



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS PRATICANTES DE
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: CAMINHOS PARA SUBVERTER
HEGEMONIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

KAREN GODOY SILVEIRA BARBOSA

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Vânia Alves Martins Chaigar



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS PRATICANTES
DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: CAMINHOS PARA
SUBVERTER HEGEMONIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

KAREN GODOY SILVEIRA BARBOSA

**Rio Grande
2021**

Ficha Catalográfica

B238r Barbosa, Karen Godoy Silveira.
Resistências de crianças e professoras praticantes de Religiões de Matriz Africana: caminhos para subverter hegemonias na prática pedagógica / Karen Godoy Silveira Barbosa. – 2021.
140 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

1. Crianças pequenas e bem pequenas 2. Invisibilidades 3. Escola Pública 4. Cidade 5. Práticas antirracistas I. Chaigar, Vânia Alves Martins II. Título.

CDU 372:299.6

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

KAREN GODOY SILVEIRA BARBOSA

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS PRATICANTES DE
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: CAMINHOS PARA SUBVERTER
HEGEMONIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Alves Martins Chaigar

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Rio Grande
2021

KAREN GODOY SILVEIRA BARBOSA

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS PRATICANTES DE
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: CAMINHOS PARA SUBVERTER
HEGEMONIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Vânia Alves Martins Chaigar (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof.^a Dr.^a Profa. Dra. Ivana Maria Nicola Lopes
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof. Dr.^a Ana Cristina Cool Delgado
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Rio Grande
2021

AGRADECIMENTOS

Grata pela possibilidade de concluir uma etapa tão importante na minha vida, na Universidade Federal do Rio Grande, uma instituição pública, de qualidade e voltada para as demandas da sua comunidade.

Gratidão aos Pais, meus mentores espirituais e a todas as falanges que emanaram boas vibrações para a conclusão deste trabalho e para que eu me mantivesse firme no propósito e erguida diante de todas as adversidades.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Vânia, que em meio ao caos, sempre segurou na minha mão e me conduziu até a “cobertura” das ideias e reflexões. O coletivo RECIDADE foi de suma importância para esta caminhada assim como todos os colegas pesquisadores que fazem parte do mesmo, por todas as pautas e lutas: Obrigada!

Ao meu companheiro de vida, que está sempre ao meu lado, literalmente na alegria e na tristeza. Adairton, és grande e juntos, somos maiores ainda. Te amo.

Aos meus filhos, grata pelos sorrisos e pelos silêncios que se fizeram necessários, para que eu finalizasse a pesquisa em casa. Sou uma Mulher Mãe realizada.

Ao meu pai e minha mãe carnal, que de onde eles estiverem, sei que torcem por mim e se alegram com mais uma conquista.

À minha Mãe Nanci de Ogum, por tudo que és, por significar tanto para mim, por não deixar eu esmorecer e ser a mãe que eu honro tanto.

Aos meus sogros que são minhas fortalezas e que me acolheram nesta vida como filha.

Às Escolas que trabalho, EMEE Maria Lucia Luzzardi e à EMEF Frederico Ernesto Buchholz, nesta última, estavam nossas crianças e professoras invisibilizadas, precisando ser vistas e ouvidas, pois voz, elas têm. Agradecida por todas às vezes, que minhas gestoras possibilitaram o “caminhar” dessa pesquisa.

A Professora Marisa Farias, uma pessoa que me inspirou a subverter hegemonias em minha prática pedagógica e que é um grande exemplo de luta e resistência. Sempre te citarei como referência, grata por tudo.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que eu concluísse mais uma meta, em especial a minha amiga da FURG para a vida toda, Priscila Wally Chagas que, com toda sua “sutileza”, sempre me inspirou a continuar.

Sou só gratidão.

“SINTO MUITO
ME PERDOE
TE AMO
SOU GRATO”.

