pré-Escolar, em uma escola pública localizada em uma comunidade da Zona Norte do Rio de Janeiro, a partir das interações proporcionadas com turbantes e a literatura

negro-brasileira. As propostas vividas e compartilhadas objetivaram potencializar a construção das identidades, o fortalecimento e a valorização do pertencimento negro.

Vivenciando outros processos formativos no modelo síncrono e assíncrono durante a pandemia de COVID-19 chego ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) para pleitear uma vaga ao mestrado com a intenção de investigar os processos formativos éticos, políticos e estéticos de uma mulher negra, periférica, professora de educação infantil com a literatura enquanto possibilidade de transformação das minhas práticas pedagógicas. Ao longo dessa caminhada e nos encontros de (des)orientação com a professora Dr^a. Carmen Sanches Sampaio que aconteceram, na maioria das vezes, coletivamente, com os pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) fui sendo tensionada a rememorar e a narrar experiências que marcaram meu encontro com a literatura, considerando que por muito tempo negras e negros no Brasil precisaram se omitir de contar suas histórias, trajetórias e lutas. Recuperar essas memórias através de narrativas é uma das possibilidades de garantir “o direito de escrever o vivido, de ressuscitar o que parecia sepultado, gravar o ainda por fazer, de preservar o passado e promover rupturas” (QUEIRÓS, 2007, p. 36).

A literatura abre possibilidades e me fornece subsídios para

- I) Pensar e pesquisar as implicações e possibilidades de uma prática educativa que se tece com as crianças da educação infantil em escolas e espaços de desenvolvimento infantil (EDI) da rede municipal do Rio de Janeiro⁷, localizadas em território de favela entre os anos de 2016 e 2020 em que atuei, exclusivamente, com turmas de pré-escolas;
- II) Desnaturalizar modos hegemônicos de *ensinaraprenderensinar*,
- III) Problematizar como o meu reconhecimento enquanto mulher negra está entrelaçado ao impulsionamento de práticas antirracistas com crianças da educação infantil.

Diante disso, me interrogo: o que posso narrar das experiências vividas? Como o encontro com a literatura me mobilizou a perseguir uma prática pedagógica antirracista? O que esse encontro provocou? Que sentidos ganharam presença na minha ação pedagógica ao me tornar professora de crianças? Nos meus modos de compreender as crianças e suas infâncias?

⁷ No município do Rio de Janeiro, o atendimento às crianças da educação infantil pode ser realizado em Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), que oferecem atendimento exclusivo aos segmentos Creche e/ou Pré-escola, ou as turmas de Educação Infantil podem eventualmente compartilhar o mesmo espaço físico do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, desde que seja comprovada a real necessidade pela Coordenadoria Regional de Educação (E/CRE) e validada pelo Nível Central da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nos meus modos de compreender e me assumir como mulher e professora negra? Que sentidos são possíveis compartilhar?

2 HISTÓRIA, NOSSAS HISTÓRIAS...

“Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços. Essas histórias fortalecem o discurso da meritocracia, que diz que se você estudar e trabalhar, você chega lá... aliás, tenho me perguntado: O que significa chegar lá? É perigoso tomar essas histórias como exemplares porque cria-se a impressão de que quem não conseguiu sair dessa posição é porque não trabalha e não se esforça. Ao contrário, conheço várias pessoas que se esforçaram, que trabalharam e ficaram pelo caminho.” Conceição Evaristo (2018).

Início essa parte escrevendo o que vivi da minha história até aqui. Uma história vivida e escrita a partir da ótica de uma mulher negra que cresceu vivendo e experienciando na pele o que é ser mulher, pobre e negra neste país, mas com um forte desejo no coração: ser professora. Mulher negra e de origem humilde, Conceição Evaristo fala e escreve desse lugar, em sua literatura observamos seu compromisso em narrar histórias vividas pelo povo afrodescendentes, em especial sobre as mulheres negras, ampliando e abrindo os caminhos para outras mulheres negras.

Por um tempo, temi que minha história ao ser lembrada, narrada e escrita estivesse a serviço do discurso meritocrático, mas foi com Conceição Evaristo (2018) que também aprendi que “a nossa escrivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Trecho de entrevista concedido por Conceição Evaristo ao portal G1). Assim, faz-se importante compreender nos dizeres de Evaristo que abrem essa parte, em sua obra literária e textos publicados, que as possibilidades de realização e ascensão dependem da situação racial, social e de gênero.

Ela recusa veementemente a narrativa de que ela “venceu” as diversas disparidades sociais tão somente através do esforço pessoal, já que nascida em um país extremamente desigual em que as oportunidades disponibilizadas não são iguais para todos, sobretudo, para africanos escravizados, indígenas e seus descendentes. Por essa razão, para a escritora falar em meritocracia no Brasil é bem contraditório e perigoso já que essa narrativa pode escamotear um desejo de não reparação em que políticas sociais sejam corroídas pelo Estado não favorecendo a população afrodescendente e indígena.

Para Fragas (2023), o termo meritocracia nos remete “a ascensão ou recompensa social [que] se [dá] através de conquista, do esforço do sujeito, e não por simples herança, de modo que, mesmo estando em situações existenciais diferentes, as pessoas poderiam, por talento, ambição e esforço, transformá-las em contextos mais favoráveis”. Ora, se assumirmos, o posicionamento que Evaristo (2018) faz, ao rejeitar o discurso meritocrático, me imponho os

seguintes questionamentos: em uma sociedade racista e machista como a nossa, quais as chances de uma mulher negra alcançar uma situação existencial igual a do homem branco? Qual o compromisso ético e político de uma mulher negra, periférica e professora ao sair da condição de subalternidade?

Dessa forma, ao narrar minha história, ressalto o esforço empreendido pelos meus pais, pessoas negras, para sobreviverem dignamente, oferecendo a mim, aos meus irmãos e irmãs condições mínimas para darmos prosseguimento aos estudos, em face da condição subalternizada imposta ao povo negro neste país marcado pelo racismo estrutural.

Sou filha do Joel e da Maria Celeste. Ambos os trabalhadores do setor de serviços que não puderam concluir seus estudos. A falta de oportunidades e de condições econômicas foram determinantes para isso. Minha mãe estudou somente até a 4ª série primária e nos contava, para mim e para as minhas irmãs, que chegar até essa etapa de escolaridade foi uma aventura de persistência. Filha de mineiros, seu pai trabalhava em uma fábrica de biscoito e sua mãe era uma mulher negra, lavadeira e analfabeta, ela era a caçula dos seis filhos que minha avó pariu. Seu irmão mais velho, responsável por levá-la à escola, adorava andar a cavalo e, sempre que podia, “matava aula”. Minha mãe não podia entrar na escola sem ele. Ela nos contava que implorava para que ele não “matasse aula” e a deixasse entrar para estudar, já que, caso ele fosse andar a cavalo, os funcionários perguntariam por ele, e ela não poderia dizer a verdade. Quando não conseguia convencê-lo a ir para a escola, ela também não entrava e ficava esperando nas redondezas até dar a hora da saída para que voltassem para casa, como se tivessem ido à escola. Sempre que eu me punha em um movimento de reclamar das condições de vida que tínhamos, ela contava do que tinha passado para estudar, inclusive que muitas vezes escrevia em papel de pão. Fecho os olhos e consigo ver como ela assinava seu nome com dificuldade por conta do reumatismo que, com o passar do tempo, foi atrofiando a mobilidade dos seus dedos; lembro dela pedindo ajuda para escrever algumas palavras enquanto escrevia cartas para as suas sobrinhas que moravam em outro estado.

O meu pai é fruto de um relacionamento interracial, meu avô paterno era um homem negro e a minha avó paterna uma mulher branca. Seus pais tinham condições econômicas mais confortáveis do que a família da minha mãe. Meu pai estudou até a 8ª série do antigo primeiro grau na idade regular em uma escola privada na condição de bolsista, escola em que, anos depois, eu viria a estudar até a terceira série na mesma condição.

Enquanto eu cursava o Normal, entre os anos de 2000 e 2004, o Brasil viveu uma crise econômica que afetou o número de empregos no país. Nos estudos de Baltar e Leone (2012, p. 4), eles identificam que nesse período houve “pouco aumento da produção e do emprego,

intensa elevação da taxa de desemprego, aumento da inflação e queda no poder de compra da renda do trabalho [o que] levou as famílias a evitarem o endividamento para antecipar o consumo [...]”. Somado a isso, eu comumente ouvia que os homens da minha família estavam ficando desempregados e eles, na maioria das vezes, atribuíam a perda do emprego ao fato de não terem concluído os estudos. Frequentando o Curso Normal, tive acesso a informações sobre como funcionava o supletivo no município de São João de Meriti e as divulguei para os meus parentes mais próximos. Lembro-me bem de que um sobrinho da minha mãe aproveitou essa oportunidade e, quando se recolocou no mercado, me agradeceu pela informação dada e ajuda com as questões burocráticas enquanto ele cursava o supletivo.

Essa modalidade de ensino segundo Haddad e Di Pierro (2000) se fixou no Brasil durante o período ditatorial e foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Para o autor, “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Com o meu pai não foi diferente, pois ele perdeu algumas oportunidades de se fixar no mercado de trabalho por não ter concluído os estudos, mas resistia fortemente à ideia de voltar a estudar “já velho”, como ele dizia. No ano seguinte a minha formatura como normalista, ele finalmente se convenceu de que dar continuidade aos estudos era importante para concorrer minimamente em condições de igualdade com as outras pessoas e manter-se empregado por mais tempo, e assim aceitou retomar os estudos e completou o Ensino Médio concomitante ao período da minha irmã do meio.

Meus pais viveram uma história de amor. Ambos são o que chamamos na favela de “crias”, pois nasceram e cresceram na favela do Jacarezinho. Eu e minhas irmãs somos fruto dessa relação de 35 anos de vida em comum. Sou a filha mais velha e tenho mais duas irmãs. Minha mãe, ao conhecer meu pai, tinha dois filhos de pais diferentes e ausentes e era apontada como “mãe solteira”. Lembro-me de que quando as pessoas contavam histórias sobre ela que duas coisas eram muito bem-marcadas: sua beleza física e sua condição de “mãe solteira”

– Sua mãe era mãe solteira até conhecer seu pai!

Uma narrativa que carregava uma ideia preconceituosa com relação à mulher, compreendendo meu pai como o seu “salvador” ao dar-lhe um nome e um lar. Maria Celeste Costa da Silva (nome de solteira) foi uma mulher periférica, negra, mãe solteira, que precisou limpar muita privada de madame, como ela costumava se referir ao seu trabalho como faxineira,

para sustentar inicialmente seus dois filhos. É possível inferir as diferentes formas de violência cotidiana que minha mãe enfrentou quando rememoro as narrativas de suas histórias de vida compartilhadas comigo e com as minhas irmãs. Ao compartilhar conosco histórias de sua vida, minha mãe denunciava em suas narrativas a pobreza, os desafios da maternidade solo, o preconceito racial e de gênero. Santos (2018, p. 43) escreve: “[...] a violência do racismo, assim como as demais, geralmente não se apresenta sozinha, constantemente nas narrativas, ela vem seguida de agressão emocional, moral, física, sexual e simbólica”. Ao falar sobre sua condição, eu sinto que ainda de modo muito sutil, minha mãe tentava nos alertar para o modo que a sociedade marginaliza e subalterniza a população negra, sobretudo as mulheres negras.

Minhas lembranças e minha consciência atual, advinda das representações literárias produzidas por intelectuais negras (HOOKS, 2017, 2019, 2020; EVARISTO, 2017; SANTOS, 2018; SANTANA, 2015; JESUS, 2014) me provocam pensar na multiplicidade de olhares e modos de conceber a mulher negra na nossa sociedade, mas especificamente na luta dessas mulheres para criarem seus filhos e filhas da melhor maneira que puderam/podem em uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais e de gênero. O apontamento imposto a minha mãe ressalta/alimenta os lugares pré-estabelecidos acerca da mulher negra e os aparelhos de controle do corpo feminino, em uma cultura que desvaloriza continuamente mulheres negras, reforçando o pensamento machista e patriarcal. Nas palavras de Galvão (2020, p. 3) é como se “O estado civil atrelado ao termo revela que a mulher casada goza de determinado status social não atribuído à mulher solteira, tampouco à mãe que não está inserida em um relacionamento conjugal, como se o casamento por si só fizesse-a atingir um melhor nível social”.

Atualmente, não é mais tão comum que utilizemos o termo “mãe solteira” para designar mulheres que cuidam dos seus filhos e filhas sozinhas, seja por vontade própria, seja por abandono do genitor. A referida expressão carrega uma conotação preconceituosa, condenando as mulheres por não terem um companheiro para criar seus filhos e filhas. O termo “mãe solo” ainda é pouco discutido em nossa sociedade; para Finamori (2019), essa discussão ainda está majoritariamente sendo feita em contextos virtuais, porém, é importante comemorarmos o rompimento do silêncio sobre essa questão. O termo que ainda não é dicionarizado nomeia como “mãe solo” mulheres responsáveis integralmente pela criação e educação de uma criança, tanto no que se refere às questões financeiras, quanto na dedicação do tempo. Ao optar pela utilização desse termo, me posiciono politicamente denunciando e desnaturalizando o discurso hegemônico que por séculos relacionou maternidade e estado civil na nossa sociedade patriarcal e reverencio a luta das mulheres pela libertação e igualdade de direitos femininos.

Minha mãe, como gostava de destacar, sempre “trabalhou fora” e contribuiu economicamente para as despesas da casa. Meu pai, portanto, não era o único provedor financeiro. Meus irmãos por parte de mãe dividiam-se em morar conosco e com a minha avó materna, pois tínhamos uma vida com alguns percalços financeiros e privações; nunca nos faltou comida, mas também não vivíamos com fartura. Como meus pais trabalhavam todo o dia, eu e minhas irmãs frequentávamos uma escolinha da comunidade chamada *Amarelim*. Foi nesta escola e com a “Tia Márcia”, minha primeira professora, que aprendi a fazer o traçado das letras com perfeição, a escrever fluentemente; a amar o cheiro de álcool que saía do mimeógrafo, bem como a dividir a merenda. Como nos diz Freire (2011, p. 24) “[...] com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo”.

Desconfio, sobretudo, de que foi nessa escola que meu desejo pela docência nasceu. A Tia Márcia era muito carinhosa conosco e o que me fazia admirá-la ainda mais era como tratava as crianças que não possuíam condições de arcar com o pagamento da mensalidade em dia, com o valor da merenda ou do “cineminha” que ela realizava às sextas-feiras servindo-nos pipoca com guaraná. Ela nunca nos deixou, a mim ou minhas irmãs, fora de nenhuma atividade por conta disso; anotava em um caderninho e, ao final do mês, meus pais acertavam o que deviam. Sempre elogiava o meu comportamento e a minha dedicação com os estudos; na hora da saída, dizia à minha mãe:

– *Garota danada, hein, Celeste! Hoje, ela terminou o dever rapidinho para ficar conversando. Essa menina vai longe, aprende tudo muito rápido.*

Ao final da etapa do Jardim de Infância, eu e minhas irmãs fomos estudar em uma escola privada, na condição de bolsista. Estudamos nesta escola da Classe de Alfabetização até a terceira série, do antigo curso primário. Meu pai não conseguia arcar com todo o custo de nossos materiais escolares. Neste momento das nossas vidas, a minha mãe já não trabalhava com frequência, pois começou a sofrer com reumatismo.

Contávamos com a ajuda de primos e colegas de classe para compartilhar os livros. Lembro-me do quanto era constrangedor ficar pedindo para acompanhar a lição no livro dos colegas, ou durante o recreio permanecer em sala para ler ou copiar a lição com mais calma. Consigo lembrar, também, do meu capricho e cuidado com o material escolar que meu pai conseguia comprar. Ele encapava os nossos cadernos com papel pardo e punha etiqueta com os nossos nomes, pois precisavam durar. No meu último ano nessa escola, quando estava na terceira série, um dos meus irmãos começou a trabalhar e pôde comprar meus livros no início

do ano letivo. Foi uma felicidade tão grande poder ir à escola com o material completo pela primeira vez!!! A coleção era laranja; livros de arame, um para cada disciplina e eu os carregava como se fossem troféus! Eu já era muito apegada a esse meu irmão (o segundo filho da minha mãe) e, depois deste gesto, meu amor por ele multiplicou e o nosso vínculo se fortaleceu. Ele havia parado de estudar na quinta série, com 12 anos. E, aos 16 anos, começou a trabalhar em uma loja de doces no Mercado de Madureira, junto com o meu pai, período em que comprou meus livros daquele ano. Hoje, quando rememoro esse acontecimento, sinto como se, através daquele gesto, ele quisesse me dizer:

– *Você vai estudar, irmã! Você não terá a mesma vida que eu.*

Mas, lamentavelmente, uns dois anos mais tarde, ele começou a se envolver com o tráfico de drogas e meus pais decidiram se mudar para Belford Roxo. As repercussões das escolhas de vida do meu irmão afetaram a saúde física e mental da minha mãe. Ele e o meu irmão mais velho continuaram a morar com a minha avó materna, no Jacarezinho. Foi morando em Belford Roxo que cursei o Ensino Fundamental, em uma escola que ficava muito próxima a nossa casa. Em 1997, aos 12 anos, eu era aluna da quinta série do ensino fundamental, quando meu irmão, um jovem negro e periférico, em julho daquele ano foi dado como desaparecido e não encontramos seu corpo até hoje, vinte cinco anos depois. Assim como na letra do “Rap do Silva” (Anexo D), um sucesso do funk carioca, nos anos 90, cantado pelo MC Bob Rum, o Elcio Barbosa Júnior: “[...] saiu de manhã; pra jogar seu futebol, deu uma rosa pra irmã; Deu o beijo das crianças, prometeu não demorar. Falou pra sua esposa que ia vir pra almoçar [...]” (RAP DO SILVA, 1996).

No entanto, nunca mais foi visto com vida. Ainda naquele tempo, o seu corpo foi apresentado como estatística de uma política que acontece ainda nos tempos atuais. Os dias de angústias foram incansáveis, resumidos em buscas atrás de pistas em delegacias, visitas em hospitais, mas sem sucesso para o pesar de nossa família. Foi um momento muito difícil na vida de todos que o amavam. Por anos sonhamos, esperamos, acreditamos que ele pudesse voltar ou teríamos o direito de sepultá-lo com dignidade, mas isso não aconteceu e o compromisso com a busca de uma vida melhor para minha rede de apoio me deu ânimo para seguir em meio a dor, sem repetir um ano sequer de toda a minha trajetória escolar e trazer esperança àqueles que me admiravam.

Ao rememorar essa experiência de dor, me desafio a considerar como a violência policial que incide contra pobres e negros atravessa a minha existência como mulher negra,

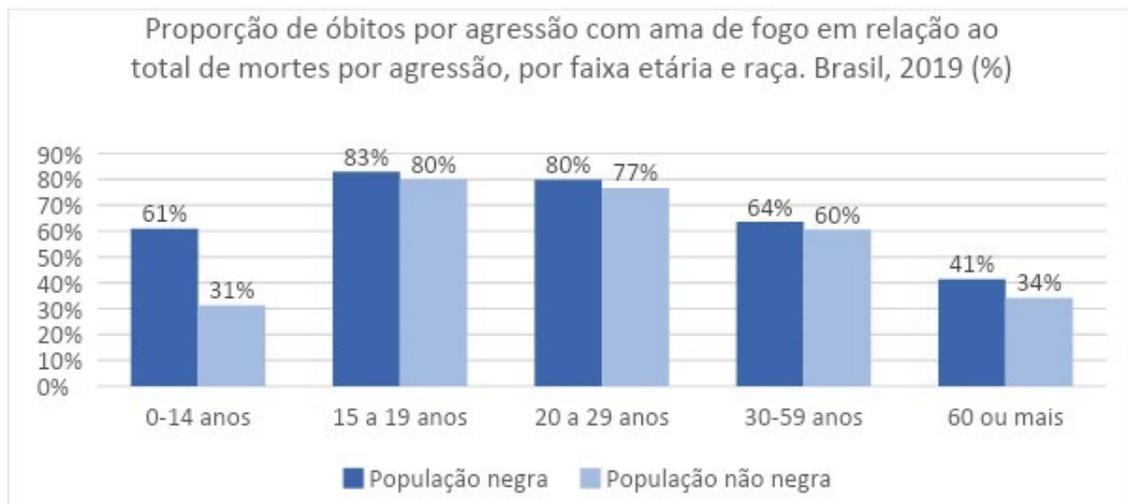
moradora de favela e professora de educação infantil. Mediante essa particularidade vivida, questiono o lugar ocupado pela educação na vida das crianças negras e não negras e como meu compromisso em lutar contra todo e qualquer tipo de preconceito e de discriminação de raça, gênero e condição social é atravessado por essas memórias. Viver e trabalhar em um contexto de favela me permitiu observar e problematizar como eu e as crianças éramos/somos atravessados pela violência, pelos acontecimentos cotidianos de agressão de direitos a cada operação policial realizada. Nesse processo, “não sou apenas testemunha daquilo que relata, mas também depositária da experiência dos seus e a sua escrita se faz, então, mais uma vez, espaço de luta e de empoderamento” (DALCASTAGNÈ, 2014, p.296), por “todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem e os supostamente livres de hoje [...]” (EVARISTO, 2006, p. 103). Não é uma ação simples trazer à memória esse acontecimento. É desafiador, mas alimento a esperança em uma educação que fomente o pensamento livre e que se apresente como rebeldia ao sistema colonial. Concordo com Simas e Rufino (2018, p. 19) quando afirmam: “educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana”.