RESUMO

A dissertação intitulada Resistências de crianças e professoras praticantes da religião de matriz africana: caminhos para subverter hegemonias na prática pedagógica teve como objetivo analisar práticas pedagógicas experimentadas por professoras da EMEF Frederico Ernesto Buchholz, na cidade do Rio Grande, RS, para visibilizar e valorizar crianças, suas culturas e religiosidades de Matriz Africana. Foi desenvolvida na linha Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A investigação é parte da trajetória da linha Recidade – Redes de cultura, estética e formação na/da cidade vinculada ao grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória. O fato de desejar pesquisar a partir de atividades que proporcionem uma práxis antirracista à coletividade almejando ainda, significativas transformações nas vivências dos sujeitos na escola se configurou no seguinte problema de pesquisa: *Que práticas pedagógicas na escola anunciam crianças de religiões de Matriz Africana e outras invisibilizadas socialmente? Que caminhos têm sido experimentados por docentes no trabalho com crianças pequenas e bem pequenas para subverter hegemonias na prática pedagógica?* Para buscar tais compreensões esteve alicerçada na perspectiva autobiográfica (ABRAHÃO, 2004), na pesquisa formação (FORMOSINHO, 2014) sendo ponderada pelo método da análise documental (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Dentre as descobertas desta pesquisa constatamos que as crianças são produtoras de conhecimento a partir de iniciativas e proposições que as professoras trazem como possibilidades de aprendizagens sobre seus antepassados e religiosidades. Essas iniciativas já eram implementadas na escola através de projetos, mesmo antes da Lei 10.639/03, pois a instituição reconhecia que muitos se escondem por vergonha e/ ou falta de estímulo para exporem o que vivenciam - com alegria - além dos muros da escola. A principal aprendizagem em relação às crianças foi perceber a resignificação de protagonismos infantis em atividades nos espaços da escola e de professoras mobilizadas pelo enfrentamento, através de suas práticas pedagógicas, para trabalhar questões como o racismo que desencadeiam no preconceito contra as religiões de Matriz Africana. A investigação também aponta as invisibilidades como um problema social, político e epistemológico. Para embasamento teórico foram referenciados autores como Ariès (1981), Almeida (2019), Caputo (2012), Delgado (2011, 2020), Kramer (1999, 2006) e Ribeiro (2017).

Palavras-chave: Crianças pequenas e bem pequenas. Invisibilidades. Escola Pública. Cidade. Práticas antirracistas.

ABSTRACT

The dissertation entitled *Resistances of children and teachers practicing the African matrix religion: ways to subvert hegemonies in pedagogical practice* aimed to analyze pedagogical practices experienced by EMEF teachers Frederico Ernesto Buchholz, in the city of Rio Grande, RS, in order to visualize and value children, their African Matrix cultures and religions. It was developed in the line of Teacher Training and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande - FURG. The investigation is part of the trajectory of the line Recidade - Networks of culture, aesthetics and training in / of the city linked to the Research and Extension Education and Memory group. The fact of wishing to research from activities that provide an anti-racist praxis to the community, also aiming at significant transformations in the experiences of the subjects at school was configured in the following research problem: What pedagogical practices at school advertise children of religions of African Matrix and other invisible ones socially? What paths have been tried by teachers in working with small and very young children to subvert hegemony in pedagogical practice? To search for such understandings, it was based on the autobiographical perspective (ABRAHÃO, 2004), in the training research (FORMOSINHO, 2014) being weighted by the method of documentary analysis (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Among the findings of this research we found that children are producers of knowledge based on initiatives and propositions that teachers bring as possibilities for learning about their ancestors and religiosities. These initiatives were already implemented in the school through projects, even before Law 10.639 / 03, as the institution recognized that many hide out of shame and / or lack of encouragement to expose what they experience - with joy - beyond the school walls. The main learning in relation to children was to perceive the re-signification of children's protagonism in activities in school spaces and of teachers mobilized by coping, through their pedagogical practices, to work on issues such as racism that trigger prejudice against African Matrix religions. The investigation also points out invisibilities as a social, political and epistemological problem. For theoretical support, authors were referred to as Ariès (1981), Almeida (2019), Caputo (2012), Delgado (2011, 2020), Kramer (1999, 2006) and Ribeiro (2017).

Keywords: Small and very small children. Invisibilities. Public school. City. Anti-racist practices.

Hino aos Orixás

Jose Reinaldo Dos Santos

Penso no dia que logo vai nascer
E o meu peito se enche de emoção
A esperança invade o meu ser
Eu sou feliz e gosto de viver
Pela beleza dos raios da manhã
Eu te saúdo Mamãe Iansã
Pela grandeza das ondas do mar
Me abençoe Mamãe Iemanjá
A mata virgem tem seu semeador
Ele é Oxóssi Okê Okê Arô!
Na cachoeira eu vou me refazer
Nas águas claras de Oxum Aiê iê
Se a injustiça faz guerra de poder
Valha-me a espada de Ogum, Ogunhê
Não há doença que venha me vencer
Sou protegido de Obaluaiê
Eu sou da paz, mas sou um lutador
A minha lei quem dita é Xangô
A alegria já tem inspiração
Na inocência de Cosme e Damião
Não tenho medo
Vou ter medo de que?
Tenho ao meu lado Nanã Buruquê
E essa luz que vem de Oxalá
Tenho certeza vai me iluminar
Penso no dia que logo vai nascer
E o meu...
(...)

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Bairro Passo do Príncipe – Bagé, RS	13
Figura 2: Príncipe Custódio	14
Figura 3: Mãe Chininha	14
Figura 4: Pai João de Bará.....	15
Figura 5: Mãe Neli de Yansã.....	15
Figura 6: Pai Pedro com os filhos e netos de santo, na Mesa de Ibejis	23
Figura 7: Mesa de Ibejis – Batuque da Mãe Oxum (Templo de Oxum Brilham) 2018	24
Figura 8: Representação de Xangô e Oxum no Batuque de Ibejis.....	24
Figura 9: Obra “As meninas” – Autor: Diego Velázquez – séc. XVII	30
Figura 10: Localização espacial da escola na cidade do Rio Grande	38
Figura 11: Desenho da “Roda da Mariazinha”.....	49
Figura 12: “Desenho do bicho que às vezes tem lá em casa”.....	49
Figura 13: Quadro de análise dos processos.....	53
Figura 14: Sobre reinícios... ..	54
Figura 15: Oficina “Turbante-se”	56
Figura 16: Ilustração de capa do livro “Menina Bonita do Laço de fita”.....	57
Figura 17: “Somos todos iguais em nossas diferenças”.....	64
Figura 18: Percursos da turma no interior da escola para fazer o processo de colagem dos Lambes	66
Figura 19: Banner artesanal para a recepção da ExpoAfro	69
Figura 20: Banner artesanal de acesso à ExpoAfro	69
Figura 21: Representação da planta Perégùn.....	73

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese sobre trabalhos encontrados na BDTD: autor/a, instituição, ano e resumo	40
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MEMÓRIAS REMOTAS DA “MENINA” DE AXÉ	19
1.1 SOBRE AS RAÍZES DO AXÉ... QUEM SÃO OS PAIS... UMA ESPÉCIE DE “GLOSSÁRIO” DA NAÇÃO JEJI E AFINS	25
CAPÍTULO 2	28
2 “CRIANÇAS DO AXÉ MUITO PRAZER!”	28
2.1 E VEIO A PANDEMIA	34
2.2 ESTA CIDADE, ESTE BAIRRO, ESTA ESCOLA: REDES EDUCATIVAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	36
CAPÍTULO 3	40
3 REVISÃO DE LITERATURA	40
3.1 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	44
3.2 DA METODOLOGIA DESTA À ANÁLISE DA EMPIRIA	45
3.2.1 Relatos das Oficinas do Novembro Negro de 2017	55
CONSIDERAÇÕES: DO CAMINHO PERCORRIDO	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	78
Anexo 01: PPP da Escola	78
Anexo 02: Lei 10.639/ 03.	122
Anexo 3: Imagens	123
Anexo 4 – Termo de autorização de uso de imagem de adulto / Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis.....	127

INTRODUÇÃO

O Batuque no Estado do Rio Grande do Sul tem suas raízes no início do século XIX, entre os anos de 1833 e 1859 (CORREA, 1988, p. 69) e, tudo indica que, os primeiros terreiros foram fundados na região do Rio Grande e de Pelotas. Há notícias em jornais desta região, matérias sobre cultos de origem Africana datadas de abril de 1878. Já em Porto Alegre, as notícias relativas ao Batuque, datam da segunda metade do século XIX, quando ocorreu a migração dos povos que foram escravizados e depois alforriados da região de Pelotas e Rio Grande para a Capital. Cabe eu esclarecer, que o Batuque, aqui mostrado não é um segmento do Candomblé baiano, pois segue liturgias e fundamentos que não os mesmos do Candomblé. O que difere um do outro é que, embora praticamente iguais em crenças e ritualísticas, no Candomblé, as pessoas têm conhecimento que recebem o Orixá e podem falar abertamente sobre isso. Já no Batuque do RS, os rituais são mais rigorosos e seus adeptos não podem saber que recebem Orixás e nem comentar sobre os Orixás de outrem.