No Brasil, inúmeras organizações sociais e de direitos humanos têm se ocupado de pesquisar as consequências do racismo estrutural para a população negra, diante do fato de historicamente o corpo negro ser alvo de violação da sua integridade física, em decorrência da escravidão e dos modos pelos quais as relações raciais foram sendo estabelecidas ao longo do tempo (EVARISTO, 2009). Segundo dados levantados pela Rede de Observatórios da Segurança⁸, através do boletim “Pele alva: a cor que a polícia apaga”, o Rio de Janeiro se notabiliza pelo aumento do número de chacinas, quando no registro de ocorrência são registradas a morte de mais de três pessoas. Considerando o número de vítimas por agentes do estado, das 1.214 pessoas mortas pela polícia no ano de 2021, 87,3% eram negras (RAMOS *et al.*, 2022). Tais estatísticas contemporâneas evidenciam um modelo de racismo que é estrutural, o que significa dizer, de acordo com Almeida (2018, p. 38-39, grifos do autor), que ele se constitui como “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares”. O autor continua: “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade *cujo racismo é regra e não exceção*” (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

⁸ A rede é formada por sete organizações, de sete estados, conectadas com um objetivo: monitorar e difundir informações sobre segurança pública, violência e direitos humanos. A Rede de Observatórios da Segurança é uma iniciativa de instituições acadêmicas e da sociedade civil da Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo dedicada a acompanhar políticas públicas de segurança, fenômenos de violência e criminalidade nesses estados. (REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA, 2023).

Isso, em alguma medida, nos permite intuir porque o Brasil lidera diferentes *rankings* de letalidade policial, especialmente, contra pessoas negras. A análise feita pelo instituto Sou da Paz⁹, entre os anos de 2012 e 2019, evidencia o quanto o racismo estrutural tem exterminado a população negra, em especial homens e jovens (VIOLÊNCIA [...], 2021). O instituto ainda evidencia em sua pesquisa outra face cruel do racismo estrutural, que é o número de mortes de crianças negras no nosso país em detrimento de crianças brancas, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 1 – Proporção de óbitos por agressão de arma de fogo em relação ao total de mortes por agressão, por faixa etária e raça. Brasil, 2019 (%).



Fonte: (VIOLÊNCIA [...], 2021).

Esses dados são ratificados por pesquisa recentemente divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O relatório denominado “Anuário Brasileiro de Segurança Pública – 2022” (ANUÁRIO [...], 2022), ratifica que o perfil das vítimas de intervenções policiais no Brasil não muda: são majoritariamente homens, negros e jovens. No último ano, 99,2% das vítimas eram do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 52,4% das vítimas tinham no máximo 24 anos quando foram mortas, percentual que sobe para 74% se considerarmos as vítimas de até 29 anos, o percentual de pretos e pardos vítimas de intervenções policiais é de 84,1%.

⁹ O Sou da Paz analisa dados disponíveis sobre violência e criminalidade, realiza pesquisas para identificar dinâmicas criminais e conhece como as instituições têm lidado com estes problemas. Além disso, faz análises comparadas com outras regiões do país e do mundo, aprofundando o entendimento e identificando boas práticas. Disponível em: <https://soudapaz.org/>. Acesso em: 07 de dez de 2022

Os dados apontam como a violência policial é aterrorizante, sobretudo, para quem mora nas favelas e periferias urbanas do Rio de Janeiro, onde em nome da chamada "Guerra às

drogas", rotineiramente são realizadas operações policiais com a justificativa de combater o tráfico de drogas, porém, sabemos que esse cerceamento do direito à vida de pessoas negras realizado pelo Estado é influenciado pelo regime de escravidão e colonialista, onde eles se utilizam da força da lei para decidirem que corpos negros são "matavéis". Para rompermos com esse processo histórico, Rufino (2019a, p. 7) aposta no "enfrentamento e transgressão ao colonialismo" como possibilidade de resistência e combate ao racismo, bem como suas formas de dominação sobre o corpo negro.

Acredito que tenha sido nesse momento em que me dei conta de que só estudando poderia ser "alguém na vida" e, assim, garantir uma vida melhor para os meus pais. Comecei, então, a dar aulas de reforço escolar, para as crianças que eram filhos de vizinhos e conhecidos da família. Meus pais diziam aos vizinhos e amigos que eu gostava de ensinar, tinha paciência e queria ser professora.

Até que, ainda na 8^o série, eu atuava com 16 crianças no reforço escolar, divididas em dois grupos e turnos diferentes. Uma senhora, Dona Raimunda, me ofereceu um espaço em sua casa. As famílias relataram sua insatisfação com a escola e me pediram ajuda para que as crianças pudessem aprender a ler e escrever. Este espaço, com um quintal imenso onde existia uma horta cuidada pelo Seu Noberto, marido dessa senhora, localizava-se a uns 30 minutos de bicicleta da minha casa. Seu Norberto me contava muitas histórias e, vendo que eu ensinava o dever da escola para as crianças, sentiu-se à vontade para me dizer que "não sabia assinar o nome". Começou a me pedir para deixar exercícios de pontilhados com o seu nome para ir "treinando", e assim eu fazia. Seu Noberto ficou tão feliz quando conseguiu escrever o nome dele. Fecho os olhos e consigo vê-lo segurando o lápis com força e escrevendo devagar, letra por letra, mas com um sorriso imenso no rosto, dizendo-me:

– *Dona Queiti, eu consigo assinar meu nome!*

Fui feliz demais ao viver esse projeto por quase dois anos... Ia para casa carregada de afetos e verduras cultivadas na horta do Seu Noberto!

Após a conclusão do Ensino Fundamental, comecei a cursar o Ensino Médio na Modalidade Médio Normal, no Instituto de Educação Professor Moisés Henrique dos Santos, em São João de Meriti. Foi uma experiência única e que me abriu as portas para realizar o meu

sonho, desde a infância, de ser professora. Foram os melhores quatro anos da minha vida escolar. Ter estagiado nas diferentes modalidades de ensino, contribuiu muito para minha formação como professora. Consegui realizar o estágio da modalidade ensino fundamental na escola onde havia cursado o ginásio, atualmente conhecido como Ensino Fundamental II - Anos Finais e foi incrível voltar àquela escola como normalista. Reencontrei alguns professores e professoras, que, orgulhosos, me parabenizaram por não ter desistido. Guardo até hoje meus relatórios de estágio e, de vez em quando, os leio. Nesse momento da minha formação, minhas notas nas disciplinas pedagógicas eram sempre altas e os professores me elogiavam, com frequência.

Algumas professoras do Curso Normal marcaram positivamente minha trajetória: a de Ciências da Natureza era tão inteligente, ativa e me marcou muito; a de Práticas de Alfabetização falava com paixão e procurava nos ensinar “todos os métodos e possibilidades para que fôssemos boas alfabetizadoras. Há pouco tempo eu a reencontrei através de uma rede social e, ao enviar uma foto minha atual, me disse:

– *Você sempre foi muito esforçada e saber que uma aluna está em uma Universidade Federal é a realização de qualquer professor.*

No ano seguinte, já formada, essa mesma escola em que estagiei me contratou como professora. Comecei a trabalhar com uma turma de quarta série e outra de Jardim I. A escola era tradicional e a dona cuidava dela com muito afinho. Eu possuía mais desenvoltura com a turma da quarta série; a turma do Jardim era um desafio diário para mim. As colegas, com mais experiência me ajudaram compartilhando suas práticas e matrizes, que ainda eram mimeografadas.

Lembro-me de que as crianças precisavam fazer 22 folhinhas por mês e, ainda que com pouca experiência teórico-prática, à época, intuía que este modo de conceber a prática pedagógica na educação infantil não era a mais adequada; não poderia ser daquela forma! Para mim, essa prática pedagógica era uma maldade com crianças tão pequenas. Ficavam sentadas por quatro horas e meia diariamente, fazendo atividades individuais de cópia, repetição e memorização de letras em uma sala minúscula.

A obrigatoriedade de cada professora de, mensalmente, precisar fazer os murais da escola também foi um fato marcante para mim durante meu percurso docente. No mês de minha responsabilidade, eu tremia, chorava e ficava depois do horário tentando terminar o mural. Diante disso, uma amiga, comovida com meu sofrimento, me ajudava. Quando a dona da escola

percebeu minha dificuldade, não permitiu que essa colega me ajudasse. Uma vez, fiquei até quase 19 horas na escola fazendo um mural do “Dia do Índio”. O fundo era sempre um cartaz pronto retirado das coleções de livros que a escola recebia de diversas editoras para escolha dos livros que seriam adotados e eu precisava “criar” a partir daquilo, apesar de não ter ideia de como fazer. É provável que tenha nascido ali minha ojeriza a datas comemorativas.

No ano de 2004, com 19 anos, conheci o meu primeiro marido e me apaixonei, um ano após terminar o Curso Normal e estar trabalhando na escola anteriormente mencionada. Não demorou muito para que decidíssemos viver juntos. O fato de ele ser dez anos mais velho corroborou muito para que a minha família resistisse em aceitá-lo. A minha mãe foi a mais resistente e nunca se conformou com a minha saída de casa. Porém, eu estava determinada a viver, voar, sair das asas dos meus pais e acreditava que sair de casa me daria mais oportunidades de trabalho e garantiria dar prosseguimento aos estudos.

Então, saí da Baixada Fluminense e voltei a morar na mesma comunidade em que nasci e na qual passei a minha infância: a comunidade do Jacarezinho. Como dito anteriormente, meus pais eram “crias” dessa comunidade e quando fomos para Belford Roxo, minha família materna e paterna continuara a viver nesta comunidade, o que foi um facilitador na minha adaptação e, de certa forma, amenizava a saudade que sentia dos meus pais e das minhas irmãs.

Continuei trabalhando como professora até que surgiu uma oportunidade de trabalhar aqui no Jacarezinho na “escolinha” onde cursei o Jardim de Infância e, ainda por cima, com a minha primeira professora, o que me fez não pensar duas vezes. Aceitei o convite!

Para minha surpresa, a escola não havia mudado quase nada. Logo, fui tentando subverter algumas práticas e, no final do ano, a dona da escola, minha primeira professora, me disse que a escola era muito pequena para mim e que meus sonhos não cabiam naquele espaço. Fui dispensada.

No início do ano seguinte, uma colega pediu meu currículo para levar a uma creche da prefeitura que ficava em uma comunidade próxima a que eu moro, comunidade do Rato Molhado. Dias depois, a diretora me chamou para uma entrevista, fez algumas perguntas muito brevemente sobre minha formação e me indicou para uma Organização da Sociedade Civil (OSC), responsável pela contratação e pagamento. Para minha surpresa, ao chegar na OSC, minha carteira foi assinada como recreadora¹⁰. Não sabia o que significava ser recreadora em uma creche. Saí de lá pensando que realizaria atividades de recreação, algo que se assemelhasse

¹⁰ Nomenclatura usada pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro como categoria para os funcionários que trabalhavam nas creches públicas e eram contratados por Organizações Sociais, com a exigência do Ensino Médio completo ou em curso, para uma carga horária diária de seis horas.

à prática de um professor de educação física, mas, chegando à creche, eu fui para o Berçário I¹¹ e assumi a responsabilidade de cuidar e educar crianças de 0 a 6 meses de idade¹². Na minha

turma, havia duas crianças nessa faixa etária e elas participaram do processo de acolhimento concomitantemente ao processo das mães de licença maternidade. Para Scramingnon (2011, p. 58), que realizou um estudo sobre o funcionamento das creches municipais em sua pesquisa de mestrado, a contratação de funcionários nessa modalidade acarretava:

[...] consequências para o cotidiano das creches, como por exemplo, a rotatividade dos profissionais. O fato destes profissionais não possuírem um vínculo efetivo com a rede municipal favorece a fragilidade institucional da creche, afetando diretamente o desenvolvimento do trabalho.

Senti na pele as implicações desse processo. Afinal, eu era a única de um grupo de mais quatro mulheres negras a ter formação em educação. Logo, me adaptei às exigências que a função exigia e fui me destacando profissionalmente, o que gerou tensões na maneira que conduzíamos o processo educativo com os bebês. As questões postas permitem-me refletir sobre a formação dada e/ou exigida para que essas mulheres pudessem, a partir da sua prática pedagógica, pensar a importância do desenvolvimento integral dessas crianças, considerando a questão racial na educação infantil e a possibilidade de forjar uma educação antirracista nesse segmento (FREITAS, 2017; CAVALLEIRO, 2020).

Em 2008, a Prefeitura do Rio de Janeiro anunciou a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche, que substituiria as recreadoras exigindo como formação mínima o Ensino Fundamental. A criação deste cargo ocasionou manifestações do campo acadêmico que viram nele um retrocesso por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, já que as exigências para atuação no cargo não estavam em consonância com o expresso nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e nem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os quais expressam a conquista do direito à educação garantindo para criança pequena que seu atendimento em creches e pré-escola tenha como eixos das relações com os adultos e demais crianças, as interações e as brincadeiras, considerando o cuidar e o educar como práticas indissociáveis e rompendo com a escolarização que marcou a história da pré-escola no Brasil, assim como com práticas assistencialistas e de cuidado e guarda que configuraram a ideia preconcebida de creche. Contudo, fiz a prova e passei. Tomei posse e continuei nessa mesma creche.

¹¹ Grupamento que atendia crianças até 11 meses de idade.

¹² No ano de 2007, a portaria de matrícula permitia a entrada de crianças a partir de zero ano.

Em 2010, comecei a cursar Pedagogia com bolsa integral em uma universidade privada e fui trabalhar em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)¹³. Nesse modelo de unidade, as crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses seriam atendidas em horário integral. Trabalhando

nessa unidade e já cursando Pedagogia, prestei o concurso para Professor de Educação Infantil (PEI). Fui aprovada no ano de 2011. Em 2013, houve um novo concurso para este cargo e fui aprovada e, desde então, tenho duas matrículas como professora de educação infantil.

Olhar para esses caminhos percorridos trouxe indagações presentes, sobre os significados de se constituir mulher negra e periférica, professora atuando em uma favela na maior rede de escolas públicas da América Latina. Recorro a Gomes (1996) para pensar a escola como um dos espaços que interfere na construção de identidades, um entendimento que questiona como mulheres negras e professoras vivenciam sua experiência profissional nesse espaço que não é neutro no que concerne às discussões de classe, raça e gênero. A autora defende que a inserção de mulheres negras professoras nesse espaço aumenta a possibilidade dessas discussões serem travadas no ambiente escolar, tensionando mudanças e que essas mulheres rompem com a condição subalternizada que nos foi imposta.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira- o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1996, p.77-78).

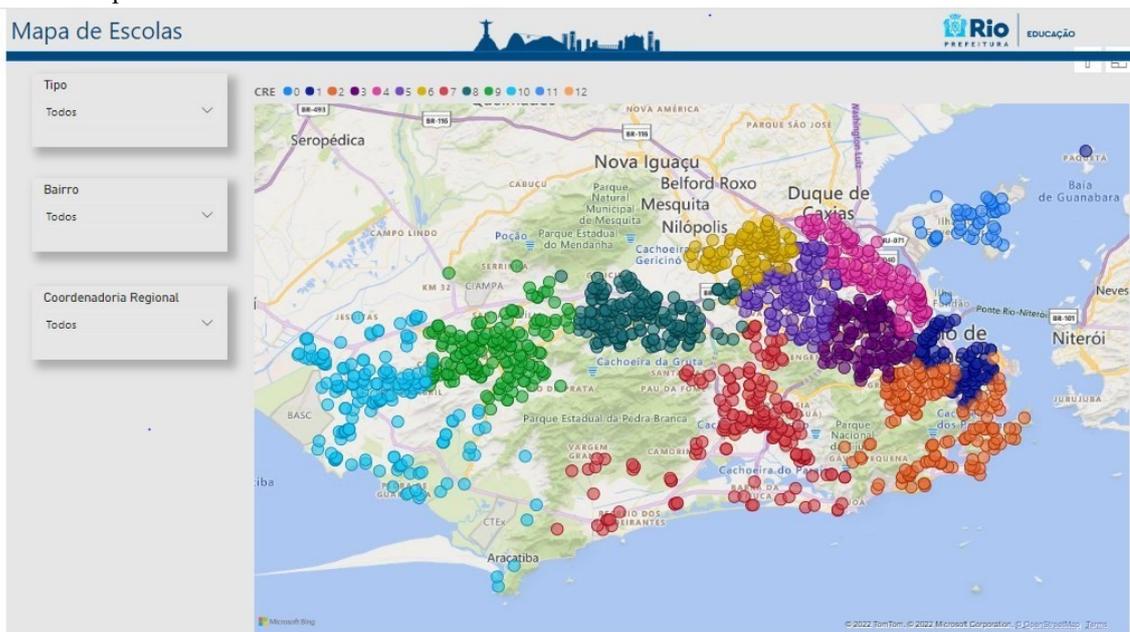
Sob essa perspectiva, podemos afirmar a relevância da mulher negra professora na luta pela transformação e desconstrução dos lugares de classe, gênero e particularmente de raça por meio de sua atuação e compromisso em visibilizar “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10).

A rede municipal do Rio de Janeiro é conhecida por ser a maior rede pública da América Latina. Somos uma rede que conta atualmente com 1.544 unidades em funcionamento e o total de 634.007 estudantes (RIO DE JANEIRO, 2022b). Dessas unidades, 536 atendem exclusivamente a modalidade da educação infantil com 144.206 crianças. No município do Rio as escolas são agrupadas em Coordenadorias Regionais de Educação, órgão responsável por

¹³ Criado no primeiro governo de Eduardo Paes para atender crianças da creche e da Pré-escola, o EDI faz parte do Plano de Expansão e Salto de Qualidade da política da SME para a Educação Infantil. Os primeiros EDIs foram inaugurados em 2009.

articular as orientações da secretaria com a comunidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2022c). Elas acompanham o dia a dia de cada uma das unidades escolares, desde o processo da matrícula, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica. Atualmente contamos com 11 Coordenadorias, como podemos observar no mapa abaixo:

Figura 2 – Mapa das Escolas



Fonte: (RIO DE JANEIRO, 2023).

A coordenadoria que abarca as unidades nas quais trabalhei durante a minha trajetória profissional é a 3ª Coordenadoria Regional de Educação, representada no mapa pela cor roxa. Ela está localizada na R. Vinte e Quatro de Maio, 931 - Engenho Novo, Rio de Janeiro - RJ, 20950-091. Esta coordenadoria tem sob sua responsabilidade 43 unidades exclusivas de educação infantil localizadas nos bairros e comunidades listadas a seguir: Jacarezinho, Higienópolis, Água Santa, Largo do Jacaré, Riachuelo, Pílares, Engenho Da Rainha, Todos os Santos, Tomás Coelho, Encantado, Rocha, Engenho De Dentro, Bonsucesso, Abolição, Jacaré, Engenho Novo, Maria Da Graça, Inhaúma, Complexo do Alemão - Ramos, Sampaio, Del Castilho, Cachambi, Méier, Piedade e Lins de Vasconcelos.

Nessa lista encontramos a favela do Jacarezinho que foi batizada com a versão diminutiva do nome do rio que nasce no maciço da Tijuca e atravessa os bairros do Jacaré, Méier, Engenho Novo e Triagem, aterrado e canalizado para a construção da Avenida Brasil, nos anos 1940. Ele - o rio Jacaré - cruza toda a favela do Jacarezinho que se expandiu no local entre este rio e a antiga fábrica Cruzeiro, posteriormente substituída pela General Electric, localizada na zona norte do Rio de Janeiro. Aqui residem aproximadamente 37.000 mil pessoas

que diariamente lutam para existir e resistir ao discurso hegemônico que insiste em nos marginalizar, produzir e disseminar informações que não condizem com a realidade vivida por nós, moradores e moradoras.