A Nação é fruto das religiões dos povos da Costa da Guiné e da Nigéria, podendo ser: Nação Jêje, Ijexá, Oyó, Cambinda ou Nagô.

Essas linhagens de acordo com a Pesquisadora e Ialorixá Almeida (2019) nos dizem o seguinte:

Após longos séculos dessa travessia diaspórica o Brasil conta com um grande abismo entre o povo negro que não se reconhece como tal, e os preconceitos vividos na pele pelos praticantes das diferentes matrizes religiosas oriundas das mais variadas etnias africanas tais como: iorubás¹, fons², congos³, quimbundos⁴, lundas⁵, Axantis⁶, Umbundos⁷ etc. (ALMEIDA, 2019, p. 07).

¹ Iorubás, iorubanos ou nagôs (em iorubá: Yorùbá) constituem um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental com mais de 30 milhões de pessoas em toda a região. Trata-se do segundo maior grupo étnico na Nigéria, correspondendo a aproximadamente 21% da sua população total. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

² O povo Fon, ou Fon nu, são um dos principais grupos étnicos e linguísticos da África Ocidental no sul do Benin e sul do Togo, cuja origem mítica está entre os gbe. Os Fons possuem como características o uso da língua fon e sua maior expressão histórica, política e social do povo se expressou no Benin através do Reino do Daomé e na diáspora africana através do vodun. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

³ Os Bacongo cuja língua é o kikongo, ocupavam o vale do rio Congo em meados do século XIII e formaram o Reino do Congo, que, até à chegada dos portugueses, era forte e unificado. Sua capital, Mbanza Kongo, ficava na atual província angolana do Zaire. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

⁴ Os Mbundu Ambundu ou ambundos são um grupo étnico do filo linguístico bantu que vive em Angola, na região que se estende da capital Luanda para Leste. A sua língua é o Kimbundu ou

Fiz uso dos conhecimentos da autora, citada anteriormente, para referendar o processo de chegada dos africanos no Brasil e, em especial, no estado do Rio Grande do Sul, por ser este meu lugar de referência para abordar esta pesquisa, por reconhecer através destes dados, que frequento uma casa de descendência destes que iniciaram as práticas da religião na nossa cidade.

A chegada do Príncipe Custódio em Rio Grande, após fazer passagem pela Bahia e Rio de Janeiro, diz-se por orientação dos Orixás, traz consigo o início de nossas raízes religiosas africanas. Acredita-se que este deixou a região na África, hoje, República de Benin, quando foi ocupada pela Inglaterra. Residiu por longos anos na nossa cidade, transferindo-se mais tarde para o interior do município de Bagé, onde cultuou a tradição religiosa do seu povo, além de atender muitas pessoas com seus conhecimentos sobre propriedades curativas da flora medicinal, tratando seus males por meio destas e dos ritos africanos. Nessa cidade, da região da Campanha gaúcha, da qual também tenho raízes, pois minha família é dali oriunda, existe um bairro chamado “Passo do Príncipe”, em alusão ao seu nome. Há ainda uma tapera abandonada em meio a um terreno desse bairro, onde algumas pessoas dizem que o espírito do Príncipe aparece no lugar. Podemos observar no mapa na página seguinte sua localização.

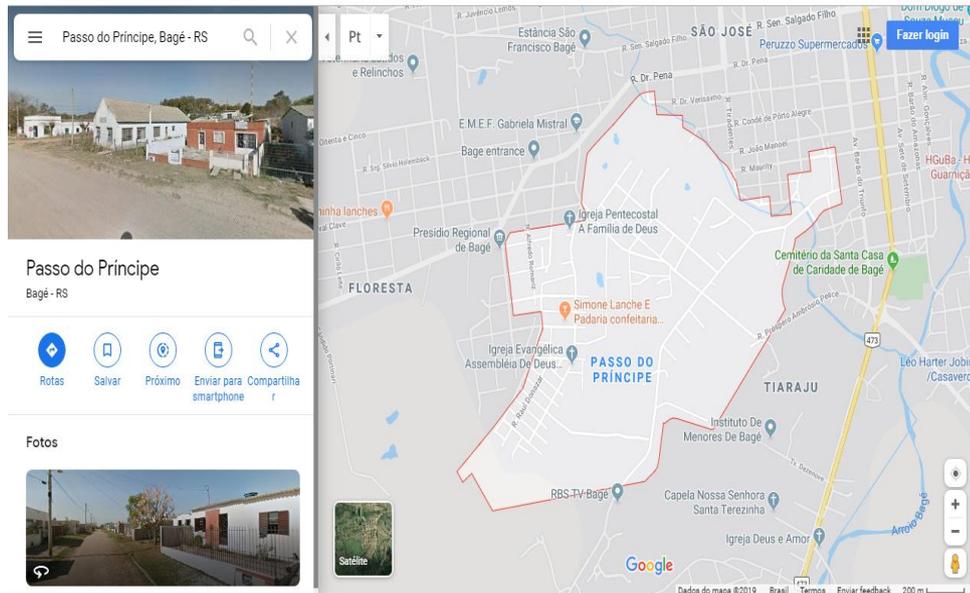
quimbundo. Os Ambundu são o segundo maior grupo étnico angolano, representado cerca da quarta parte da população do país. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

⁵ O povo Lunda (Balunda, Luunda, Ruund) originou-se no que é agora a República Democrática do Congo ao longo do rio Kalanyi e formaram o Reino de Lunda no século XVII sob seu governante, Mwata Yamvo ou Mwaant Yav, com sua capital em Musumba. De lá, eles se espalharam amplamente através Katanga e em Angolaoriental, noroeste da Zâmbia(o Kanongesha-Lunda e o Ishindi-Lunda) e o vale Luapula da Zâmbia (o Lunda Oriental ou Kazembe-Lunda). Fonte: grifos desta pesquisadora

⁶ Xantes (também grafados axântis) são um dos principais grupos étnicos da região de Ashanti, em Gana. Os axantes falam a língua axante (também chamada twi), uma língua akan semelhante ao fante. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

⁷ Umbundos (também grafado como m'bundo, mbundu do sul, nano, mbali, mbari ou mbundu de Benguela) é uma língua bantu falada pelos ovimbundos, povo originário das montanhas centrais de Angola. É uma das línguas bantus mais faladas em Angola. Fonte: Grifos e explicações da própria autora.

Figura 1: Bairro Passo do Príncipe – Bagé, RS



Fonte: Google Maps. Acesso em: 07 out. 2019.

Príncipe Custódio mudou-se de Bagé para Porto Alegre em 1901, com 70 anos de idade. Era forte, cheio de vida, do alto de seus um metro e noventa de altura, se colocava em maior evidência, quando usava suas vestes tradicionais e um adorno vermelho na cabeça que lhe aumentava ainda mais em tamanho.

Passou a ter fama de curandeiro, pois sua ida para Porto Alegre ocorreu por conta da doença do então presidente do estado Júlio de Castilhos, que o procurara na tentativa de curar um câncer de garganta. Além disso, promovia consultas aos Orixás através do jogo de Búzios⁸, *atendia a todos que necessitavam* e realizava Batuques, o nome dado às festividades da religião afro. Acredita-se que o assentamento⁹ do “Bará do Mercado” de Porto Alegre, surgiu a partir de um ritual comandado por Príncipe Custódio. Não há registros, no entanto, da data certa em que isso aconteceu; há ainda versões paralelas de que foram escravos que trabalharam na construção do prédio que realizaram o assentamento¹⁰.

⁸ O jogo de Búzios ou buziomancia é uma das artes divinatórias utilizado nas religiões tradicionais africanas.

⁹ Chamado comumente pelos religiosos da Nação, são confeccionados de várias formas, muitos são vistos em panela de ferro, alguidá, uma panela de barro, em forma humana completa, ou apenas busto, com olhos e boca feito de búzios

¹⁰ Assentamento são todos os fundamentos de obrigações, trabalhos e oferendas para os Orixás. O local é considerado sagrado, onde pessoas vestidas de preto e mulheres em dias de fluxo menstrual não entram, por exemplo

O Príncipe Custódio faleceu em maio de 1936, deixando a religiosidade nas mãos de Mãe Chininha de Xangô e anos mais tarde, o Pai João de Bará Ni Bi (Exú Bi), famoso como a maior expressão Jeje, filho de Mãe Chininha, ficou conhecido no Brasil inteiro e em outros países pela forma como doutrinava seus filhos de santo.