Rumba Gabriel¹⁴ é uma importante voz dissonante desse discurso e, ao longo de sua atuação como ativista e líder comunitário, tem elevado a favela ao lugar de potência e não somente de falta. Em entrevista ao William Reis, coordenador-executivo do AfroReggae, para a revista *Veja Rio*, ele afirmou que a favela do Jacarezinho é a mais negra do Rio, uma comunidade repleta de lutas políticas e conquistas comunitárias. Instalada numa antiga fazenda de proprietários portugueses, a comunidade serviu de berço para diversos quilombolas que deram origem ao local e deixaram uma forte herança negra (REIS, 2020). Segundo ele, as favelas foram reduto dos escravizados, afirmação também feita anteriormente em entrevista ao Fórum Nacional no livro “Favela como oportunidade”:

É negra. Tinham mais de 30 terreiros no Jacarezinho que batiam tambores. A origem é negra. A gente fala isso com orgulho? Não. Fala por uma questão histórica. Logo depois vieram os nordestinos operários. Mas o primeiro flagelo foi do negro que é até hoje. (VELLOSO; PASTUK; PEREIRA JR, 2013).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Ignácio (2011, p. 16) diz que “a escravidão marcou o território, marcou os espíritos e definiu as relações sociais deste país”. Podemos afirmar que a origem das favelas tem início com o final do período escravocrata no Brasil. A promulgação da lei que aboliu o regime escravocrata no Brasil, em 13 de maio de 1888 não possibilitou cidadania, muito menos significou a liberdade dos escravizados. A partir daquele momento, sem acesso à terra ou a qualquer outro tipo de assistência, as pessoas negras foram empurradas para a marginalidade, o que historicamente determinou lugares específicos de subalternização, inferiorizando-as como *sujeitos*. Minha relação de pertencimento com esse lugar foi fortalecida a partir do momento em que começo a exercer e me constituir como professora e mulher negra nesse território de favela. Desde 2008, quando comecei a trabalhar com crianças pequenas na creche até o ano de 2021, como professora, servi às famílias e as crianças *da favela que me viu nascer*. Foi atuando nesses espaços que me engajei pela

¹⁴ Antônio Carlos Ferreira Gabriel, 58 anos, jornalista, teólogo, escritor e poeta. Nascido e criado no Jacarezinho e Presidente da Associação de Moradores. Rumba Gabriel, como é conhecido, é também membro da Comissão de Liberdade de Imprensa e Direitos Humanos da Associação Brasileira de Imprensa (ABI); fundador do Movimento Popular de Favelas do Brasil (MPFBRASIL); conselheiro do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro do Rio de Janeiro (CEDINE); e diretor da Federação das Associações de Moradores das Favelas do Estado do Rio de Janeiro (FAFERJ). Foi agraciado com o título de maior liderança comunitária dos últimos anos pela Universidade do Texas, Departamento da Diáspora Africana – Austin, EUA, onde recebeu uma bolsa e residiu a convite dos remanescentes dos Panteras Negras (VELLOSO; PASTUK; PEREIRA JR, 2013).

desconstrução de um imaginário criado, sobretudo, pela grande mídia da favela como lugar somente de violência e pobreza.

Figura 3 – Favela do Jacarezinho



Fonte: (VELLOSO; PASTUK; PEREIRA JR, 2013). Foto de Léo Lima¹⁵.

A partir do que foi narrado até aqui é possível perceber que minha vida e a minha constituição como professora são entrelaçadas e marcadas por diferentes experiências, aqui lembradas com o propósito de potencializar a compreensão das vivências formativas e experiências partir do encontro com a literatura.

A opção por narrar minhas trajetórias profissionais e formativas me coloca em um movimento reflexivo de lembrar histórias, vivências e expectativas que foram me constituindo na professora que sou hoje. Reviver e lembrar tais acontecimentos evocam, enunciam experiências muito singulares dessa trajetória.

Ressalto que as escolhas epistêmico-teóricas, éticas, políticas e metodológicas dessa pesquisa narrativa implicam-me enquanto professora e pesquisadora da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) investigando e interrogando as experiências cotidianas suscitadas a partir do meu encontro com a literatura, no cotidiano de uma escola de educação infantil. Uma prática que é atravessada pela condição de mulher negra e periférica e que, ao ser

¹⁵ Leo Lima, 33, cria do Jaca, trabalha atualmente numa drogaria na zona sul do Rio de Janeiro, pai de Malu, Ariel e Zuri, companheiro de Carolina Meirelles. Fotógrafo desde 2009 após ter feito a escola de fotógrafos populares no imagens do povo, é Integrante do coletivo Favela em Foco, Folia de Imagens e um dos responsáveis pela criação da Cafuné na Laje na favela do Jacarezinho. (CANALE, 2023).

rememorada, revisita lugares de dores, mas, também, afirma a nossa existência e a capacidade de sobreviver para além das condições impostas por um passado de escravidão em que a nossa história foi contada pelo viés do colonizador e da cultura hegemônica (EVARISTO, 2017).

3 ENCONTRANDO A MINHA PRIMEIRA PESSOA

“Para construir a minha voz eu tinha que falar – e falar foi o que fiz – lançando-me para dentro e para fora de conversas e diálogos de gente grande, respondendo a perguntas que não eram dirigidas a mim, fazendo perguntas sem-fim, discursando. (...) Elas tinham o propósito de silenciar – a criança, mais particularmente a menina. Se eu fosse um menino, eles teriam me encorajado a falar, acreditando que assim, algum dia, eu poderia ser chamado para pregar”.
(HOOKS, 2019, p. 32).

Nesta dissertação assumo escolhas epistêmico-teóricas, éticas, políticas e metodológicas que acolham uma pesquisa escrita em primeira pessoa¹⁶, onde o(s) modo(s) de pesquisar e de escrever estejam articulados a minha própria história, às experiências vividas por mim, enquanto mulher negra e educadora das infâncias. O meu corpo de mulher negra, professora da educação básica, nascida na periferia, filha de empregada doméstica, durante muito tempo foi considerado como não apto para ocupar e produzir conhecimento dentro do espaço acadêmico, ainda hoje, extremamente branco e eurocentrado. Desse modo, decidir por fazer uma pesquisa em que as experiências vividas, sentidas apontem para legitimar uma produção de conhecimento inscrita na experiência, como fundamenta hooks (2017) é uma possibilidade de se posicionar contra este sistema de opressão.

[...] a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formular uma teoria (HOOKS, 2017, p. 122).

Nessa perspectiva, invisto no reconhecimento e afirmação de um processo de produção do conhecimento em que minha experiência de vida e profissional é compartilhada como reflexão e teorização. Assim sendo, me posiciono como pesquisadora que habita um corpo

¹⁶ Utilizo a primeira pessoa pessoal do plural para me referir às professoras da educação, as mulheres não-negras e sobretudo às mulheres negras.

feminino, negro afetado e maltratado pela imagem pejorativa que o discurso eurocêntrico nos imputou. Colaborando com a construção deste pensar uma vez mais temos, a nosso favor, os escritos de bell hooks:

[...] a expressão ‘paixão da experiência’, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência (HOOKS, 2017, p. 124, grifo da autora).

Essa complexidade da experiência jamais poderá ser dimensionada nos paradigmas da ciência moderna e colonizadora que pressupõe a separação entre mente e corpo nos impedindo de inferir outros sentidos e possibilidades de construir conhecimentos. Em diferentes momentos da infância, adolescência e fase adulta meu corpo experienciou não estar autorizada a falar e muito menos questionar as ordens dos adultos ou “mais velhos”. Sempre foi muito perturbador não me sentir autorizada a me colocar nos espaços sociais que frequentei ao longo da minha vida. Lembro-me de que na infância uma tia, irmã da minha mãe, dizia com uma certa frequência:

– *Essa menina gosta de meter-se na conversa dos adultos, Celeste. Para tudo que falamos com ela, ela tem uma resposta na “ponta da língua”.*

Na vida adulta, já exercendo o magistério como atividade profissional, costumeiramente eu era desacreditada por colegas de trabalho e chefias. Certa vez, no Espaço de Desenvolvimento Infantil onde trabalhei por sete anos e exerci as funções de Agente Auxiliar de Creche e Professora de Educação Infantil, tivemos uma reunião pedagógica da qual participei calorosamente, como já era de costume. Nesse dia, especificamente me lembro de que a discussão versava sobre o currículo. Mais uma vez defendia que o currículo, vivenciado por nós e pelas crianças, não fosse baseado em datas comemorativas. Era urgente pensar um currículo que dialogasse com os anseios das classes populares, com a vida daquelas crianças.

Até que uma colega, Agente Auxiliar de Creche, aproximou-se e disse:

– *[...] Todo mundo sabe que o que você fala está certo, mas só porque sai da sua boca as pessoas não fazem. Eu mesma fiz um ano e meio de curso normal e sei que o que você fala faz sentido.*

Era o meu sexto ano de atuação naquele espaço como professora e somente há bem pouco tempo havia iniciado o meu processo de reconhecimento identitário como mulher negra. A partir da provocação da colega, fui rememorando vários acontecimentos vividos com as crianças e que eu não sabia identificar e nomear como racismo. Ainda não tinha me dado conta de que era a única professora negra do grupo. Eu era moradora da mesma comunidade na qual a escola estava inserida e achava que poderia falar e ser ouvida?

Aquelas pessoas achavam que eu não tinha capacidade para discutir as questões relacionadas à educação infantil. Por que uma professora de educação infantil pobre e negra teria? Acaso o silenciamento, como ressalta Grada Kilomba (2019), não é uma das formas como o racismo se estrutura em nossa sociedade? Para a autora, como os eventos de racismo que insistem em nos acometer não são pontuais, eles acontecem repetidas vezes e nos diversos lugares que teimamos em ocupar. Ela o denomina como *racismo cotidiano*.

O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

Essa lógica do racismo cotidiano me perseguiu nas relações estabelecidas na escola, na universidade e na sociedade: a professora que orientou meu trabalho final na graduação me dizia, repetidas vezes:

- *Você não é ninguém.*
- *Você não diz nada, tudo que você diz ou escreve tem que ter referências.*

Nas narrativas acima, o preconceito de gênero e raça se faz presente e denuncia o lugar de submissão imposto às mulheres negras na sociedade que insiste em deslegitimar, silenciar nosso discurso e reprimir qualquer movimento de autoria. É possível perceber que o direito de falar e ser ouvido, no modelo social que temos é dado aos homens, em especial, aos brancos cisgêneros e heterossexuais de forma muito natural, a partir de um modelo de sociedade que culturalmente se hierarquizou dando a eles o poder da narrativa, como pontuado por hooks (2019). O enfoque particularizado da autora para pensar o cotidiano de mulheres negras no âmbito pessoal e acadêmico contribui para denunciar o contexto de opressão e dominação a que mulheres negras são submetidas e ampliar os horizontes ao falar e estudar sobre suas próprias

questões pessoais, ousando sair da condição de objeto para *sujeito*, acreditando na educação libertadora como meio para que os *sujeitos* alcancem os mais diversos lugares para pronunciar suas vozes, sua própria voz, já que para ela “encontrar uma voz é parte essencial da luta libertadora - um ponto de partida necessário para o oprimido, o explorado -, uma mudança em direção à liberdade” (HOOKS, 2019, p. 55).

Nessa pesquisa arrisco-me por caminhos teórico-metodológicos que me afastam dos modos tradicionais e positivistas e ainda hegemônicos de fazer pesquisa nos quais o conhecimento para ser legitimado precisa ser medido, quantificado e validado por uma ciência moderna contemporânea, racista e que tem se desenvolvido, sobretudo, em uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza e exclui negros do processo de produção do conhecimento (ROSA; BRITO; PINHEIRO, 2020).

Aproximo-me, assim, de movimentos investigativos que acolham uma pesquisa escrita em primeira pessoa, uma escrita articulada com as experiências vividas por mim enquanto mulher negra e professora de educação infantil no território de favela. A escrita como ato político e de resistência a uma “política metodológica hegemônica, tão bem representada pelos questionários, pelos planos de trabalho, pelos procedimentos rígidos” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2022, p. 14) delineados pelos pressupostos da ciência moderna que instaurou uma verdade universal, reducionista e simplificadora (MORIN, 1996), insistindo no distanciamento e neutralidade entre sujeito e objeto.

Ao perceber as limitações e a incompletude dos modos de pesquisa da ciência moderna essencialmente positivista busco “por modos de pensar e fazer pesquisa onde as incertezas e as dúvidas tornam-se constitutivas do processo de conhecer e tem me ajudado a perceber as malhas da armadilha da verdade objetiva e real, tão cara a um modo positivista de pesquisar” (SAMPAIO, 2003, p. 17-18).

3.1 A pesquisa narrativa como possibilidade de resistência política

“[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade de minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.” (KILOMBA, 2019, p. 28).

A partir desse cenário opto por uma pesquisa narrativa inscrita no *campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos* (ALVES; GARCIA, 1999) atravessada pelo desejo de experienciar uma pesquisa vivida de maneira ávida, intensa e encharcada de “narrativas do vivido” (LIMA,

GERALDI; GERALDI, 2015). Ênfatizo que as narrativas do vivido, aqui registradas tem como propósito criar possibilidades outras de enxergar o cotidiano escolar, a constituição da professora como pesquisadora e a escola como lócus dessa produção de conhecimento impregnando de sentidos a relação *prácticateoriaprática*.

Foi atuando como professora de educação infantil que vivi acontecimentos que foram, para mim, *experiências*, tal como conceitua Larrosa Bondía (2002) aquilo que nos passa, o que nos acontece, nos atravessa e nos toca. Na perspectiva deste autor, a experiência se dá enquanto os sentidos acontecem, independente de datas, espaços, lugares. Assim, enquanto os sentidos dos acontecimentos estiverem produzindo outros sentidos temos a possibilidade de ressignificações, aprendizagens e vivências de novas experiências em um processo inacabado. Essas experiências e seu caráter de formação e transformação que vivenciei, influenciaram as minhas práticas pedagógicas e a minha constituição enquanto professora e mulher negra, aproximando-se do que é defendido por Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 26): “[...] havendo uma experiência significativa na vida do *sujeito* pesquisador, este a toma como objeto de compreensão”. Narrativas de experiências do vivido advindas das experiências vivenciadas enquanto professora de educação infantil que se constitui no cotidiano de uma favela, com crianças das classes populares, mulher negra e periférica.

O exercício desta pesquisa narrativa materializa este movimento de lembrar estas questões considerando a ressignificação do meu saber/fazer pedagógico, a minha relação com as crianças e com a minha própria vida.

Minhas experiências são entrelaçadas com processos de vida, experiência e formação a partir do cotidiano escolar onde reconheço a necessidade de me posicionar de modo ético, político e estético frente a um campo epistêmico que possa ousar reconhecer e visibilizar ações realizadas por sujeitos que intencionam romper com o que está instituído em nome do “*sempre foi assim, sempre fizemos assim*” para ter a possibilidade de inventar, denunciar, resistir, transgredir e questionar o caminho já posto, dito pela ciência moderna como único, universal. Nesse contexto, sinto-me convidada a adentrar esse campo porque

Pesquisando o cotidiano, no cotidiano, aprendemos com os nossos parceiros de pesquisa, incorporamos nossas “variáveis” elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem. (OLIVEIRA, 2001, p.41).

E foi nos encontros do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em um movimento de permanente desconforto e interrogação, que me aproximei “dessa corrente de

pensamento em pesquisa educacional, que nomeamos de “Pesquisas com os cotidianos”. Palavra que ao ser utilizada no plural, segundo os autores, ganha força

[...] para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 89).

A partir das conversas no grupo que versavam sobre modos como concebemos e tecemos nossas pesquisas e com um forte apelo para pensarmos a ruptura com os modelos hegemônicos de fazer pesquisa, fui incentivada pela Professora Carmen Sanches a realizar uma pesquisa narrativa em que a complexidade (MORIN 1996; NAJMANOVICH, 2008), constitutiva dos cotidianos, orientasse minhas escolhas. Os encontros no grupo foram permeados por discussões, reflexões e socialização de pesquisas narrativas (LIMA, 2020; RIBEIRO, 2014; 2019) e suas possibilidades, pontuando sua inserção no campo das pesquisas com os cotidianos.

No e com o grupo pude intensificar os estudos sobre modos de pesquisar e passei a registrar os encontros em um caderno mantendo, dessa forma, o histórico dos textos lidos e das questões que atravessavam minha pesquisa. Entendo que o movimento vivenciado coletivamente possibilitou a reflexão sobre processos formativos experienciados enquanto professoras/es que pesquisam sua própria prática e, sobretudo, me possibilitou refletir sobre a potência formativa compreendendo que nas pesquisas com os cotidianos as pessoas que dela participam estão implicadas na ação investigativa, e que a escola é um lugar privilegiado para a construção de conhecimentos.

Diferentes pesquisadoras e pesquisadores (FERRAÇO, 2003; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2008) me apontam sentidos e significações sobre as pesquisas com os cotidianos que me seduzem, como, por exemplo, a relação entre os sujeitos implicados na pesquisa com os cotidianos que subverte a lógica colonizadora. Ao pensar modos e caminhos metodológicos “com” e não “sobre” os sujeitos, evidencia-se uma oposição aos efeitos coloniais nos modos e maneiras de pesquisar, já que ao usar a palavra “sobre” estamos demarcando uma posição autoritária “sobre” o outro, indicando o estabelecimento de relações de poder e domínio entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesse movimento, me afasto de propostas metodológicas normativas que limitam e fecham possibilidades de pesquisar, fazer, tecer com os sujeitos envolvidos no cotidiano

escolar, o que se assemelha muito ao modo como fui construindo minha relação com as crianças e o meu saber/fazer pedagógico. Mesmo ainda sem ter muitas leituras decoloniais já me dispunha a contribuir com o rompimento de processos e orientações vindas da secretaria ou da equipe diretiva das unidades educacionais pelas quais passei e que não me permitiam percorrer um caminho mais próximo da prática educativa ou que me ajudassem a enxergar potência e beleza no percurso compartilhado com as crianças, respeitando suas leituras de mundo, suas histórias de vida, seus saberes e fazeres.

Segundo Zaccur (2003, p. 192), pesquisar os cotidianos “[...] não se trata de aplicar uma teoria, mas de recorrer a ela para nos ajudar a ler as pistas” e de estar atento às especificidades e singularidades do processo educativo, passando por novas possibilidades de concebermos o modo como nos relacionamos com a escola, com os conhecimentos e saberes produzidos nela mergulhando e tornando visíveis modos de produção do saber/conhecer de povos africanos, afro-brasileiros, indígenas que foram alvos do colonialismo.

No campo das pesquisas com os cotidianos, em que a produção de ideias, saberes, territórios e diferenças contribui para a materialização de suas premissas epistemológicas, políticas e metodológicas, faz-se necessário rompermos com pressupostos que se apoiam em uma fragmentação do conhecimento:

A dicotomização sujeito/objeto; a busca pela objetividade e neutralidade do conhecimento; a ênfase nas quantificações dos processos com vistas a uma dimensão de cientificidade e a análise da realidade pautada em princípios de hierarquia, linearidade, causalidade (FERRAÇO, 2008, p. 26).

Ainda nessa perspectiva, Regina Leite Garcia (2003, p. 13) pontua:

[...] Nós simplesmente não trabalhamos numa perspectiva de *construção do objeto*. O objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeitos, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com *o sujeito* a ser pesquisado. Sujeito, não objeto. *Sujeito* que pesquisa(nós), *sujeito* que é pesquisado (as professoras), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente.

Por isso, demarco que nesta pesquisa não existe um objeto a ser investigado e/ou descoberto, já que também assumo uma posição investigativa diante do cotidiano vivenciado colaborativamente com o outro, sujeitos que pesquisam e são pesquisados. Nessa perspectiva, os escritos de Ribeiro, Sampaio e Souza (2016, p. 148) me ajudam a pensar em um “distanciamento aproximado”, a partir do qual reconheço minha condição de estar “implicado com o campo, com as pessoas, com os acontecimentos”. Mas seria isso possível? Ferraco (2018, p. 97) nos alerta:

Essa postura em pesquisa não implica ignorar as relações de poder, as pressões e opressões do dia a dia, as tecnologias de controle e os mecanismos de exclusão (das pessoas e dos *saberes-fazes*). Ao contrário, as noções de tática e de estratégia são informadas e informam essas contingências. Trata-se, então, ao analisar as práticas, de investigar as relações e tensões sociais, desocultando mecanismos de controle e subordinação.

E para isso é necessário nos abirmos a um diálogo através de táticas metodológicas que busquem valorizar e expor modos outros de conceber a pesquisa acadêmica e o acesso aos conhecimentos acadêmicos fugindo das tentativas de invalidar a produção de conhecimento, construída a partir do saber da experiência (LARROSA BONDÍA, 2002), apostando no que nos dizem Guedes e Ribeiro, (2019, p. 17): “pesquisar é estar com os outros e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção - aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...)”.