Ensinava-os a puxar as rezas dos Orixás e tocar o tambor. Costumava ensinar seus filhos, batucando na mesa com duas colheres e no outro dia, os colocava a tocar o tambor com os Ogãs¹¹ da casa. João de Bará e Tia Licinha, sua irmã, quando promoviam rituais de obrigação¹² juntos, geravam ressonâncias e se espalhava a notícia pela cidade, pois se dizia serem os melhores batuques quando os dois tocavam juntos. Também eram irmãos de Mãe Neli de Yansã, que viria a ser a primeira Mãe de Santo de Mãe Nanci.

As figuras a seguir representam algumas desses personagens.

Figura 2: Príncipe Custódio



Fonte: Instituto Geledes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/na-capital-gaucha-viveu-um-principe-negro/> Acesso em: 21 ago. 2019.

Figura 3: Mãe Chininha



Fonte: ILÊ DE BARÁ E XANGÔ. Disponível em: <https://sites.google.com/site/iledebaraexango/0/um-pouco-de-historia-da-nossa-bandeira/> Acesso em: 21 ago. 2019.

¹¹ Ogãs são pessoas incumbidas de tocarem o tambor durante os batuques.

¹² Obrigação é toda ação em forma de liturgia, que se assemelha a um ritual ou oferenda, por exemplo, na qual um Filho de Fé (ser encarnado) se entrega a uma Força Superior (Orixá) ou guia para alcançar alguma graça.

Figura 4: Pai João de Bará



Fonte: ILÊ DE BARÁ E XANGÔ. Disponível em: <https://sites.google.com/site/iledebaraexango/0/um-pouco-de-historia-da-nossa-bandeira/> Acesso em: 20 ago. 2019.

Figura 5: Mãe Neli de Yansã



Fonte: ILÊ DE BARÁ E XANGÔ. Disponível em: <https://sites.google.com/site/iledebaraexango/0/um-pouco-de-historia-da-nossa-bandeira/> Acesso em: 20 ago. 2019.

Minha Mãe de Santo, Nanci do Ogum, era filha de uma líder de terreiro de Umbanda, “linha branca”, como se referem algumas pessoas para designar quando o Centro somente trabalha nas linhas de caboclos e outras entidades da Linha da Umbanda. Mesmo assim, frequentava uma escola católica aqui da cidade do Rio Grande, RS, não tendo muito contato com os ritos promovidos por sua mãe carnal.

Passados alguns anos, já com seus 15 anos, começou a se manifestar a entidade Cabocla Jupira, ocupando a Nanci como cavalo¹³. Nosso Centro leva o nome desta entidade por isso e, naquela ocasião, ela se manifestou, por demandas de saúde de familiares. É quando ela “entrega a cabeça”¹⁴ para Mãe Neli. Anos mais tarde, depois do desencarne da mesma, passa a ser filha de Pai Pedro da Oxum, que pela ocasião, como filho desta, “absorve” alguns irmãos da casa de Mãe Neli, entre eles, minha Mãe de Santo. E conforme a canção,

... A força que mora n'água
 Não faz distinção de cor
 E toda a cidade é d'Oxum
 É d'Oxum
 É d'Oxum
 Eu vou navegar
 Eu vou navegar nas ondas do mar
 Eu vou navegar nas ondas do mar.¹²

Cheguei à casa de Mãe Nanci, para uma consulta aos Búzios, circunstâncias comuns às pessoas que passam por algum problema, buscando ajuda e esclarecimentos. Há muito já sentia alguma conexão com o mundo dos Orixás, desde festas de Iemanjá, onde caminhava pela praia e sentia muito sono, uma devoção desde sempre com as águas desta Mãe.

E depois de ir a uma sessão na casa de Mãe Nanci, fui até o salão do Pai Pedro, onde havia uma sessão de Exu, quando de repente me vi em meio ao salão, girando, como se fosse flutuar, já não sentia mais meus pés no chão. Foi quando senti me segurarem como que em um abraço: Era Exu Tranca Rua das Almas, na matéria de Mãe Nanci, que me segurava e me dizia: – “Aqui não minha filha, lá no chão da minha, sim. E não esquece... eu não te vendo e não te troco por ninguém”.