Nesse sentido, as opções epistêmico-teórica, éticas, políticas e metodológicas assumidas aqui imploram por modos de pesquisar, por uma metodologia que entenda a complexidade do cotidiano como lugar de encontro, investigação, formação, acontecimentos, experiências, vivências e autoria atravessado pelo exercício de uma docência que se constituiu em um cotidiano de favela por uma professora, mulher negra, com crianças das classes populares, em sua maioria negras, que vivem suas infâncias em um contexto marcado pela desigualdade racial, onde corpos negros são continuamente desumanizados, adestrados para continuarem a serviço de um modelo de sociedade em que as marcas de um racismo estrutural regem modos de vida e produção de alguns grupos identitários e racializados.

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Logo, assumo, como opção epistêmico-teórica-ética, política e metodológica uma *pesquisa narrativa empretecida*. Nesse sentido, reivindico aqui o reconhecimento do saber oriundo de África, a inclusão de autores e autoras negras como legítimo nos processos de conhecer e produzir conhecimentos. Essa opção começa a se desenhar, para mim, a partir da leitura de dois livros. No primeiro, “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (1960), conheci a história de uma mulher negra, nascida em Minas Gerais, que estudou até o segundo ano primário e na vida adulta foi viver em uma favela, numa das maiores cidades do Brasil, com

três filhos. Essa mulher garantia o sustento de sua família em catar papel e nesses papéis que encontrava, começou a escrever uma espécie de diário em que narrava a invisibilidade dos que moravam na periferia e viviam em condições desfavoráveis de miséria e abandono por parte do poder público (JESUS, 2014). No segundo, livro, “Becos da Memória” (EVARISTO, 2006) a autora Conceição Evaristo joga luz sobre o cotidiano de pessoas, sobretudo de mulheres que vivem na favela. Segundo Santos (2018, p. 100), “as personagens dessa narrativa vivem à margem da sociedade: empregadas domésticas, diaristas, prostitutas, pedreiros, exescravizados, lavadeiras, desempregados”.

Essas leituras e outras, me levaram a pensar em uma narrativa *empretecida* como possibilidade metodológica para compartilhar, com outros, sentidos a mim atribuídos nas experiências vividas e constitutivas da mulher, professora que permitiu alterar-se, formar-se na “imprevisibilidade do cotidiano pensando, percebendo e compreendendo como os acontecimentos vividos me implicam em uma investigação-formativa” (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016).

Ao assumir o desafio de uma *pesquisa narrativa empretecida* inscrevo minha existência e experiências como uma mulher negra e professora na educação infantil; trago à tona como ao me encontrar com a literatura, encontro até então desconhecido, sou convidada a caminhar de outros modos que me possibilitam um (re)pensar sobre os sentidos do exercício da minha docência reconhecendo o racismo como parte estruturante da nossa sociedade (ALMEIDA, 2019); ressalto a relevância da representatividade na afirmação positiva das identidades de crianças negras e do impulsionamento das minhas práticas antirracistas a partir do meu reconhecimento identitário. Ao narrar a partir do que é vivido, posso eleger: o que contar? como contar? por que contar? E, nesse movimento, caminhar em direção a outros processos formativos em que a ação docente se constitui (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016). Desta forma, podemos também dizer que ao narrar as minhas experiências posso convocar outros a lembrar de suas experiências, a registrar e, assim, se formar com as suas próprias experiências.

Contudo, é importante destacar que nesta pesquisa, também ganham vida a experiência de outras mulheres, professoras, especialmente através da literatura escrita por mulheres negras. Ressalto que essas mulheres me provocaram a ver o que eu não conseguia perceber, me alteram e me provocam perguntar: pela minha/nossa história de marginalização e subalternidade poderia(mos) estar(mos) viva(s)? Poderia(mos) falar? Poderia(mos) ser e me/nos reconhecer(mos) como intelectual? Poderia(mos) escrever em primeira pessoa? E nossos conhecimentos alicerçados na experiência pode ser valorizado no espaço acadêmico?

A autora nigeriana Adichie em seu livro “O perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009) aborda como narrativas hegemônicas repassadas de geração em geração não nos permitem questionar a posição de inferioridade imposta ao grupos minoritários (populações negras e indígenas), impedindo-nos de questionar como as relações sociais são hierarquizadas a partir da negação das pluralidades e singularidades humanas, promovendo o apagamento e desqualificando processos de produção de conhecimentos baseados nas narrativas, experiências, paradigmas e metodologias dos grupos minoritários.

3.2 Cadernos: narrativas das experiências docentes

Em uma pesquisa narrativa não mergulhamos no campo com o propósito de “colher dados” para a investigação. Uma pesquisa narrativa é encharcada de relatos, histórias e narrativas de diferentes pessoas, em que pesquisador e pesquisado partilham, tecem narrativas (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016).

Trabalho com narrativas escritas a partir dos diferentes relatos e registros que foram tecidos nas experiências formativas e durante as práticas vivenciadas com as crianças. Trabalho ainda, com registros fotográficos tendo como propósito [...] “marcar o vivido, conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias” [...] (OSTETTO, 2017, p. 19). (Re)pensar e (re)visitar a minha própria prática onde o (re)encontro com as memórias vividas no cotidiano escolar fomentam a dimensão da professora enquanto pesquisadora da sua própria prática.

Inicialmente utilizava os cadernos para registrar o planejamento diário ou semanal realizado com as crianças, uma demanda das unidades de educação infantil, orientada pela Gerência de Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos de idade. No início da minha atuação com as crianças da segunda etapa da educação infantil costumava usá-los para transcrever linearmente a rotina e os conteúdos/ atividades a serem trabalhados a partir do projeto pedagógico anual da unidade, cujo tema era escolhido antes das crianças chegarem à escola e sem considerar seus interesses (CORSINO, 2009).

Ao conhecer o Caderno Pedagógico intitulado “Planejamento na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2011), organizado pela Gerência de Educação Infantil¹⁷, comecei a pensar mais criticamente sobre a ação de planejar e as diferentes possibilidades de registrar esse planejamento.

¹⁷ A Gerência tem como atribuições entre outras: Gerenciar e definir estratégias para implementar a política educacional para a infância, no âmbito da Secretária, produzir materiais que contribuam para a melhoria da qualidade no atendimento às crianças da educação Infantil

As rotinas para período integral e para período parcial são muito diferentes. Chamamos a atenção para que não deixemos de lado a preocupação com o equilíbrio da rotina, seja ela parcial ou integral. As rotinas não devem ser preenchidas somente por atividades em sequência ou por poucas atividades, deixando espaço para muitos períodos de transição entre elas. É importante o equilíbrio da oferta, tanto no que concerne à cobertura das áreas de conhecimento e das linguagens do currículo (os objetivos), como também dos momentos calmos e ativos, de grandes, pequenos grupos e os atendimentos individuais (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 9).

Na prefeitura municipal do Rio de Janeiro podemos ter até 28 crianças matriculadas por turma de pré-escola e podemos ter na mesma turma crianças entre 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, compreendendo a pré-escola I e a pré-escola II, caso não haja número de crianças suficiente para constituir uma turma. Logo, planejar considerando as especificidades de faixa etária e os interesses das crianças não era algo que eu levasse em consideração. Lembro-me de realizar um único planejamento para todas, mas com mais foco nas crianças que

no ano seguinte iriam para o 1º ano do ensino fundamental. Em alguns momentos percebia que as crianças mais novas sentiam necessidades ou me pediam para realizar atividades mais lúdicas como cantar com frequência a cada mudança de atividade ou não se interessavam pelas atividades que havia planejado, mas diante de não saber como atendê-las eu propunha a maioria das atividades para todas ou costumava deixá-las brincando livremente com brinquedos, blocos de montar, jogos.

Cabe destacar que nunca recebi nenhuma orientação de que esse planejamento precisava apontar para uma intencionalidade pedagógica que dialogasse com o que está delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde temos como caminho os eixos estruturantes da educação infantil as brincadeiras e as interações.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.18).

A partir da leitura do caderno de planejamento e das referências citadas começo a me questionar: A mesma atividade serve para todas as crianças? Enquanto estou com um grupo, o que fazem as outras que me aguardam? Como o planejamento pode indicar que reconheço e legítimo modos diversos das crianças viverem suas infâncias? Para quem e para que estou planejando?

Com a modernização tecnológica dos aparelhos de telefone móvel, registrar o vivido por meio de fotos foi tornando-se uma ação cotidiana. Registrar o que acontecia ali, no momento imediato e talvez escrever sobre ou usar para documentar os processos vividos com as crianças foi me seduzindo para uma outra dimensão educativa: a da avaliação na educação infantil. Os registros fotográficos foram se tornando um aliado durante o processo de avaliação das crianças que na Secretaria Municipal do Rio acontece assim: no primeiro e terceiro bimestre fazemos um relatório dissertativo da turma, no segundo e quarto um relatório dissertativo de cada criança. Sobre essas questões, foi importante a leitura do caderno “Avaliação na Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2013) cujo como objetivo é:

[...] defender uma postura de avaliação que envolva uma observação cuidadosa de cada criança, que considere tanto as dimensões do desenvolvimento infantil, isto é, físico-motora, cognitiva, emocional, social, política e linguística, quanto a oportunidades disponibilizadas para elas no dia a dia da creche ou pré-escola. Entendemos que estes aspectos do desenvolvimento infantil se integram e não devem ser olhados de maneira fragmentada ou isolada (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6).

Essa consideração me ajudou a refletir sobre os processos avaliativos na educação infantil que considerasse as crianças em sua dimensão integral, potencializando seus conhecimentos e saberes, valorizando a participação efetiva delas nesse movimento dando a conhecer a comunidade escolar o que era realizado com as crianças no cotidiano da educação infantil. E foi assim que as fotografias foram ganhando força no meu fazer pedagógico, quando durante a pandemia de COVID-19 em que o aplicativo Google Fotos relembra o vivido em anos anteriores passei a pensar nesses registros fotográficos como possibilidade de formação e investigação docente, como apontado por Helal, Sampaio e Ribeiro (2011, p. 328): “[...]a fotografia tem um papel importante, ou, pelo menos, abre novos horizontes possíveis à reflexão. A partir e através dela, o/a docente pode, como apontamos, rememorar e revisitar sua prática, pode perceber nuances negligenciadas, detalhes antes não vistos”.

Nesse caminhar, fui compreendendo e apostando que o planejamento educativo envolvia uma dimensão reflexiva sobre o meu saber/ fazer pedagógico e que estava para além de preencher um modelo repassado pela equipe pedagógica da unidade. Ao planejar eu precisava pensar em experiências que possibilitassem às crianças interações com as múltiplas linguagens, brincadeiras e ações que fizessem sentido para aquele grupamento. Mas, isso só poderia ser possível se eu estivesse disposta a conhecê-las e ouvi-las (OSTETTO, 2000).

O uso que eu fazia do caderno de planejamento foi sendo redimensionado a partir da mudança na minha compreensão sobre o ato de planejar e a minha concepção de criança como sujeitos de direitos que vivem suas infâncias de modos distintos com vida e voz, com

especificidades que vão além de tamanho e faixa etária, crianças que trazem consigo marcas dos contextos sociais e políticos em que estão inseridas, que vivenciam o processo educativo com professores/as que devem estar comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças e não somente preocupados com o ensino e a transmissão de conteúdo.

Passei, também, a registrar o percurso vivido, visibilizar processos, revelar complexidades a partir do que era proposto, mobilizando processos reflexivos sobre meu saber/fazer em um processo de autoria. Produzindo narrativas que, segundo Ostetto (2017) podem redefinir ou afirmar o caminhar. Pensando sobre os cadernos de planejamento e registros fotográficos guardados ao longo da minha trajetória profissional a poesia Guardar de Antonio Cícero (2006) me convida a refletir um pouco sobre o que elegi guardar ao longo da minha trajetória, enquanto professora.

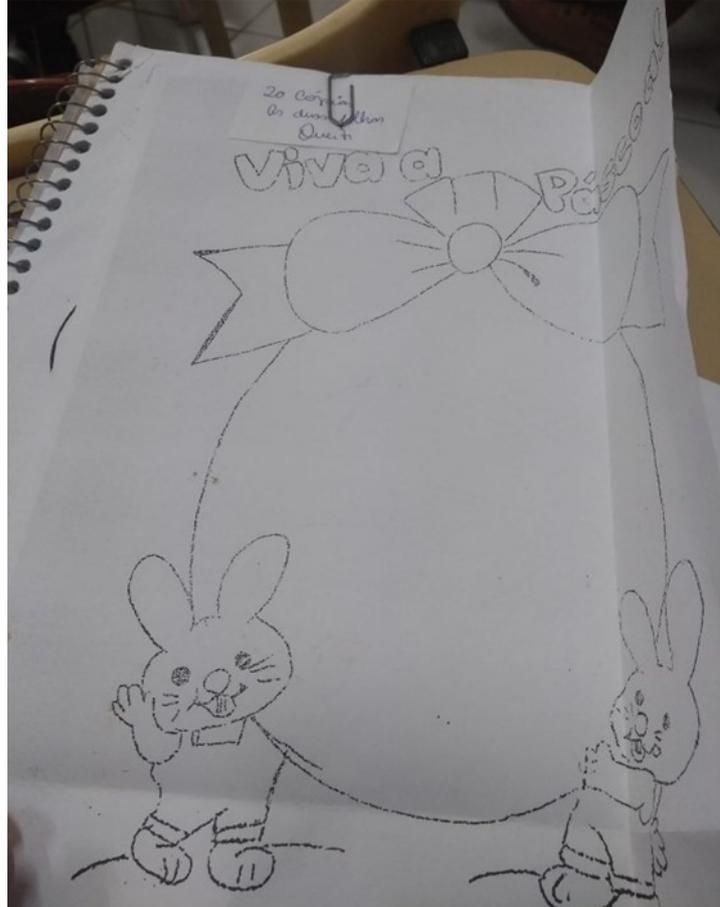
Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
 Em cofre não se guarda coisa alguma.
 Em cofre perde-se a coisa à vista.
 Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
 admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
 Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,
 isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é,
 estar por ela ou ser por ela.
 Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro Do
 que um pássaro sem vôos.
 Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por
 isso se declara e declama um poema:
 Para guardá-lo:
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
 Guarde o que quer que guarda um poema:
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.
 (CICERO, 2006, p. 11).

A importância que damos ao que escolhemos guardar, depende dos sentimentos e emoções envolvidas nessa ação de guardar e que pode variar de pessoa para pessoa, podendo também ser influenciada por fatores políticos, sociais, econômicos. Os diversos aspectos daquilo que se optou por guardar pode ser considerado em diferentes contextos, o que se guardou pode ser objeto de valor, informação, memória, avaliação depende da visão, objetivo de quem guarda. Ao ler o poema citado acima sou mobilizada a pensar: Por que guardei esses cadernos? Por que ainda hoje tenho esses cadernos e fotografias? Qual a necessidade em divulgar/compartilhar os meus guardados?

Em 2019, cursando a especialização em Alfabetização a professora solicitou que levássemos um objeto ou/e uma imagem da escola de nossa infância e nesse movimento de realizar a atividade me deparei com os cadernos de planejamento que tenho guardado e o

caderno do meu primeiro ano como professora foi o que mais me chamou a atenção. Quando o abri, me deparei com esta página.

Figura 4 – Caderno de Planejamento 2012



Fonte: Acervo da autora.

Fiquei por alguns instantes olhando, folheando aquele caderno e me interrogando como a atividade acima, em especial, era muito parecida com as que eu fazia quando estava na escola da minha infância. Em seguida, compartilhei a inquietude de lembrar o tipo de proposta que oferecia às crianças, em uma rede social. Na postagem escrevi assim:

Uma página do meu caderno de Planejamento do ano de 2012. A escola é a mesma que estou hoje. Foi um exercício da Pós levar algum objeto que nos remetesse à escola ou a nossa vida profissional. Achei este caderno. Encontrá-lo me fez perceber o quanto eu caminhei, aprendi e desnaturalizei práticas arcaicas e preconceituosas. Difícil aceitar que esse era meu melhor em 2012, mas como desde então eu não parei de estudar acho que me redimi (CRISTINA, 2019).

Segue o print dos comentários na postagem, todas as amigas da rede social que comentam também são professoras da rede pública municipal:

Figura 5 – Print de rede social



Fonte: (CRISTINA, 2019).

Figura 6 – Print de rede social



Fonte: (CRISTINA, 2019).

Os comentários e os caminhos percorridos até aqui apontam para o reconhecimento dos processos de aprendizagem de minha trajetória enquanto professora que buscou apropriar-se da dimensão pesquisadora em uma ação reflexivo-crítica constante como já afirmava Freire

(1987). Tal afirmação nos faz pensar a pesquisa como uma ação necessária na medida em que ela permite ao professor/a uma melhor compreensão sobre sua prática.

Ao mergulhar nesses cadernos e registros fotográficos me pergunto: ao rememorar esses registros pedagógicos guardados posso potencializar o saber produzido acerca das experiências cotidianas vivida com as crianças? Ao eleger as narrativas a serem contadas nessa pesquisa promovo discussões que discutam a educação infantil como modalidade privilegiada para que as crianças vivam boas experiências de representatividade e respeito às diferenças e conseqüentemente desvelo novas proposições para uma educação antirracista? Os meus guardados contribuem para tornar visível concepções de educação, de escola, de crianças, de docência, de formação docente e prática pedagógica?

Esta pesquisa narrativa é um texto vivo que narra histórias e experiências que me atravessaram. Por isso, talvez, eu consigo lembrar com riquezas de detalhes as primeiras vezes que o meu corpo se sentiu atravessado (LARROSA BONDÍA, 2002) por essas experiências que passo a narrar neste texto dissertativo. Experiências que me possibilitaram outras formas de ler o mundo e a redimensionar o modo como passei a me colocar nesse mundo enquanto mulher negra e professora, alterando meus posicionamentos pessoais e profissionais.

Passei a me engajar em práticas pedagógicas antirracistas de modo mais profícuo a partir da tomada de consciência da minha negritude, que até os meus 31 anos de idade esteve adormecida e silenciada. Esse processo me deu base para rebelar-se contra as condições de opressão que me impunham um fazer pedagógico acrítico em que as influências do racismo não eram problematizadas perpetuando uma educação dominadora produtora de “injustiças cognitivas/sociais” (RUFINO, 2019b, p. 265).

Por meio de uma educação colonizadora aprendi a não enxergar a representatividade e a beleza do meu corpo negro, tampouco a de outros corpos negros. Gomes (2003) nos alerta que essa é uma das estratégias utilizadas em uma sociedade racista: negar nossa humanidade e colocar nossas diferenças como inferiores. No entanto, recupero minha identidade étnica e o orgulho da nossa ancestralidade no encontro com a literatura, a força que encontrei foi me libertando e me empoderando intelectualmente de práticas que ainda tivessem resquícios de modos opressores que neguem, apaguem e/ou excluam possibilidades de representatividade e reconhecimento do corpo negro.

4 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA(S) E SENTIDOS: NARRATIVAS EMPRETECIDAS

Quando criança, durante o período que hoje chamamos de primeiro ciclo do Ensino Fundamental, estudei em uma escola privada, na condição de aluna bolsista, e fui apelidada e preterida por ter cabelo crespo e usar henê¹⁸, uma vez que era um dos poucos corpos negros naquele lugar. Nessa etapa escolar passei anos sem nunca receber um elogio relativo à minha beleza, era apenas uma estudante que se destacava por ser “esforçada” e inteligente. Logo, por muito tempo, nutri um referencial de que cabelo bom e bonito precisava ser liso, correspondendo à construção do padrão hegemônico imposto por uma sociedade de base racista (GOMES, 2019).

Para ter esse cabelo e me sentir aceita por essa sociedade racista na qual o ideal de beleza é branco, me submetia a verdadeiras sessões de tortura com o uso do pente quente¹⁹, em um processo bem parecido com o narrado por bell hooks (2005): “os cheiros de óleo e cabelo queimado misturavam-se com os aromas dos nossos corpos acabados de tomar banho e o perfume do peixe frito”.

Figura 7 – Pente quente- objeto com cabo vermelho



Fonte: (CABELOS, 2011).

Ao problematizar sobre o processo de alisamento dos cabelos em pessoas negras, hooks (2005) afirma a influência da sociedade patriarcal e capitalista em nutrir o racismo, o ódio e a baixa autoestima nos fazendo perseguir a imagem da pessoa branca.

A lembrança desse cheiro, da orelha queimada, do cabelo tão liso que não segurava um elástico, das horas de espera para ser atendida e realizar esse ritual enquanto perdia os finais de

¹⁸ O henê é uma química que tingem de preto e alisa o cabelo ao mesmo tempo.

¹⁹ Instrumento de metal que se assemelha a um pente, aquecido no fogo e passado diretamente no fio. Segundo bell hooks foi inventado por Madame C. J. Waler.

semana, ainda me causam dor. Quando reclamava, escutava de outras mulheres: mulher para ficar bonita tem que sofrer! A afirmativa indica como mulheres, sobretudo, negras, incorporaram o discurso e a imagem eurocêntrica transformando a aparência dos seus cabelos e de seus corpos em busca de serem aceitas nos grupos sociais em que transitam e vivem. Nesse contexto, (GOMES, 2019, pos. 4180) afirma, “é no corpo que se dão a sensações, as pressões, os julgamentos. Esses não acontecem de forma independente, mas estão intimamente entrelaçados, constituindo uma estrutura, uma unidade que tem uma ordem a sua forma de corpo”.

Ainda nessa discussão, a contribuição de Kiussan de Oliveira (2008, p. 6) é pertinente.

Aprendi desde cedo, como forma de não sofrer rejeição e ser aceita numa sociedade onde “boa aparência” para as mulheres significa ser branca e ter acesso aos instrumentos disponíveis para a beleza da mulher branca [...], buscar a valorização da minha autoimagem através da adesão aos recursos radicais para que meus cabelos tomassem forma mais próxima da estética branca. [...] Mas me doía o fato de eu perceber que alisar meu cabelo apenas camuflava o meu conteúdo real do meu dilema pessoal que era a recusa pelo meu próprio corpo.

Dessa forma, observa-se a coação que incide sobre os corpos das mulheres negras quando os padrões hegemônicos não são seguidos ou quando não aceitamos nos curvar aos moldes estéticos que nos embranquecem.

Em contrapartida, foi na escola, já atuando como professora de educação infantil, que vivi uma experiência que me transformou como pessoa e professora. No cotidiano escolar, acontecimentos e possibilidades ganham vida, na contramão do defendido por muitos e muitas de que esse espaço/tempo é de conservação e permanência.

Com os estudos e pesquisas com os cotidianos venho aprendendo a compreender a compreender como as relações cotidianas tecidas com os *praticantespensantes* dos cotidianos podem conclamar por uma educação comprometida, corajosa e ousada para experimentar práticas libertárias, transformadoras, inquietantes, amorosas, de autoria e expressão das vozes dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

4.1 Quando me descobri negra?²⁰

²⁰ Esse título é uma referência ao livro da escritora Bianca Santa: Quando me descobri negra (SANTANA, 2015).

Em 2016, minha parceira de trabalho convidou uma mulher negra, professora, sua amiga e contadora de histórias para visitar nossas turmas de educação infantil. As crianças estavam organizadas em roda quando a professora convidada chegou de turbante e com um baú em suas mãos. Tanto eu quanto as crianças ficamos encantadas com a sua presença! As crianças logo começaram a fazer perguntas sobre o que havia embaixo do pano que cobria sua cabeça. Depois de se apresentar e acalmar as crianças, ela abriu o baú e retirou um livro, uma boneca preta e um mapa mundi. Em seguida, começou a contar a história do livro “Os tesouros de Monifa” (ROSA, 2009) e todos a ouviram com muita atenção. Eram duas turmas juntas e, mesmo assim, a concentração era total...

Em um determinado momento da história, a contadora começou a desamarrar o turbante e, para a surpresa de todos, ela tinha a cabeça raspada! As crianças fizeram carinho em sua cabeça e ela explicou os usos e significados dos turbantes. Em seguida, *turbantamos* as crianças a partir de suas escolhas pelos diversos tecidos que tínhamos disponíveis para a atividade. Quando a contadora foi me turbantar, o tecido escorregava no meu cabelo alisado. Mas, ainda assim, ela deu um “jeitinho” e fez a amarração no meu cabelo. Ao me olhar no espelho, senti uma coisa inexplicável, mas, lembro, que o sentimento mais forte foi o de me sentir bonita e forte! Daquele dia em diante, eu nunca mais abaixei a cabeça para a coroa não cair!!

Esse acontecimento foi uma experiência que possibilitou um momento de interrupção com o processo de colonização que ditava as regras sobre meu corpo e cabelo (KILOMBA, 2019). Passei a pesquisar sobre os turbantes, a ler sobre racismo e a perceber como a ausência de representatividade negra positiva durante a minha infância, adolescência e vida adulta foram moldando minhas percepções étnicas e os modos de ser e estar no mundo. Nesse processo, descobri o termo e significado de empoderamento feminino através da leitura de escritoras negras (HOOKS, 2017). Dessa forma, começo, a partir desse movimento de ler, estudar e pesquisar a me reconhecer enquanto mulher negra. A leitura do livro “Quando me descobri negra” (SANTANA, 2015) colaborou para esse processo quando rememorei os episódios de preconceito que vivi e, à época, não sabia nomeá-los porque não os reconhecia. Assim como a autora Bianca Santana, acho importante marcar que sou negra há sete anos, pois antes me autodeclarava como morena para as pessoas e, nos documentos, como parda.

Rememoro, nesta pesquisa, a experiência vivida por mim e afirmo que o que vivenciei transformou-me e me fez refletir sobre a minha atuação enquanto professora de educação infantil. Minha ação de luta foi deslocada, ressignificada, com vistas a compreender e identificar

práticas racistas que acontecem no espaço e tempo escolar. Considero que seja importante que professoras e professores possam passar por experiências que valorizem a cultura negra durante seu percurso formativo. Dessa forma, as possibilidades de que esses profissionais possam (re)ver suas práticas sendo provocadas/os a assumir um compromisso com uma educação antirracista pode acontecer.

Nesse processo de construção identitária, descobrir a história e o significado do turbante como um símbolo da resistência da cultura negra me fez optar por usá-lo como marcação do meu compromisso social, político, ético e estético. O uso desse artefato me convidou ao movimento de *transição capilar*²¹, realizando o *big chop* (grande corte), no final de 2017, sentindo-me forte, segura e empoderada. E, o uso, sobretudo, desse marcador identitário despertou olhares curiosos por parte das crianças no cotidiano escolar.

Com o passar do tempo, compreendi o significado da representatividade do meu corpo negro, do meu cabelo que se apresenta natural, armado e “iducado”, como nos diz Carolina de Jesus (2014, p. 60). Da mesma forma, percebo os efeitos nocivos dessa ausência de representatividade negra na escola²², que se materializam na confecção dos espaços, dos ambientes, nos murais, no material didático e que se refletem no desconforto de se autodeclarar como negro, de se representar como negros nos desenhos que as crianças fazem e colorem, em um processo de rejeição dos seus fenótipos. Diante disso, comecei a me questionar: o que significava, para aquelas crianças, ter uma professora com a mesma cor de pele? Com o mesmo tipo de cabelo? Alguém para compartilhar representações positivas e os valores de ser negro nesta sociedade racista que insiste no apagamento de referências positivas sobre nossas histórias?

Ao pensar na disponibilidade do meu corpo para a construção dessa relação é impossível não pensar como, comumente, nossos corpos invisibilizados viram alvos de uma política de segurança que mata crianças e jovens negros cotidianamente²³.

Dados divulgados pela *Rede de Observatórios da Segurança* (2021) apontam que 86% dos mortos pela polícia no Estado do Rio de Janeiro são negros. Como bem nos lembra o

²¹ Processo no qual se opta pelo fim do uso de procedimentos químicos nos cabelos a fim de se utilizá-los como naturalmente são.

²² Importante destacar que a ausência de representatividade não ocorre somente na escola, já que as instituições brasileiras são marcadas por ideologias eurocêntricas, brancas e racistas. Neste sentido, ela apresenta-se como um “braço” do racismo estrutural porque perpetua e reproduz o racismo.

²³ Segundo os dados da plataforma Fogo Cruzado, somente neste ano, 11 crianças foram baleadas no Grande Rio, quatro morreram e sete foram alvejadas em tiroteios (BRASIL DE FATO, 2023).

Emicida em uma de suas canções, existe “pele alva, pele alvo [...]”. Enquanto professora entendo que tenho o compromisso e a oportunidade de viver e promover experiências de encantamento desse corpo, lembrando que “numa sociedade racista a primeira coisa que é atingida de fato é o orgulho e o prazer de uma criança ser quem ela é a partir do seu corpo, da sua corporeidade, que vem a partir de sua cor e cultura” (OLIVEIRA, 2020, min.10:40).

A corporeidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiro defendido por Trindade (2005, p. 34).

[...] o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

A professora e pesquisadora Azoilda Loreto da Trindade (2005) nos convoca a discutir e refletir esse princípio em nossa prática pedagógica e nas relações que construímos com as crianças. Nessa perspectiva, esse valor civilizatório, quando privilegiado pode ser um aliado na construção da identidade negra da criança nos fornecendo subsídios para pensar e propor práticas antirracistas estando sempre em alerta para a opressão que incide sobre os corpos negros no ambiente escolar que, por vezes, em sua estrutura pedagógica, mostra-se excludente, racista e desigual, reforçando a desumanização das crianças negras.

Sendo assim, pensar a corporeidade que habita o corpo negro é compreender sua função e importância na relação pedagógica que se constrói entre professoras/es e crianças quebrando a invisibilidade desses corpos negros. Gomes (2003, p. 173) nos dirá que:

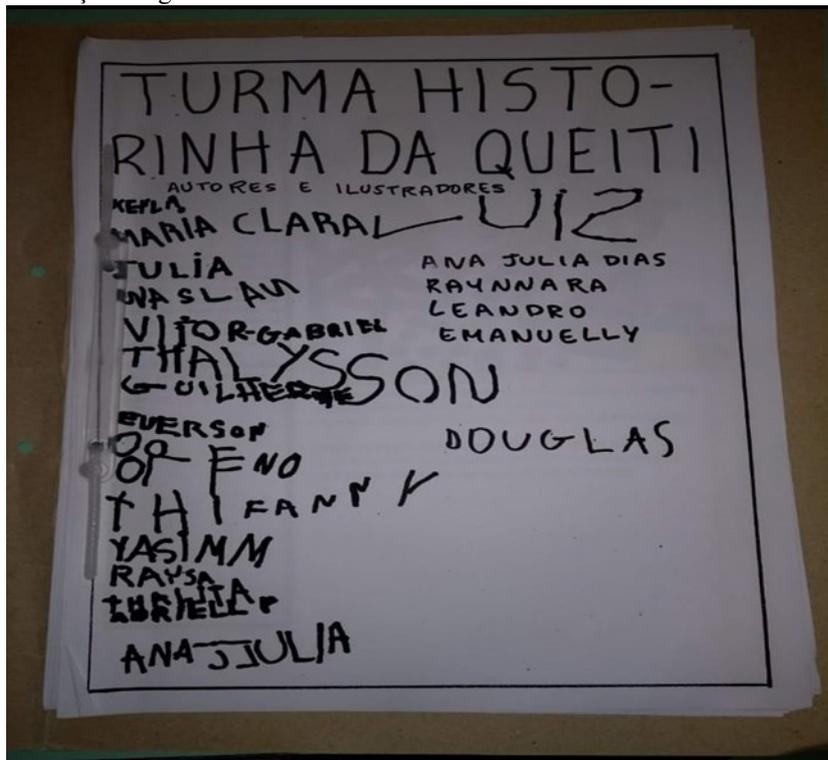
Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos [...] esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas também pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa se colocar a postos, na interação com o outro em todos os nossos sentidos.

Reconhecer a importância desse corpo em interação com as crianças, estabelecendo relações de proximidade e afetividade, valorizando a estética negra e a referenciando como positiva pode colaborar para provocar reflexões sobre a afirmação do nosso pertencimento étnico-racial, para além de ser uma excelente tática de transgressão ao enfrentamento do racismo.

4.2 Há beleza em mim

Em 2018, conheci a turma que, no ano seguinte, se autointitularia como “Turma Historinha”. No registro fotográfico a seguir é possível conhecer a turma a partir dos registros feitos por elas no livro coletivo criado pela turma, ao final do ano de 2019.

Figura 8 – Lista de crianças integrantes da Turma Historinha



Fonte: Acervo da autora.

Composta por crianças de 4 e 5 anos de idade, eu dividia a regência da turma com uma professora que ficava com a turma pela manhã, e eu, à tarde. No ano seguinte, eu passei a ficar com a turma em horário integral. A partir de agora, divido relatos com vocês que aconteceram ao longo de dois anos de permanência que estive com essa turma.

A proposta de escolha do nome da turma partiu de uma intervenção docente com a finalidade de desenvolver a autonomia e a participação das crianças na construção da ideia de grupo e coletividade (CASTRO, 2015). Dentre as possibilidades, surgiram os nomes “Turma Brincadeira”, “Brizolãozinho”, “Escolinha” e “Historinha”. Após uma acirrada votação, o nome “Turma da Historinha” foi o vencedor, dado o interesse das crianças por livros e histórias e a relação que vínhamos construindo com a experiência literária e a contação de histórias.

Comumente, quando chegava à sala, a maioria das crianças estava dormindo e, ao acordá-las, eu tinha como prática propor a organização da nossa tarde por meio do registro escrito do que convencionamos chamar de planejamento. Dentre as opções que tínhamos, a contação ou a leitura de histórias não podia faltar, segundo elas mesmas. Observando esse interesse, ia planejando e ampliando as possibilidades e os modos de lermos e ouvirmos histórias. A forma como o ambiente estava organizado me dava indícios do que haviam realizado pela manhã. Eu observava que, em cima da mesa das crianças, diariamente havia folhas com exercícios de cópia e treino motor das letras. Enquanto dormiam, eu observava que as folhas geralmente estavam amassadas, sujas e com marcas de borracha. Não era de se admirar que, quando eu chegava, seus corpos estavam ávidos por liberdade e por propostas pautadas nos princípios da autonomia, do envolvimento e da participação. A literatura provocou, nas crianças (e na professora!), outras formas de pensar o mundo, e esse potencial criativo contribuiu para que nossas experiências em sala fossem mais significativas e prazerosas. Prazer que se manifesta através de diferentes linguagens e com distintas intensidades.

Lembro que, ao me apresentar para elas, pela primeira vez de turbante, notei um certo rebuliço, conversas ao pé do ouvido e olhares curiosos. Enquanto os olhares dos adultos revelavam estranhamento e/ou preconceito, os das crianças eram de curiosidade e encantamento. Até aparecer turbantada para elas, eu costumava ir com o cabelo solto. Lembrome de que, uma vez, eu fui com o cabelo ainda molhado e, por isso, não estava tão armado e algumas crianças perguntaram:

– *Queiti, você cortou o cabelo? Por que está tão pouquinho hoje?*

Respondi que não e expliquei a elas que era o pente garfo o responsável por deixar ele *black*, ou seja, armado. Em outra oportunidade, levei o pente garfo²⁴ e usei na frente delas, buscando mostrar o antes e o depois. As crianças ficaram admiradas de como o pente garfo dava volume ao cabelo e deixava bem *black*, como elas gostavam de apreciar!

Uma criança da turma especificamente costumava ir sempre com o cabelo preso. A partir das imagens positivas que ela foi tendo como referência, ela começou a pedir à mãe para usar o cabelo solto e a mãe disse-me que evitava fazer isso com receio da contaminação por

²⁴ Pente garfo é um acessório utilizado para acentuar e valorizar o volume dos fios pois, ajuda a levantar a raiz do cabelo. (PENTE [...], 2021).

pediculose. Mas, com o passar do tempo, ela foi ousando novos penteados, até ir com ele solto, armado, bem *black*. Quando isso aconteceu, as outras crianças disseram que parecíamos mãe e filha.

Retomando o assunto e ao interesse das crianças pelo turbante, quando chegamos à sala, em roda, comecei a conversar com elas sobre o uso e representação do turbante para a cultura negra. Falei que, naquele momento, estava usando porque tinha passado pela transição capilar. Narrei, através de fotos do meu arquivo pessoal, o que era esse processo e, assim como eu, que há algum tempo havia admirado e ficado surpresa com a professora de cabeça raspada, também ficaram quando viram que meu cabelo ficou bem curto quando fiz o *big chop*.²⁵ Creio que, ao partilhar minha experiência com as crianças, assumimos um compromisso entre nós: o de ouvirmos uns aos outros para que possamos, juntos, compreender as diferentes percepções que possam surgir nesse movimento de interação com o outro, em que nos dispusemos com todos os nossos sentidos (HOOKS, 2017; GOMES, 2003).

A primeira atividade que planejei com os turbantes foi o vídeo *Headwraps: Recortes de história*. No vídeo, assistimos ao significado do uso de turbantes e os diversos nomes como é nomeado nos diferentes países africanos. As crianças se identificaram mais com o significado do turbante que se equivale ao de coroa utilizado por reis e rainhas. Neste momento, reafirmo para elas os valores que me fazem usar esse acessório, em concórdia com Fortes (2016, p. 1), para quem:

A indumentária surgiu para o movimento negro como um resgate da cultura dos ancestrais e da estética. Simboliza a resistência cultural dos descendentes dos africanos escravizados em seus costumes originais. Como forma de valorização da história, cultura e estética africana e afro-brasileira, o uso do turbante é uma maneira de empoderar as mulheres negras e apresentar outras belezas que não as que a moda impõe como ideal.

Disponibilizei, então, tecidos de diferentes texturas e cores para que as crianças pudessem experimentar autonomamente amarrações, mas caso desejassem eu estava disponível para fazer as amarrações com os turbantes. Não demorou muito para que elas demonstrassem interesse em ir para o recreio e para o almoço com os turbantes. Certa de que os tecidos não poderiam mais voltar comigo para casa, organizamos uma caixa para que os turbantes ficassem dispostos no mesmo lugar dos brinquedos, para que pudessem fazer uso quando tivessem vontade. Para minha surpresa, o acessório foi muito utilizado durante as brincadeiras.

²⁵ É um grande corte onde a parte alisada e com química do cabelo é retirada. (MAGALHÃES, 2022).

Começaram a manifestar o desejo de fazerem amarrações mais elaboradas. Uns turbantavam os outros e usavam o espelho que tínhamos na sala para conferir o resultado do processo. Alguns

me pediram para levar o tecido para casa porque desejavam mostrar para a família; lembro-me, inclusive, de quando uma criança chegou à escola, pela manhã, turbantada por sua mãe, exibindo um sorriso largo, orgulhoso e contagiante.

Paralelamente a isso, eu fazia vários registros fotográficos a fim de capturar a potência daquele momento com as lentes de quem investiga, testemunha e mobiliza processos reflexivos para continuar narrando e visibilizando beleza onde não nos foi autorizado e produzir nossas próprias referências de beleza e representatividade. Comumente, esses registros eram expostos para o grupo e em nossos murais para que, além de produzirem referências de beleza a partir da estética de cada um, pudéssemos marcar uma oposição ao racismo que nos inferioriza e branqueia nossas características.

Figura 9 – Crianças observando o cartaz com distintas possibilidades de penteados



Fonte: Acervo da autora.

Ao observarem as fotos, as crianças enxergavam beleza em seus próprios corpos e verbalizavam isso:

- *Estou bonita, Queiti?*
- *Fiquei muito bonita, Queiti! Tira uma foto para mostrar para a minha mãe!*

– *Eu sou um rei muito poderoso lá da África! (Falas registradas no Caderno de planejamento, 2018).*

Figura 10 – Meninas turbantadas



Fonte: Acervo da autora.

Nas férias de janeiro daquele 2018 eu estava passando por uma comunidade vizinha à escola na qual trabalhava, quando encontrei uma criança da minha turma que brincava com outras crianças. Ela tinha em sua cabeça um pano branco enrolado e, quando me avistou, correu para me abraçar e me disse que estava usando “barbante”; sua mãe se aproximou e disse que ela não parava de fazer amarrações com os panos que tinha em casa. Naquele momento, fui tomada por imensa alegria ao ver as práticas da sala de aula constituindo outros territórios. Observar como tinha sido significativo para ela viver aquela experiência de tal modo que suscitou nas outras crianças o desejo de experienciar na brincadeira fora da escola o uso de um acessório da cultura negra foi intenso para mim.

Pensar no alcance desse trabalho me mobilizou a outras ações, como a inserção de títulos da literatura negro-brasileira²⁶ no acervo que era disponibilizado às crianças. As crianças dessa região periférica não contam com espaços para o exercício da cultura e lazer, e a escola acaba sendo a única instituição responsável por oportunizar vivências que considerem a criança em sua integralidade. Sendo assim, para além do que é possível oferecer no espaço escolar, também busquei parcerias com grupos teatrais, de contação de histórias e musicais, de modo a ampliar

²⁶ Segundo Cuti (2010) uma produção literária negro-brasileira pode ser entendida quando os escritores/as se assumem como negros/as em seus textos. O texto que se quer negro-brasileiro refere-se à vida e aos conflitos da população descendente de escravizados.

o olhar para o universo da arte por meio da literatura, acreditando que essas parcerias com grupos sociais pudessem possibilitar transformações no espaço e tempo da escola.