Passado esse dia, foram alguns anos até eu retornar naquela Casa, sendo que, naquele período, acabei por entrar em outra e, ao sair, voltei à casa de Mãe Nanci, justamente em um dia de festa para o Exu Tranca Rua. Ao entrar na porta da casa onde estavam as entidades, em festa, dançando e cantarolando pontos¹⁵, um

¹³ Cavalo: termo utilizado para designar a pessoa que se ocupa com determinada entidade.

¹⁴ Entrega a cabeça é um ritual de iniciação da religião, quando a pessoa faz infusões de ervas para lavar a cabeça desta e se torna Pai/ Mãe de santo da mesma.

¹² É D'Oxum: Intérprete Gal Costa e Composição de Gerônimo/ Veve Calazans.

¹⁵ Pontos são cânticos sagrados das religiões de Matriz Africana, entoados para homenagear as entidades.

silêncio se fez. Somente uma gargalhada se ouvia ao fundo daquele lugar, era Pai Tranca Rua, que havia feito cessar os tambores, me olhava rindo e disse:

– “Eu te falei, minha filha, que não te vendia e nem te trocava por ninguém... eu sabia que mais cedo ou mais tarde, tu irias voltar... eu te avisei”. E desde então, sempre honro o ponto que diz: “Pai Tranca Rua me cobre com sua capa, quem tem sua capa escapa... A sua capa é um manto de caridade, sua capa cobre tudo, só não cobre a falsidade...”

Na condição de mulher, praticante da religião de matriz africana; professora pesquisadora participante da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; justifico a relevância desta pesquisa que é problematizar que práticas pedagógicas na escola anunciam crianças de religiões de Matriz Africana e outras invisibilizadas socialmente, além de desvelar caminhos experimentados por docentes no trabalho com crianças pequenas e bem pequenas para subverter hegemonias na prática pedagógica, pois é parte de minhas vivências a relação com a religião de Matriz Africana e o conjunto de estereótipos e preconceitos inerentes aos que a professam, seja adulto ou criança. Ao assumir como invisibilidade a ausência de reconhecimento na instituição escolar, trago, também, para a pesquisa outras formas de invisibilidades que se estendem as professoras que buscam estratégias de subverter a hegemonia da história única na prática pedagógica.

Para pensar a escola em sua totalidade faz-se necessário perceber a produção de conhecimento que precisa ser reconstruído com o mesmo dinamismo do processo de renovação de mundo, para suprir as manifestações através das relações sociais que não são estanques e assumir todas as crianças.

Quando as crianças passam a frequentar a escola, trazem um histórico anterior de artefatos culturais, sociais, familiares que as definem como sujeitos únicos, assim como as professoras que igualmente trazem consigo vivências e práticas cotidianas, que interferem nas ações de todo o contexto escolar.

Assim, crianças e professoras, na sua crença religiosa, diferindo da maioria com a qual convive, são relegadas muitas vezes a um “não lugar”. Falo deste conceito a partir de Augé (2012) que diz:

Os limites da visão culturalista das sociedades, tanto quanto ela pretende ser sistemática, são evidentes: substantificar cada cultura singular é ignorar tanto seu caráter intrinsecamente problemático, comprovado, contudo, quando preciso, por suas reações às outras culturas ou pelos movimentos bruscos da história, quanto a

complexidade de uma trama social e de posições individuais, que jamais se deixa deduzir do “texto” cultural (...). (AUGÉ, 2012, p. 50).

É por conta desta trama social de que fala o autor, que as crianças e as professoras praticantes da religião de matriz africana, precisam ter seu lugar (re)pensado. Em especial na escola, como espaço público de interações, para que possam simbolizar sua identidade e as relações de direito à cidade, estabelecidas nesse espaço. Então, focamos nossa ação investigativa, em práticas escolares antirracistas promovidas por professoras na escola na interação com crianças pequenas. E nessa direção no capítulo um, que abre a dissertação, apresento um pouco sobre reminiscências da infância e minha relação com a religiosidade na qual tem a base das problematizações e reflexões aqui dissertadas.

CAPÍTULO 1

1 MEMÓRIAS REMOTAS DA “MENINA” DE AXÉ

Eu daria tudo que tivesse
Pra voltar aos tempos de criança
Eu não sei pra que a gente cresce
Se não sai da gente essa lembrança... ¹⁶

Não sei se já seria hora de parar para contar o que me trouxe até aqui, mas o fato é que neste momento, me sinto inspirada para fazê-lo.