Em 2019, recebemos a visita do Grupo Ujima²⁷ com o circuito Kiusan de Oliveira²⁸, que nos brindou com uma apresentação de uma das histórias do seu livro “Omo-Oba”, lançado em 2009, o qual, entre outros da autora, fazia parte do acervo de livros da sala de aula da Turma Historinha. O livro tem sete contos que tratam de princesas que viraram rainhas e as narrativas tratam de elementos de representatividade e identidade, fortalecendo a autoestima de crianças e jovens. Para a turma, o grupo encenou o conto da *Ajé Xalugá*, a irmã caçula de Iemanjá. Entre outros Orixás infantis, ela se destaca pela sua beleza, tanto é que “todos os peixinhos do oceano eram apaixonados por ela”.

Seus atributos são “a beleza, vaidade, impetuosidade, curiosidade, empoderamento, orgulho, determinação e a coragem” (OLIVEIRA, 2009, p. 30). Quando a apresentação começou, apareceu uma mulher negra que representava a princesa com um vestido branco, longo, com uma tiara branca na cabeça confeccionada de búzios e o rosto e pescoço enfeitados com pérolas. Uma verdadeira princesa! Enquanto a apresentação acontecia, eu observava olhos brilhando e curiosos como quem não estivesse acreditando que existissem princesas negras.

Neste instante, senti uma satisfação muito grande de poder oportunizar aquele momento e de acreditar na literatura negro-brasileira como possibilidade de encontro e resgate da representatividade negra positiva. As crianças da Turma Historinha, não precisariam passar uma vida inteira acreditando que não existem princesas negras como aconteceu comigo. Ao final da apresentação, as crianças foram muito afetuosas com a princesa e a interrogaram sobre sua origem, onde morava, quem eram seus pais etc.

Em seguida, na sala, a conversa continuou até que escuto quando uma criança falar para outra:

– *Eu não sabia que tinha princesa da minha cor!*

²⁷ Contadores de Histórias Negra e Literatura Infanto-Juvenil atuam contra hegemonicamente através da formação continuada e difusão da Literatura Negra, principalmente através dos circuitos de contação de histórias principalmente nas escolas públicas nas periferias do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.facebook.com/grupoujima/> Acesso em: 18 de jun de 2023.

²⁸ Escritora e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://mskiusam.com/bio/>. Acesso em: 18 de jun de 2023

No primeiro momento, não a interrompi, pois já estávamos no final do dia e a hora da saída se aproximava. No dia seguinte, na habitual roda de conversa, mostrei para eles fotos impressas da princesa negra e de alguns momentos da apresentação para que, juntos, rememorássemos o que nos tinha acontecido, passado e tocado a cada um:

-
- *Queiti, ela era muito bonita! O vestido dela era da mesma cor do vestido da minha boneca!*
 - *Queiti, eu não sabia que tinha princesa adulta!*
 - *Queiti, ela vai voltar outro dia para contar outra história?*
 - *Ela era careca, né, Queiti? (Falas registradas no Caderno de planejamento, 2019).*

Como quebrar estereótipos sem conhecer novos referenciais? Acredito que a literatura é uma das potências que fazem da escola um espaço também de outras possibilidades. Assim, literatura não se resume apenas aos clássicos, mas também compreende os clássicos, mas as histórias orais, os mitos e tantas outras narrativas que tornam o mundo um lugar mais colorido e bonito. Ao trazer narrativas de princesas negras para o ambiente escolar, tento sensibilizar os adultos envolvidos no processo educativo e as crianças a pensarem e a viverem uma escola focada na pluralidade humana, ajudando-os a reconhecer o perigo de uma história única (ADICHIE, 2009).

Durante muito tempo, as crianças negras tiveram que conviver apenas com brinquedos referenciados pelo padrão branco. Ao propor essas atividades, parto da compreensão de que é preciso valorizar a representação de personagens negros na literatura e na vida, contribuindo para que o imaginário infantil seja “alimentado” por representações positivas sobre “querer-se negro, assumir-se negro, gostar-se negro” (CUTI, 2010, p. 43).

A experiência de descobrir o meu pertencimento étnico já na vida adulta demonstra a importância de tratarmos das questões étnico-raciais na escola desde que as crianças ingressam nela. Afinal, em um país que mata jovens negros a cada 23 minutos, urge a luta contra o racismo estrutural que nos exclui das estruturas sociais e políticas (ALMEIDA, 2018; FENAJUD, 2020).

Durante as atividades propostas, foi possível perceber o reconhecimento da identidade negra a cada experiência vivida. Por exemplo, quando desenhavam a si próprio passou a ser mais comum as crianças falarem: “– *Eu sou negra*”, ou então, “– *eu sou preto e por isso vou*

escolher este aqui”, apontando para o giz de cera da coleção PINTKOR²⁹, que inclui em sua cartela de cores diversos tons da pele negra.

Figura 11 – Criança utilizando o giz da coleção pintkor



Fonte: Acervo da autora.

Foi possível construirmos um ambiente de representatividades positivas a partir do desejo delas de conhecerem elementos da cultura negra e da literatura negro-brasileira. As propostas provocaram, nas crianças (e na professora!), outras formas de pensar o mundo a partir da inscrição e visibilidade dos nossos corpos nele.

Enquanto escrevia este texto, deparei-me com a seguinte pergunta feita por Trancoso e Oliveira:

Quantas crianças têm suas infâncias negadas e o brilho dos olhos apagados por conta de práticas pedagógicas/educacionais incapazes de potencializar a beleza e cultura da criança negra? Talvez seja impossível contabilizar em números, mas é possível sentir a dor desse apagamento (TRANCOSO; OLIVEIRA. 2020, p. 22).

²⁹ A coleção de giz de cera apresenta vários tons de pele que se assemelham ao máximo aos tons de pele da raça negra, possibilitando que as crianças encontrem opções mais realistas do seu tom de pele.

Permaneci por alguns instantes, pensando sobre esta pergunta e na responsabilidade que temos enquanto professoras/es na construção de práticas pedagógicas que se configurem como uma resposta a essa indagação. Seguindo essa perspectiva, vivi com as crianças possibilidades de nos percebermos negros através da valorização da cultura e da estética negra, a importância de nossos corpos serem vistos e considerados como fonte de prazer e vida. Acredito que, ao propor práticas voltadas para a questão étnico-racial ao longo do ano que perpassam por todo o trabalho pedagógico, assumo um compromisso com essas crianças e com a comunidade em que moro de lutar por uma educação antirracista, de modo que as crianças possam descobrir a beleza de ser negro desde suas infâncias.

5 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS TRANSGRESSORAS E LIBERTADORAS

Acredito e defendo que as práticas de leitura literária na escola de educação infantil devem estar comprometidas com a autonomia, o envolvimento e participação de crianças e adultos em um movimento onde todos/as estejam engajados/as em uma *prática transgressora* (HOOKS, 2017) e *libertadora* (FREIRE, 1987). Penso, e não estou sozinha nesse pensar, que práticas pedagógicas de leitura literária compromissadas com a autonomia, o envolvimento e a participação efetiva das crianças, a partir de uma concepção de educação libertária e transgressora contribuem para uma formação que abre possibilidades de libertação dos sujeitos e desafie o modelo de educação bancária ainda tão presente nos fazeres pedagógicos realizados, cotidianamente, com crianças em idade de Educação Infantil, desde muito pequenas.

Já faz algum tempo que se discutem os modos possíveis e autorizados de “ler literatura” nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Formar leitores é uma preocupação da escola e, em particular, das professoras e professores, o que é totalmente compreensível, já que é através da linguagem que o *sujeito* interage com o mundo e participa da sociedade (SMOLKA, 1988). No Manifesto por um Brasil literário, Bartolomeu Campos de Queirós (2009) delineou o papel da escola para além de informar e transmitir “conteúdo”. A escola é uma instituição privilegiada para o exercício da *invenção e fantasia*. E, a leitura literária uma das responsáveis por abrir essa possibilidade aos estudantes nos cotidianos escolares.

No entanto, um dos grandes desafios está nos modos como a escola ensina e possibilita que as crianças se encontrem com os livros e a literatura. A concepção de ensino como ato transmissivo nos faz acreditar que a quantidade é mais valiosa que a qualidade empreendida no ato de ler (REYES, 2012). Em um ensino de língua pautado na codificação e decodificação dos códigos, muitas vezes a literatura é utilizada como pretexto para a apreensão desses códigos. Entretanto, como aponta Smolka (PERSPECTIVA [...], 2020), a língua é viva, impregnada de sentidos e nos constitui enquanto seres sociais, na interação com o outro. Para a autora, o modo como concebemos a linguagem é do campo da interação, significação e ação. Como mencionado por Smolka (PERSPECTIVA [...], 2020, min 36:40) os modos como as crianças elaboram seus conhecimentos e nos dão pistas do que desejam saber e fazem com a língua “nesse processo de apreensão singular desse conhecimento coletivo histórico” é o que me/nos interessa.

É preciso reconhecer que práticas escolarizantes e didatizantes com a literatura que não reconheça as diversas formas de vida e existências limitando, silenciando, alienando corpos e

mentes nas escolas estão à serviço de uma educação sustentada por bases colonizadoras. A interrupção desse modelo educacional, promovendo práticas cotidianas em que as práticas de leitura literária realizada com crianças da educação infantil estejam comprometidas com um modelo de educação que não hierarquize e/ ou reproduza ideologias excludentes de classe, raça, gênero assumindo os princípios de uma educação libertadora, e/ou contracolonial como nos diz Nêgo Bispo (SANTOS, 2015) é urgente.

O mestre, compreende “por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” e como contra colonizadores “os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização” (SANTOS, 2015, p. 47). O autor argumenta que “colonização e contra-colonização é como pretende conceituar os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (SANTOS, 2015, p. 20). Nêgo Bispo, nos convida para despertar a consciência crítica das armadilhas do colonialismo, sobretudo, em relação aos instrumentos de domesticação e/ou de interferência nos comportamentos dos povos contra coloniais. É necessário se engajar em ações contra coloniais, pleiteando uma mudança de posicionamento em que a política de dominação dos colonizadores amplamente difundida ao longo da história e que impacta na vida de grupos marginalizados de modo mais sistemático seja combatida.

Assumindo essa postura sou levada a me questionar: qual tem sido meu compromisso para que a literatura seja democrática, tanto em relação às escolhas de obras a serem trabalhadas com as crianças, quanto a tema e autores/as? Alguns autores/as consideram a escola como lugar privilegiado para o encontro do livro com a criança, mas será que na prática é assim que acontece? Que tipo de encontro é esse? Como acontece? Qual é o papel do professor quando esse encontro não é um dos objetivos privilegiados pela instituição onde atua?

5.1 Se lê literatura na escola com crianças da Educação Infantil?

No município do Rio de Janeiro, o atendimento às crianças da educação infantil é realizado em Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), que oferecem atendimento exclusivo aos segmentos Creche e/ou Pré-escola, mas esse atendimento pode acontecer no mesmo espaço físico do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, desde que seja comprovada a real necessidade pela Coordenadoria Regional de Educação (E/CRE) e validada pelo Nível Central

da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entre os anos de 2018 e 2020 atuei como professora de educação infantil, com turmas de Pré-escola II, crianças de 5 anos a 5 anos e 11 onze meses em escolas que também atendem ao Ensino Fundamental I e II.

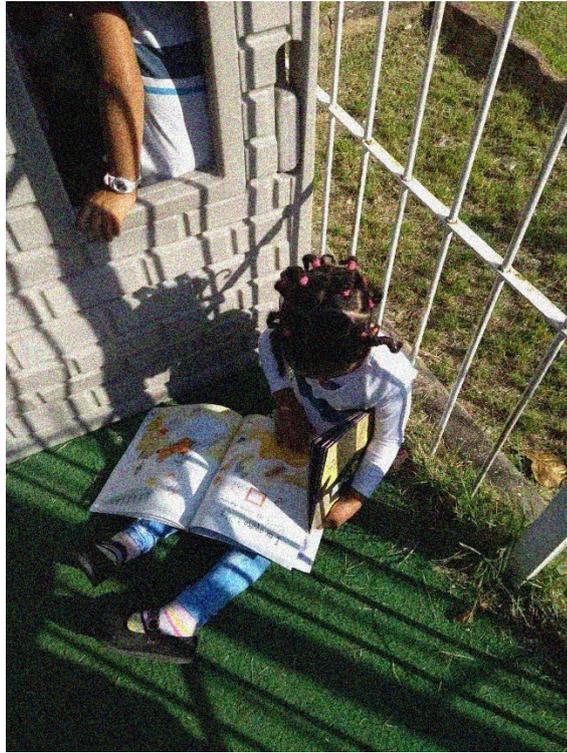
Neste momento, já acumulava algumas questões sobre as práticas com a leitura literária em espaços educativos, porém, até então, havia trabalhado somente em um Espaço de Desenvolvimento Infantil e neste espaço contávamos com uma biblioteca e um acervo de qualidade. Contudo, diferente da matriz curricular para unidades escolares, no EDIs não há a designação de um(a) profissional para o desenvolvimento das funções concernentes a mediação, conservação do acervo literário.

Já nas unidades que contam com o Ensino Fundamental I e II³⁰, no município do Rio, temos o(a) professor(a) Regente de Sala de Leitura, responsável pela organização, dinamização e mediação na comunidade escolar para a composição desse acervo. No documento que normatiza o funcionamento das salas de leitura na rede municipal, temos a seguinte concepção que deve orientar o trabalho: “[...] a compreensão de que o trabalho na Sala de Leitura pressupõe o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de um processo pedagógico desencadeado por projetos voltados para a ‘leitura de mundo’” (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 23).

Porém, com o passar do tempo e a diminuição de políticas públicas que impedem a realização de concursos públicos para professores na rede municipal, estes profissionais precisam assumir a regência de turmas regulares devido à escassez docente. Pude presenciar, durante o tempo em que estive nesses espaços: a sala de leitura esteve sem professor/a porque estes/às estavam atuando nas turmas. Me dou conta, então, que era necessário atuar como responsável por mediar as práticas de leitura literária com as crianças e o acervo da escola. Nesse período, já me interessava por tentar compreender todo o encantamento que os livros e a literatura provocavam nas crianças e me perguntava: por que os livros não estavam à disposição das crianças? Pensei comigo mesma: que tal romper com a normalidade das práticas de leitura literária que acontecem em determinados momentos da rotina e previamente estabelecidos pela própria escola, por nós, professoras e professores? Por que não ler na volta do almoço e/ou antes de dormir e/ou enquanto brincávamos no parquinho? Quem determinou que só podemos ler ou ouvir histórias pela manhã, após o café? Afinal, estar com os livros, ler literatura, não faz parte do trabalho pedagógico na educação infantil?

³⁰ O ensino fundamental é dividido em dois grupos: ensino fundamental I- anos iniciais, período que se inicia no primeiro ano e vai até o quinto ano e ensino fundamental II- anos finais que compreende o sexto ano até o nono ano.

Figura 12 – Criança lendo livro no parquinho



Fonte: Acervo da autora.

Infelizmente, ainda hoje, em diversas Instituições de Educação Infantil, podemos encontrar livros organizados em prateleiras altas, longe do alcance das crianças, como forma de evitar que sejam danificados por elas. Os livros considerados “melhores” são constantemente afastados das crianças, como se fossem objetos tão valiosos, que não podem ser tocados sem o risco de perder o seu valor. Ao alcance dos/as pequenos/as, ficam apenas os livros rasgados ou danificados de alguma forma, ou até aqueles considerados “ruins” ou sem importância. Sabemos que esta ideia do livro enquanto objeto sagrado, pode incorrer no erro de guardar o que consideramos os “melhores livros” (MATTOS, 2013, p. 160) e acabar privando as crianças das infinitas possibilidades que podem surgir na interação entre crianças e livros.

A escola onde à época atuava como professora, por ter mais de 600 alunos, contava com uma estrutura maior de funcionários, mas ainda insuficiente para atender às demandas de uma instituição que abarca mais de um segmento de ensino. Nesta escola, a equipe diretiva era formada por: (a) um diretor geral; (b) um diretor adjunto; (c) um apoio à direção; (d) um coordenador pedagógico; e (d) um professor de sala de leitura. A sala de leitura ficava no terceiro andar da escola, distante fisicamente da sala em que eu ficava com as crianças, logo, elas não tinham acesso a ela nem visualmente, impossibilitando a curiosidade sobre o espaço.

Naquele ano a matriz curricular que orientou a organização das unidades escolares designava que as turmas de pré-escolas funcionando em escolas de ensino fundamental teriam direito a um 1 tempo de aula (que corresponde a 50 minutos) na sala de leitura. Diante dessa informação, fui perguntar à direção se a turma de Educação Infantil teria este tempo de aula com esse/a profissional. Informaram-me que sim, mas, como a docente estava em turma, o atendimento não estava sendo realizado. Solicitei a chave e fui conhecer a sala de leitura, um espaço aconchegante, com muitos livros, móvel de marca textos, mas o modo como o ambiente estava organizado me fez desconfiar que há muito tempo aquele espaço não era habitado por crianças.

Na Educação Infantil é muito comum a *Roda de leitura* ou *Hora da história*, momento em que a/o professor/a escolhe um livro para fazer a contação de uma história ou a leitura de um livro. Nas instituições exclusivas de educação infantil, nas quais trabalhei, esse momento era “sagrado” e acontecia todos os dias e sempre após o café da manhã. Logo percebi que no planejamento das práticas que possibilitavam às crianças o encontro com os livros havia, em sua maioria, propostas em roda acompanhadas da famosa frase “perninha de chinês”³¹ o que me levou a questionar o quanto ainda nos habita um modelo de educação ocidental em que as práticas propostas passam pelo cerceamento e docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987). Compartilho do desejo que outras formas devem ser pensadas, planejadas e vividas para que esse encontro aconteça a partir do princípio de que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si, compreendendo que a organização do espaço contribui significativamente nas aprendizagens realizadas pelas crianças (HORN, 2017).

Concordo com bell hooks (2017, p. 23) quando diz que nós, educadores/as, somos os/as responsáveis por questionar “[...] as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”. Como professora negra, reconheço que o racismo, sexismo e classicismo perpassam e moldam nossas relações na escola, logo, devo estar atenta para que minhas práticas com a leitura literária reconheçam as vozes e corpos subalternizados que comumente são silenciados, censurados e desqualificados.

Acredito na importância de abandonar práticas que garantem muito pouco espaço para a criatividade e imaginação das crianças. Se a escola deseja promover a leitura e formar leitores, as práticas de leitura devem ser variadas, plurais e planejadas de modo crítico, criativo e inventivo onde a escola se constitua em um espaço importante e legítimo para a ampliação da “leitura de mundo” e “leitura da palavra” /linguagem escrita, há muito defendidas por Paulo Freire (2011).

31 Posição em que se senta no chão, com as duas coxas apoiadas no chão e os joelhos apontando para fora e os pés para dentro, tocando o solo.

Aposto, no encontro entre crianças, livros e literatura como uma ação e gestos transgressores, conclamando por *renovação e rejuvenescimento* das práticas com a leitura literária (HOOKS, 2017). Na interação entre a prática pedagógica e a teoria é possível transgredir e romper limites, caminhos, que limitam nossa prática pedagógica dentro de um conjunto de normatividades e tradições desconectadas com o mundo em que vivemos e, na maioria das vezes, sem significado ou sentido para quem as vivenciam. É na escola que temos a oportunidade de promover que crianças e professoras/es se engajem em práticas libertárias coletivas, quando conscientes da importância de sua atuação e do engajamento no processo educativo, atuem para recriar o conhecimento e suas possibilidades de libertação.

Mais uma vez opto por dar as mãos a Paulo Freire (1987) para defender que nossas práticas cotidianas com as crianças não sejam alheias às experiências infantis e que nem as concebamos como receptoras de um conhecimento depositado por nós, como se isso fosse possível!

Muitas questões me distanciam da concepção ‘bancária’ de ensino, mas o silenciamento de vozes, saberes e gritos que ela provoca, limitando as possibilidades dos sujeitos se inserirem no mundo, me impulsiona a pensar movimentos e práticas distintas com as crianças da pré-escola do que foi apontado por Corsino e Nunes (2018), no livro *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*, quando apresentam resultados de uma pesquisa de amplo espectro realizada em diversas cidades brasileiras, intitulada: “Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”.

As autoras apontam que a literatura está presente nas turmas observadas e que existe a circulação de livros em bom estado e de qualidade, mas explicitam diferenças encontradas nas práticas de leitura feitas com crianças de creches e pré-escolas. Constatam, assim, que, nas práticas propostas com as crianças pequenas, o caráter lúdico é mais presente e a literatura não é usada como pretexto. Já nas práticas observadas com turmas de pré-escolas, existe uma preocupação mais fecunda com a alfabetização, rompendo com o que as autoras denominam como “jogo ficcional, com o espaço simbólico da imaginação e criação” (CORSINO; NUNES, 2018, p. 190).

Diante disso, minhas proposições de experiências com a leitura literária partem do princípio de que ela não deve servir como pretexto para a apreensão de conteúdo, pois como defende Lajolo (2012, p. 07): “literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares”.

Em *O direito à literatura* Antonio Candido (1995) propõe a literatura como direito humano e vai além ao destacar uma das finalidades da literatura, qual seja: “humaniza[r] em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244), o que a torna indispensável. Enquanto direito humano, todos têm direito e capacidade para criar, imaginar e experimentar a literatura em suas diversas possibilidades. Ao considerá-la como ferramenta intelectual e afetiva, o autor nos diz que cada sociedade se relaciona com ela de modo a fortalecer suas manifestações culturais: “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Pensada dessa maneira, a literatura deve estar na escola ocupando espaços e tempos, e sendo compreendida como ações que podem contribuir para o que o mundo seja um lugar habitável e, ainda, como pontua Reyes (2012, p. 28) “[...] para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa do ‘conhecer-te a ti mesmo’ e ‘conheça os demais’”. Neste sentido, reafirmo meu compromisso com as crianças com as quais venho trabalhando, ao longo de anos, pensando na urgência de superar práticas que ainda se baseiam somente na codificação/decodificação de textos para obter resultados, tornando a leitura enfadonha e sem prazer. A aposta diária é a de deixar memórias positivas, carregadas de afeto, emoção e alegria nas crianças leitoras da educação infantil.

Compartilho, a seguir, uma das práticas com a literatura, pensada e vivenciada, por mim e crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Garantir o protagonismo das pessoas envolvidas, crianças e adultos, e o poder de decisão frente a situações do cotidiano de modo que o exercício da autonomia pudesse ser vivido efetivamente no espaço escolar foi um princípio ético e político perseguido. Era minha preocupação que eu não fosse, para elas, a única detentora do poder de mediar a leitura e que elas criassem suas próprias táticas de leitura ou mediação no e com o grupo.

5.2 Dia da leitura na escola

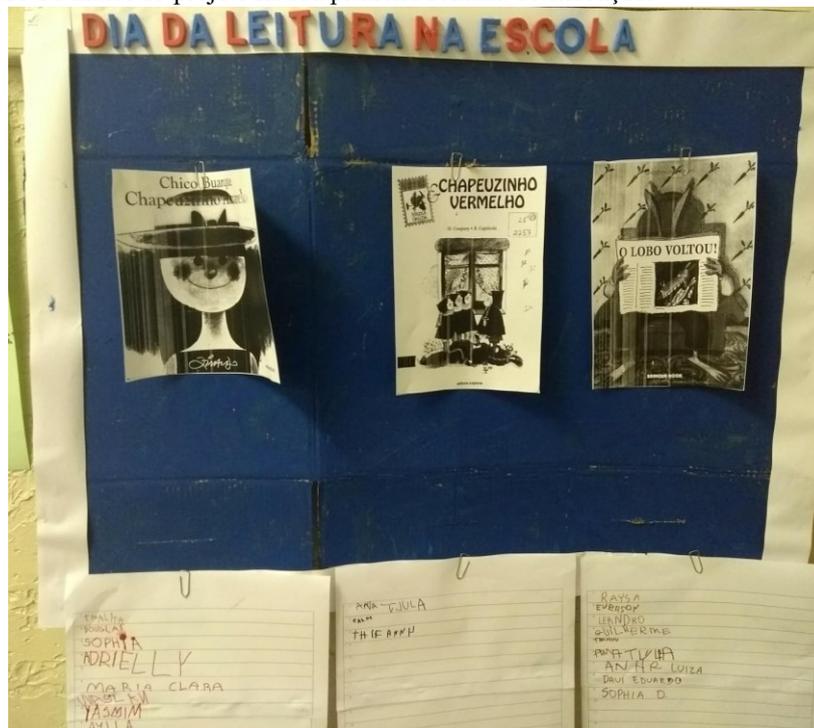
O projeto “Dia da leitura na escola” foi vivenciado com uma turma de Educação Infantil, grupo Pré-Escola II, formada por 28 crianças com faixa etária entre 5 anos e 11 meses a 6 anos, e uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 30 crianças com idade entre de 10 e 12 anos, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, em uma comunidade da Zona Norte da cidade.

A escolha desta turma do 4º ano aconteceu porque trabalhei com algumas dessas crianças na educação infantil. As crianças sempre me visitavam e manifestavam o desejo de fazer alguma atividade com as crianças menores e, na maioria das vezes, quando esse encontro acontecia, as crianças menores pediam para que as crianças grandes lessem livros para elas.

Ao apostar na literatura como possibilidade de diálogo e aproximação entre crianças de séries e idades diferentes, acredito que “nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem” (HOOKS, 2020, p. 81), onde os envolvidos exercitam a possibilidade de narrarem suas próprias histórias e experienciassem a leitura a partir do afeto já que irmãos, primos e conhecidos, dessas duas turmas, se encontravam.

Este projeto começou a ser planejado no último bimestre do ano letivo de 2019. Combinamos que, cada uma das professoras, apresentaria a proposta para sua própria turma. As crianças, das duas turmas, toparam entusiasticamente se vincular ao projeto. Em seguida, confeccionei com a ajuda das crianças, um mural feito com caixa de papelão, que mais tarde serviria para expor as imagens dos livros escolhidos para serem lidos. As crianças usaram letras móveis para escrever o título do projeto e, em seguida, expusemos esse mural no corredor, ao lado de fora da sala da educação infantil, bem ao lado da porta de entrada. Como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 13 – Registro do mural do projeto na sua primeira semana de execução.



Fonte: Acervo da autora.

Quinzenalmente escolhíamos três livros e os entregava para a professora da turma do quarto ano, que convidava as crianças para que escolhessem quem seriam os três mediadores naquela quinzena. No dia anterior à leitura, eu mostrava para as crianças da turma os livros escolhidos, tirava uma *xerox* da capa e disponibiliza uma lista para que escrevessem seu nome abaixo da cópia da capa do livro que desejavam ouvir a história. No dia da leitura, crianças do quarto ano pegavam a lista referente ao livro que haviam lido e chamava o grupo de crianças interessados naquela leitura e iam para o espaço que estava organizado previamente por mim, para que acontecesse essa roda de leitura. Alguns dos espaços utilizados para a realização do projeto foram o pátio, a quadra da escola, o auditório, a própria sala de aula da educação infantil, a sala ao lado e o corredor.

O acervo para o projeto foi escolhido considerando as preferências literárias que as crianças demonstraram ao longo do ano, mas, também, com o cuidado de selecionar textos que ofertassem diferentes narrativas representando a diversidade humana e fosse um convite para as crianças mergulharem no universo das palavras, ilustrações e imagens aguçando sentidos e favorecendo o sentimento de pertencimento das crianças negras. Nesse contexto, um dos livros escolhidos por um grupo de crianças da educação infantil e que teve a leitura mediada por um estudante do quarto ano foi o livro: *Meu crespo é de rainha*.

Figura 14 – Um estudante lendo para um grupo de meninas



Fonte: Acervo da autora.

Observamos que o compromisso das crianças maiores, ao longo do projeto, foi muito grande, pois se encantaram com as demonstrações de carinho das crianças menores. Sempre que se encontravam pela escola trocavam sorrisos e abraços afetuosos e as crianças menores perguntavam sempre quando seria o próximo encontro. Essa proposta convidou as crianças para que participassem ativamente com seus corpos, suas ideias, linguagens e sentimentos. Realizar juntos uma atividade construída coletivamente, foi uma possibilidade de descortinar horizontes sobre as práticas com a leitura literária no ambiente escolar em que o envolvimento pode ser sentido, vivido a partir do estreitamento de vínculos e no desenvolvimento do sentimento de coletividade e pertencimento.

A escola onde o projeto aconteceu é bastante grande: havia 23 turmas, sendo 03 de educação infantil e 19 do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Planejar um projeto em que as crianças circulassem pela escola era um desafio a ser vivenciado, quinzenalmente. Era necessário confirmar com a coordenação os espaços que pudessem ser utilizados de modo que eu pudesse organizá-los para acolher as crianças e, para isso, eu lançava mão de tecidos diversos, colchonetes, cadeiras dispostas em círculos, almofadas etc. Porém, ao mesmo tempo, acreditava que ter as crianças circulando pela escola com livros e se organizado para lerem coletivamente poderia atrair outras crianças, possibilitando, também, uma aproximação física com o objeto livro e a formação de vínculos com o livro e com os/as colegas.

É inegável o poder da escola, enquanto instituição, para propor práticas em que o interesse e o gosto pela literatura aconteçam de modo constante, com estímulos variados e de qualidade a fim de que as crianças, ampliem sua relação com o mundo e suas percepções sobre a linguagem verbal e visual, bem como, a superação de práticas que afastam as crianças das experiências que possibilitem a elas vivenciarem o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades escolarizantes, pois a literatura é uma linguagem para conhecer e refletir sobre o mundo.

Desse modo, faço um convite instigada pela leitura de Ailton Krenak (2020): pensar em que tipo de educação e escola queremos para as nossas crianças.

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamentos, é tornar o ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim, isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (KRENAK, 2020, p. 56).

Partindo dessa reflexão é que destaco a legitimidade de se pensar as práticas pedagógicas antirracistas com a leitura literária como possibilidade de denúncia, reflexão e

superação das relações de poder e desigualdades em que nossa sociedade está alicerçada. As práticas de leitura literária podem provocar, nas crianças, nas/os professoras/es outras formas de pensar o mundo e esse potencial criativo pode contribuir muito para que a lógica colonial ainda tão arraigada em nossos processos educativos deem lugar a práticas pedagógicas que produzam encantamento e potencialize a vida em toda sua dimensão plural e humana, promovendo o alargamento e a transgressão aos moldes colonialistas (RUFINO, 2019a, 2019b).

Nesse sentido, somos advertidos por Gomes e Araújo (2023) a estar em estado de alerta no que se refere às práticas antirracistas que pensamos ter superado no ambiente escolar e na implementação da lei da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da educação básica.

Nessa perspectiva, nós professoras e professores que habitamos o cotidiano escolar e estamos diariamente nos relacionando com crianças negras e não negras devemos reconhecer que ainda carecemos de representatividade negra positiva nos espaços educativos de educação formal e nos colocar à disposição para repensar e construir práticas pedagógicas baseadas nos referenciais afro-brasileiros, africanos e indígenas.

6 TEMPO DE VOLTAR E (RE)AFIRMAR CAMINHOS

*“O meu lugar
 É cercado de luta e suor
 Esperança num mundo melhor
 [...]*
*O meu lugar
 É sorriso, é paz e prazer
 [...]*
*Doce lugar
 Que é eterno no meu coração.”*
(O MEU LUGAR, 2007).

Neste ano de 2023, retorno, como professora para o Espaço de Desenvolvimento Infantil local, onde iniciei como docente, em 2011. Como a oferta de vagas era grande poderia ter escolhido outra Unidade Escolar ou um outro Espaço de Desenvolvimento Infantil para alocar minha matrícula. Mas foi uma decisão pessoal, movida pelo afeto, me fez querer voltar para esse lugar em que o trabalho com as crianças me inspira, me provoca e me desafia a perseguir uma prática pedagógica antirracista que invista no desenvolvimento integral das crianças e que compreenda a importância do pertencimento racial na formação identitária das crianças.

Nessa volta, ao percorrer as salas e os espaços (re)conhecendo aquele lugar novamente foi inevitável não olhar para as paredes, murais e perceber a ausência de artefatos da cultura negra que demonstrasse esteticamente e/ou visualmente o compromisso com cumprimento da Lei 10.639/03 e a falta de materiais, recursos pedagógicos, que pudessem auxiliar os/as professores/as em suas práticas pedagógicas considerando a diversidade social e cultural que nos constitui enquanto sociedade.

No segundo dia de retorno, estávamos no parquinho da unidade, algumas crianças brincando no escorrega, outras na casinha, outras na gangorra. Quando uma criança negra, aproximou-se e falou bem pertinho do meu ouvido:

– *Queiti, aquela menina ali (apontando em direção a uma criança branca) não quer brincar comigo porque eu sou preta. Ela só quer brincar com a Barbara³¹ porque ela é branca.*

³¹ Nome fictício

Nesse momento, depois de diferentes aprendizagens, vivências e da minha sensibilidade e atenção para perceber o racismo se manifestando nas relações estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar como pontua Cavalleiro (2020) em sua pesquisa, não me mantive em

silêncio e nem neguei sua existência. Acolhi a criança que sofreu o racismo, afirmei sua beleza e como o fato dela se reconhecer e afirmar sua negritude era importante. Perceber que aquela criança mesmo tão pequena já era capaz de saber o porquê estava sendo preterida das brincadeiras por uma criança não negra me fez lembrar como as crianças desde o seu nascimento e sua entrada na educação infantil estão impregnadas por pensamentos e práticas racistas.

Considerando a importância do acontecido no parquinho, momento de brincadeira ao ar livre que faz parte da rotina diária das crianças da unidade, achei pertinente narrar o acontecido e fazer apontamentos que nos mobilizasse a entender o contexto e a nossa atuação enquanto equipe diretiva e de professoras diante do acontecido. O corpo docente da unidade não é mais o mesmo de alguns anos atrás, mas ainda é majoritariamente branco, no grupo de agentes de educação infantil as mulheres, também são em sua maioria brancas.

Ou seja, corpos negros nessa unidade ainda são minoria o que acentuou o meu desconforto em ter que compartilhar a situação daquela criança. Fui tomada por alguns pensamentos: será que irão achar que inventei essa narrativa só para pontuar o trabalho que não é realizado com a educação para as relações étnico-raciais? Será que serei desacreditada novamente? Darão importância ao que essa criança viveu e sentiu? Como iniciar uma conversa sobre essa questão se havia um cartaz intitulado: *Somos todos iguais* em um dos murais da unidade?

Mas, considero, importante salientar que com a literatura, em especial as de autoria negra, aprendi a ter convicção e coragem para não me silenciar mais diante dos brancos (KILOMBA, 2019) e a me proteger dos efeitos nocivos do racismo em um mundo ainda predominantemente branco (HOOKS, 2022). Grada Kilomba (2019) faz uma importante comparação do silenciamento imposto aos negros e negras a partir da máscara usada pela escravizada Anastácia. Para ela, nós enquanto negros e negras tivemos historicamente nossa boca fechada para não proferirmos “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredo” (KILOMBA, 2019, p. 41). Decidida a não mais compactuar com sistemas de opressão, relatei o acontecido para a diretora adjunta da unidade e ela apenas me disse:

– *Como pode? Crianças tão pequenas.*

Enquanto nos recusarmos a nomear e agir enfaticamente contra o racismo e práticas discriminatórias posturas como essa da gestora escolar serão toleradas. Sobre isso hooks (2022, p. 243) pontua:

Ao desviarmos o olhar coletivo das antigas crenças de raça e racismo, recusando-nos a ver o problema apenas como discriminação direta ou atos prejudiciais explícitos, abrimos espaço para que a supremacia branca, do modo como se expressa pelo racismo cotidiano, possa ser denunciada, examinada criticamente e eliminada.

A reação da equipe diretiva da unidade lembrou-me dos apontamentos da pesquisa de Gomes e Jesus (2013), que teve como objetivos mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas e pelas redes de ensino de acordo com a Lei 10.639/2003. A pesquisa revelou que quando os envolvidos na gestão escolar se envolvem com a superação de qualquer processo de discriminação é perceptível a observação de práticas pedagógicas antirracistas estabelecidas de modo sistemático, orientando e pautando toda a proposta pedagógica da unidade através de projeto político pedagógico. Quando o movimento é ao contrário o observado são professores/as e equipe gestora que não conhecem a lei ou não a cumprem por negligência ou omissão, em alguns casos, resistem e não reconhecem sua legitimidade, realizando atividades pontuais, pautadas somente em datas comemorativas.

A pesquisa ainda aponta: “a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas [...]” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32) Nessa perspectiva, podemos afirmar que a valorização da cultura afro-brasileira associadas a práticas de afirmação, valorização, reconhecimento de sua história, identidade e preservação de suas expressões culturais do povo negro não podem mais ficar do lado de fora das nossas escolas e unidades exclusivas de atendimento à educação infantil.

O fato de a população negra ser de 54% da população brasileira (PRUDENTE, 2020)

[...] não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (BRASIL, 2004, p. 14).

Os diferentes casos de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) noticiados e vividos por mais da metade da população brasileira comprovam o quanto a experiência de ser negro no Brasil é cruel e dolorosa. Em muitos casos não precisamos abrir a boca para sermos silenciados

e/ou desqualificados. Uma reflexão que nos faz afirmar a relevância da educação para as relações étnico-raciais onde “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14) possam se propagar no ambiente escolar.

Com base nas experiências vividas anteriormente e mobilizada pelas reflexões de Freire e hooks me mobilizei para a ação consciente de que a partir das práticas pedagógicas que proponho imprimo marcas de transformação social e política em meu fazer/saber pedagógico. Sendo assim, utilizei meu horário de planejamento extraclasse para planejar práticas antirracistas que pudessem colaborar com conhecimento das crianças e que juntos pudessem descobrir estratégias de valorização e reconhecimento da beleza negra em nossos corpos.

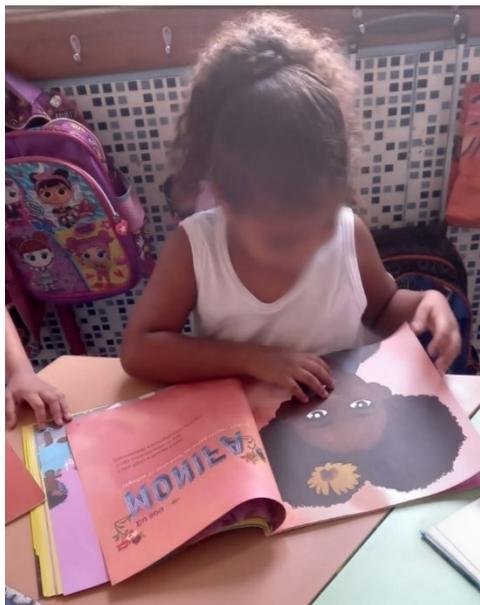
Fui até a sala de leitura da unidade e fiquei perplexa ao não encontrar livros de literatura que tratassem da temática étnico-racial. Nesse momento eu tinha fortes indícios que apontavam para a potência da literatura na formação antirracista das crianças e como a ausência de referenciais positivos pode ter um efeito devastador na construção de imaginários e repertórios de crianças negras e não negras, paralelo à essa constatação escolhi levar boa parte do meu acervo literário para a sala e ir propondo leituras e a manipulação desses livros para as crianças na medida em que observava que muitas meninas e alguns meninos tinham o cabelo crespo, alguns estavam usando-o trançado ou no estilo Black Power, outros com desenhos feitos com gilete imprimindo estilo e irreverência e outros naturalmente étnicos.

Naquele momento, o meu cabelo estava trançado com uma trança chamada *Fulani*.³² E usei isso para puxar uma conversa sobre a estética negra e o racismo a partir do livro *Com qual*

³² Na trança fulani o cabelo é trançado, principalmente com extensões, e diversas tranças são feitas nas laterais, bem rentes à raiz. Também é feita uma única fileira de trança no meio da cabeça, umas das principais características desse tipo de trança afro (QUEIROZ, 2020).

penteados eu vou? (OLIVEIRA, 2021). Na imagem a seguir podemos observar uma menina folheando o livro:

Figura 15 – Criança folheando o livro



Fonte: Acervo da autora.

As crianças muito entusiasmadas começaram a me contar que suas mães aprenderam a trançar e cuidar dos seus cabelos por causa delas, uma outra criança me revelou que é seu irmão quem o ajuda a manter o cabelo grande e com cachos. Essa criança também me confidenciou que usa o pente garfo de vez em quando para dar volume porque ele vê seu irmão usar.

As narrativas compartilhadas me possibilitam reconhecer que as crianças e suas famílias estão “demonstrando posicionamento político de denúncia e resistência contra a invisibilidade de significantes da cultura negra e dos processos de branqueamento impostos pela sociedade”

(OLIVEIRA, 2008, p. 31), mesmo q(ue os processos vividos na unidade de educação infantil não esteja acompanhando esse movimento de resistência e assunção política de sua consciência racial da comunidade negra que vive em diáspora.

Voltar e esse espaço e ao convívio com a crianças me fez perceber como a literatura continua sendo uma aliada na oferta de possibilidades que proponham outros conhecimentos sobre pertencimento étnico-racial e a representatividade negra positiva no ambiente escolar, tornando visíveis outras lógicas e formas de pensar sobre o corpo negro para além de representações estereotipadas que por muito tempo nos colocaram em posições de subalternidade.

Assumo que desconstruir tudo isso novamente e cotidianamente em um espaço majoritariamente branco é uma tarefa árdua que só vem sendo possível porque tenho me permitido reconhecer outros caminhos de compreensão sobre o mundo e nessa direção os conselhos da nossa *griot* e mais velha, Conceição Evaristo tem reverberado em minha existência:

É tempo de caminhar em fingido silêncio, e
 buscar o momento certo do grito, aparentar
 fechar um olho evitando o cisco e abrir
 escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos para
 os vazios lero-leros, e cuidar dos passos
 assuntando as vias ir se vigiando atento,
 que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
 mas olhar fundo na palma aberta a alma de
 quem lhe oferece o gesto. O laçar de mãos
 não pode ser algema e sim acertada tática,
 necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos, em
 qualquer lugar que estejamos, e que
 venham os dias futuros, [...], a mística
 quilombola persiste afirmando:
 “a liberdade é uma luta constante”.
 (EVARISTO, 2019).

Reconhecer-me enquanto quilombo a partir da perspectiva de Beatriz Nascimento, (2018) porque ao longo de minha vida e trajetória profissional fui apostando em espaços de resistência para me manter viva diante do caráter opressor e violento do racismo.

Ao finalizar minhas reflexões enquanto mulher negra e professora-pesquisadora que se reconhece como negra a partir de uma experiência vivida com as crianças e a literatura, o

questionamento “Pode o subalterno falar?” feito por (SPIVAK, 2010) parece-me pertinente. Isso porque, de acordo com a autora o subalterno é o sujeito que não pode falar e nessa pesquisa rompi com o silêncio imposto a quem foi subalternizado. Nesse sentido, considero que perceber como minhas práticas antirracistas foram impulsionadas a partir da minha afirmação e a constatação do meu pertencimento étnico-racial, passam pelo meu desejo de divulgar e enaltecer a literatura escrita sobretudo, por mulheres negras.

Mobilizada por pensar e pesquisar pessoas que escrevam, falem, vivam a educação como possibilidade de rompimento com os padrões eurocêntricos/coloniais que moldaram nossos modos de vida fui afirmando minha prática em defesa de uma educação antirracista, onde busquei enfrentar o racismo entranhado em nossa sociedade apostando em práticas pedagógicas democráticas e libertadoras.

As narrativas trazidas nesta pesquisa intencionaram apresentar a inseparabilidade entre as experiências de vida e pesquisa. Teorizar a experiência de ser reconhecer negra e professora de educação infantil em um cotidiano de favela, a partir do meu encontro com a literatura foi a questão mobilizadora dessa investigação.

Ao rememorar as narrativas me dou conta de que minha atuação no mundo e as práticas pedagógicas realizadas *com* as crianças se inscrevem em uma postura de *contracolonialidade*, como ressalta Nêgo Bispo. O narrado, vivido e rememorado nesta pesquisa se contrapõe à desvalorização imputada à escola pública/ às crianças das classes populares/periferia/ às crianças negras.

Defendo a celebração de uma educação transgressora, libertária, contra colonial, logo, antirracista!!!

REFERÊNCIAS

- A ESTRADA. Intérprete: Cidade Negra. Compositores: Bino Farias; Lazao; Paulo Gama; Toni Garrido. *In: QUANTO Mais Curtido Melhor*. Intérprete: Cidade Negra, 1998.
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cidade-negra/45268/>. Acesso em: 06 set. 2023.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. *In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 131-145.
- ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina. Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. *In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública 2022. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, ano 16, 2022.
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-235, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BALTAR, Paulo; LEONE, Eugenia. O mercado de trabalho no Brasil nos anos 2000. **Carta Social e do Trabalho**, n. 19, p. 2-16, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.
BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRASIL DE FATO. Grande Rio tem 11 crianças baleadas nos primeiros meses de 2023, segundo Instituto Fogo Cruzado. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro (RJ), 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/06/grande-rio-tem-11-criancas-baleadas-nos-https://www.brasildefato.com.br/2023/04/06/grande-rio-tem-11-criancas-baleadas-nos-primeiros-meses-de-2023-segundo-instituto-fogo-cruzado>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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

AfroBrasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003, Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.639-2003&OpenDocument. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CABELOS. Negra Rosa, 7 jan. 2011. Disponível em: <http://www.negrarosa.com.br/2011/01/cabelos.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CANALE, Gabriela. **Leo Lima**. Rio de Janeiro: Festival Carioca de Fotografia Popular Emergente, 2023. Disponível em: <https://frentefestival.com.br/fotografo.php?nome=leo-lima>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**: Antonio Candido. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. O direito da criança de participação no processo educativo: a perspectivas das crianças na Educação Infantil. **Revista Pró-discente**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 25-51, jan./jun., 2015.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

CÉSARIE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

CICERO, Antonio. **Guardar**: poemas escolhidos. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CIDADE maravilhosa. Intérprete: André Filho e Aurora Miranda. Compositor: André Filho. Rio de Janeiro, [193-]. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/marchinhas-dehttps://m.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/497940/carnaval/497940/>. Acesso em: 06 set. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa e Histórias na pesquisa qualitativa**. Traduzido do original pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

COELHO, Henrique. Justiça realiza mais uma audiência sobre morte em operação no Jacarezinho em 2021. **G1**, Rio de Janeiro, 22 mar. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/03/22/justica-realiza-mais-uma-audienciahttps://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/03/22/justica-realiza-mais-uma-audiencia-sobre-morte-em-operacao-no-jacarezinho-em-2021.ghtmlsobre-morte-em-operacao-no-jacarezinho-em-2021.ghtml>. Acesso em: 06 set. 2023.

CORSINO, Patricia. Trabalhando com projetos na Educação Infantil. *In*: CORSINO, Patricia (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
CORSINO, Patricia; NUNES, Maria. Fernanda Rezende. Leitura e escrita: potencialidades e indagações. *In*: CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. (Orgs.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 181-194.

COSTA, Marisa Vorraber. Prefácio. *In*: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 11-18.

CRISTINA, Queiti. **Publicação Facebook** [página pessoal]. 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2345058978935300&set=pb.100002936623508.https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2345058978935300&set=pb.100002936623508.-2207520000.&type=32207520000.&type=3>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Consciência em debate).

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 44, p. 289–302, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/r756G9pMPP7xfXy8x36JWRw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 jun. 2023.

É TUDO pra ontem. Intérprete: Emicida e Gilberto Gil. Composição: Emicida. 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/e-tudo-para-ontem-part-gilberto-gil/>. Acesso em: 06 set. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora - pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVARISTO, Conceição. "Tempo de nos aquilombar", Conceição Evaristo. [Entrevista cedida a] **O Globo**, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fk-X9RohU9IJ:https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressamdessejos-para-2020-1-24165702&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v.13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra**.

Nexo, 2017. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de><https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 06 dez. 2022.

EVARISTO, Conceição. O momento presente pede novas narrativas, diz Conceição Evaristo, homenageada no Enem 2018. [Entrevista cedida a] Elida Oliveira. **G1 Educação**, 06 nov. 2018. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/06/omomento-presente-pede-novas-narrativas-diz-conceicao-evaristo-homenageada-no-enem2018.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FENAJUD. **Um jovem negro é assassinado a cada 23 minutos no Brasil, denunciam entidades**. FENAJUD, 20 maio 2023. Disponível em: <https://fenajud.org.br/?p=8060>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 120-135, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2364>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Bragança (Orgs.).

Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP, 2008. p. 22-36.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria Conceição Soares; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria Conceição Soares; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com**

os cotidianos em educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 89-103. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FINAMORI, Sabrina Deise. “Mães solas”: parentalidades, conjugalidades e noções de família. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 43. 2019. **Anais [...]**. Caxambu (MG): ANPOC, 2019.

FORTES, Camila. **Resistência, política e elegância:** o empoderamento através do turbante. Entrecultura, 2016. Disponível em: <https://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistenciapolitica-e-elegancia-oempoderamento-atraves-do-turbante/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FOUCAULT. Michael. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGAS, Thaís de Andrade. **Meritocracia:** uma discussão sem sentido. ANFOP, 05 maio 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/meritocracia-umahttps://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/meritocracia-uma-discussao-sem-sentidodiscussao-sem-sentido>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Taís Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira.** Curitiba: Appris, 2017.

GALVÃO, Lize Borges. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 123, 20 set. 2020.

GARCIA, Regina Leite (Org). **Revisitando a pré-escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75–85, maio 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Cultura Negra e identidades).

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edinilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago. “Revelar-se ou ocultar-se?” Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa”. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Org.) **Pesquisa alteridade e experiência**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2022.

HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografias docentes. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 315-334, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592011000200009&lng=pt&nrm=iso60592011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2023.

HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba**, Cuba, jan./fev. 2005. Disponível em: <http://coletivomarias.blogspot.com/search?q=hooks>. Acesso em: 16 jun. 2023

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante: 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IGNÁCIO, Jocelene de Assis. **Doutores, mas não-cidadãos?** Trajetórias de vida de egressos do ensino superior, moradores da favela do Jacarezinho. 2011. Tese (Doutorado em Serviço

Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu Estranho Diário**. Organização José Carlos Sebe Bom Meihy e Robert M. Levine. São Paulo: Xamã, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa. Prefácio. *In*: REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 9.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr., 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2023.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, Camila Machado de. **"O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo"**: Por uma formação docente infantil e denegrada. 2020. 229f. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MAGALHÃES, Adrieny. **Big chop**: fazer ou não o grande corte durante a transição capilar? *Capricho*, 4 jun. 2022. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/beleza/big-chop-fazer-ouhttps://capricho.abril.com.br/beleza/big-chop-fazer-ou-nao-o-grande-corte-durante-a-transicao-capilarnao-o-grande-corte-durante-a-transicao-capilar>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MATTOS, Maria Nazareth Souza Salutto. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora. Fried. (Org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos**: novos paradigmas na ciência e pensamento complexo. 2. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. Organização de Olátúnjí Odùduwà. São Paulo: Filhos da África, 2018.

O MEU LUGAR. Intérprete: Arlindo Cruz. Composição: Arlindo Domingos Da Cruz e Jose Mauro Diniz. 2007. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/arlindo-cruz/1131702/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano nas escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e Educação: Estratégias para o empoderamento da mulher negra**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Kisuam de. **Omo-Oba**: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, Kiussan. de. **Literatura negro-brasileira**. Sesc Paraty em Rede. Podcast de 11 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. [Entrevista concedida ao podcast] Conversas Literárias #12: **Literatura negro-brasileira com Kiusam de Oliveira**. Entrevistadores: Carolina Bataier e Diogo Brunner. 2020. 1 vídeo (1h14min.). Publicado pelo canal Sesc Paraty. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ao3ai7xleEQ>. Acesso em: 25 ago. 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. OPAS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid><https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-1919>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

[A7a%20afrobraids/#:~:text=Com%20estilo%20muito%20peculiar%2C%20as,desse%20tipo%20de%20tra n%C3%A7a%20afro](#). Acesso em: 27 jun. 2023.

RAMOS, Silvia *et al.* **Pele alvo**: a cor que a polícia apaga. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, 2022.

RAP DA FELICIDADE. Intérprete: Cidinho & Doca. Compositor: MC Cidinho e MC Doca, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>. Acesso em: 06 set. 2023.

RAP DO SILVA. Intérprete: Mc Bob Rum. Compositor: Mc Bob Rum. In: ESTÁ Escrito. Intérprete: Mc Bob Rum, 1996.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **A Rede**. 2023. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/sobre-nos/a-rede/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **Uma pessoa negra é morta pela polícia a cada quatro horas**. 14 dez. 2021. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/uma-pessoa-negra-e-morta-pela-policia-a-cada-quatrohoras/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REFLEXO. Intérprete e Compositor: Mc Cabelinho. In: AINDA. Intérprete: MC Cabelinho, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-cabelinho/reflexo-part><https://www.letras.mus.br/mc-cabelinho/reflexo-part-bk/bk/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

REIS, William. Jacarezinho: a história da favela mais negra do Rio de Janeiro. **Veja Rio**, Rio de Janeiro, 14 ago 2020. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/william><https://vejario.abril.com.br/coluna/william-reis/historia-favela-jacarezinho/reis/historia-favela-jacarezinho/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio; São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9271>. Acesso em: 2 jan. 2023.

RIBEIRO, Tiago **Pensamento, diálogo e formação de professores**: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Tiago. **Por uma alfabetização sem cartilha**: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO. 2019. 200 f Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, p. 269-283, 2012. Disponível em: <https://www.ehttps://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287/17266publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24287/17266>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. Velhas perguntas, atuais questões: inquietudes e convites para pensar a formação da professora alfabetizadora. **Revista do Programa de Pós -Graduação em Educação- FURB**, Blumenau, v. 9, n. 1, p. 259-282, jan. abr, 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. La conversación como metodología de investigación. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, Argentina, v. 2, n. 3, p. 7-18, 2022.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; RIBEIRO, Tiago. On childhood, teacher experience and training: a dossier. **Childhood & philosophy**: Revista do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) e do International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), [S.l.], v. 14, n. 30, 2018.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI- SP, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negras**: prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **Eu lamento, mas é isto que nós temos**: o lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SPIVAK, Gayatary Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRANCOSO, Joelma Santos Rocha.; OLIVEIRA, Kiussan Regina de. *Pedagogia ecoancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras*. @**arquivo brasileiro de educação**, v. 8, n. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2020v8n17p10-267344.2020v8n17p10-26>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loreto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil, **Valores afro-brasileiros na Educação**, boletim 22, nov. 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VELLOSO, João Paulo dos Reis; PASTUK, Marília; PEREIRA JR, Vicente. **Favela como Oportunidade**: Plano de Desenvolvimento de Favelas para sua Inclusão Social e Econômica. Rio de Janeiro: INAE, 2013.

VIOLÊNCIA armada e racismo: 2021 o papel da arma de fogo na desigualdade racial. [S.l.]: Instituto Sou da Paz; Ford Foundation, 2021. Disponível em: <https://soudapaz.org/wphttps://soudapaz.org/wp-content/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdfcontent/uploads/2021/11/Violencia-Armada-e-Racismo.pdf>. Acesso em: 06 set. 2023.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 177-198.

ANEXO A – OFÍCIO QUE CRIA O PROGRAMA CIDADE INTEGRADA



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado da Casa Civil
Subsecretaria Geral

Of. SECC/CGPSP/PPC SEI Nº6
A Sua Excelência o Senhor
Rodrigo Ratkus Abel
Secretário de Estado
Vice-Governador do Estado
Rua Pinheiro Machado, s/n, Laranjeiras
CEP: 22231-901 – Rio de Janeiro/RJ

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2021

Senhor Secretário,

O Programa Cidade Integrada visa à integração entre bairros formais e informais da cidade através de investimentos em infraestrutura, melhorias de espaços públicos, garantia de acessibilidade, construção e reforma de equipamentos públicos, reforma de unidades habitacionais, ações sociais, de segurança pública, de investimentos em projetos que gerem emprego e renda além do componente de comunicação comunitária visando o engajamento das comunidades de maneira a quebrar a "barreira" existente entre estas e bairros consolidados.

Através destas iniciativas e investimentos, podemos afirmar que o mesmo será um fomentador de cidadania com potencial para melhora da qualidade de vida dos moradores, assim como na melhoria de espaços públicos de lazer e estar das comunidades e dos bairros vizinhos.

Sua implementação inicial se dará por fases sendo a primeira etapa de intervenções na comunidade do Complexo do Jacarezinho e nas comunidades da Muzema, Tijuquinha e Morro do Banco, localizadas no Itanhangá.

Em paralelo, estaremos atuando nas comunidades do Pavão - Pavãozinho e Cantagalo e na comunidade do Cesarão situada em Santa Cruz. Por fim, a proposta pretende intervir nas comunidades de Rio das Pedras e da Maré.

Na comunidade do Jacarezinho, dentre outras intervenções, está prevista a Recuperação do Campo do Abóbora, que corresponde ao maior espaço de lazer/atividades esportivas na Comunidade, atendendo não apenas aos usuários do campo de futebol, mas também a crianças, idosos e outros segmentos de moradores, já que a Avenida Guanabara, às margens do Rio Jacaré, é ponto de encontro que comporta grande concentração de pessoas. Além da importância social, urbanisticamente o espaço configura a grande área livre da comunidade, que serve de intervalo visual e ambiental no entorno densamente ocupado.

Apesar das intervenções ocorridas em 2017, através do Município, são necessários reparos e equipamentos na base do campo, nas arquibancadas, nos espaços infantis e de lazer, na academia ao ar livre bem como nos vestiários.

Solicitamos que sejam tomadas as providências para elaboração dos documentos (Projetos complementares, Termo de Referência, Especificação de Materiais) que viabilizarão a contratação dos serviços necessários, através de processo licitatório.

Com relação ao orçamento, o mesmo precisa ser atualizado em razão do tempo decorrido.

Encaminhamos o Relatório Fotográfico produzido a partir da vistoria realizada em setembro de 2021 no documento SEI 22315275 e o projeto de reformas elaborado em 2014 (22315407), **que não foi executado**, para auxiliar na elaboração dos documentos mencionados.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente;

Ruth Jurberg
Assessora
ID 4274903-4



Documento assinado eletronicamente por **Ruth Jurberg, Assessora**, em 17/09/2021, às 13:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento nos art. 21º e 22º do [Decreto nº 46.730, de 9 de agosto de 2019](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.fazenda.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=6, informando o código verificador **22313943** e o código CRC **ECB737F1**.

ANEXO B – LETRA DA MÚSICA CITADA PELA AUTORA**Cidade Maravilhosa**

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Berço do samba e de lindas canções
Que vivem n'alma da gente
És o altar dos nossos corações
Que cantam alegremente

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Jardim florido de amor e saudade
Terra que a todos seduz
Que Deus te cubra de felicidade
Ninho de sonho e de luz

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

ANEXO C – LETRA DA MÚSICA CITADA PELA AUTORA

Rap da Felicidade

Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido à tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade

O gringo vem aqui e não conhece a realidade
 Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
 E o pobre na favela vive passando sufoco
 Trocaram a presidência, uma nova esperança
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança
 O povo tem a força, precisa descobrir
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
 E poder me orgulhar
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu
 Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
 Onde eu nasci, han
 E poder me orgulhar, é
 O pobre tem o seu lugar

Diversão hoje em dia, nem pensar
 Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
 Fica lá na praça que era tudo tão normal
 Agora virou moda a violência no local
 Pessoas inocentes que não tem nada a ver
 Estão perdendo hoje o seu direito de viver
 Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
 Só vejo paisagem muito linda e muito bela
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade
 Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
 E o pobre na favela, passando sufoco
 Trocada a presidência, uma nova esperança
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança
 O povo tem a força, só precisa descobrir
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

Eu só quero é ser feliz
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
 E poder me orgulhar
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é
 Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
 Onde eu nasci, han
 E poder me orgulhar
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
 E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar **ANEXO D – LETRA DA MÚSICA CITADA
 PELA AUTORA**

Rap do Silva

Bob Rum

Todo mundo devia nessa história se ligar
 Porque tem muito amigo que vai pro baile dançar
 Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
 E entender o sentido quando o DJ detonar
 (E essa é uma homenagem a todos os Silvas do Brasil)

Era só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 É só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era um domingo de Sol, ele saiu de manhã
 Pra jogar seu futebol, deu uma rosa pra irmã
 Deu o beijo das crianças, prometeu não demorar
 Falou pra sua esposa que ia vir pra almoçar

Mas era só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 É só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era trabalhador, pegava o trem lotado
 Tinha boa vizinhança, era considerado
 E todo mundo dizia que era um cara maneiro
 Outros o criticavam porque ele era funkeiro
 O funk não é modismo, é uma necessidade
 É pra calar os gemidos que existem nessa cidade

Todo mundo devia nessa história se ligar
 Porque tem muito amigo que vai pro baile dançar
 Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá
 E entender o sentido quando o DJ detonar

E era só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família
 É só mais um Silva que a estrela não brilha
 Ele era funkeiro, mas era pai de família

E anoitecia, ele se preparava
 É pra curtir o seu baile que, em suas veias, rolava
 Foi com a melhor camisa, tênis que comprou, suado
 E, bem antes da hora, ele já estava arrumado
 Se reuniu com a galera, pegou o bonde lotado
 Os seus olhos brilhavam, ele estava animado

Sua alegria era tanta ao ver que tinha chegado
Foi o primeiro a descer e, por alguns, foi saudado

Mas, naquela triste esquina, um sujeito apareceu
Com a cara amarrada, suando, estava um breu
Carregava um ferro em uma de suas mãos
Apertou o gatilho, sem dar qualquer explicação
E o pobre do nosso amigo, que foi pro baile curtir
Hoje, com sua família, ele não irá dormir

Porque era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
É só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
Era só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família
Só mais um Silva que a estrela não brilha
Ele era funkeiro, mas era pai de família

Era só mais um Silva