Para poder entender um pouco mais sobre os lugares que ocupam os sujeitos de minha pesquisa, preciso dividir também o lugar de onde venho. Sou filha de mãe e pai que vieram “tentar a vida” em Rio Grande, RS, e, após três anos da chegada deles, eu nasci. Ambos de Bagé, RS, cidade da região da Campanha do estado, onde, na época, percebiam que as perspectivas de vida eram diminutas. Ela, estudante ainda, vindo com a mãe, orientadas e auxiliadas por um primo desta. Ele, por sua vez, as acompanhava, para então aqui, tempos depois, vir a casar-se com a mesma e, encaminhado pelo primo da sogra, acabou se tornando servidor público da prefeitura local, com o cargo de eletricista.

Estava com quatro anos quando meus pais se separaram e eu passei a morar somente com a mãe e minha avó. Uma das lembranças mais fortes em minha vida foi no período em que minha mãe trabalhava muito e sofria por sua perda amorosa e muitas foram às vezes em que buscou um alento e/ou explicação para sua aflição com pessoas que jogavam búzios, liam cartas, enfim. Lembro de uma “limpeza” feita em nosso apartamento que tinha “pacote”¹⁷ na qual uma senhora passou nas paredes e depois em nós. Nunca esqueci que ela ao passar no meu quadro – uma imagem comercial de duas bailarinas -, pendurado numa das paredes do cômodo, o deixou manchado. Por muitos anos, sempre que eu olhava para as bailarinas na parede, lembrava dela e me questionava: - Será que teria “limpado”, energizado, ou nos auxiliado de alguma forma, de fato, aquele ritual? Como eu era muito pequena,

¹⁶ Meus tempos de infância: Intérprete Clara Nunes.

¹⁷ Embrulho onde é colocado na maioria das vezes, lentilhas, milhos, canjicas, farinhas, para que, envolto em tecidos coloridos ou jornal, seja usado para a limpeza espiritual de um lugar e/ ou uma pessoa.

não ousou afirmar nada, apenas lembrar o quadro e da *senhorinha* que fora em nosso lar auxiliar minha mãe em suas aflições.

Ainda sobre a religiosidade na infância, destaco o fato de lembrar as leituras espíritas, na cabeceira da cama de minha mãe e da ampla variedade de lugares, de várias vertentes religiosas que minha avó frequentava, talvez tentando se achar. Ora ela ia ao *Seicho no Iê*, ora à Igreja Universal ou, ainda, em outros Centros como os Kardecistas. E nesse último, a acompanhei por muitas vezes, ouvindo a doutrina e passando pelos passes. Dessa experiência ficou comigo a força da Oração do Anjo da Guarda¹⁸, que hoje faço com os meus filhos na hora de dormir. Após a oração “*Pai Nosso*”, complemento com a do Anjo da Guarda com as seguintes palavras: “*São Cosme, São Damião, Santo Antônio de Pemba, Jurema da Mata Virgem, Caboclo 7 Cruzeiros, Amém*”. Percebam aí, uma grande “mistura”, já que a oração inicia originalmente na igreja católica e passa livremente a citar caboclos da linha de Umbanda (estes últimos “implementados” na oração, pela minha avó).

Quando tinha 10 anos de idade, minha mãe me colocou na catequese da Igreja Católica, para realizar a Primeira Comunhão. Notoriamente, para satisfazer uma sociedade que julgava ser esta a melhor das religiões, ela pensava talvez, que isso me faria mais próxima da realidade de outras meninas da mesma idade. Passei esse ano, lendo e frequentando as aulas, antes da missa obrigatória. Isso, no entanto, não me fez católica; pelo contrário, me fez refletir e questionar vários dogmas ali impostos. Jesus realmente teria ressuscitado? Qual era o sentido de me “confessar” para o padre, um homem, tão “pecador” como qualquer outro?

Aos 14 anos, a passagem¹⁹ de minha mãe me fez (re)pensar uma série de coisas, inclusive, minhas crenças, na qual buscava explicações para o que havia acontecido. Uma amiga da escola me alcançou um dia, sem muitas palavras, um livro espírita, somente me dizendo que talvez eu encontrasse as minhas respostas e, desde então, comecei a encontrar explicações para várias das minhas perguntas e passei a frequentar um centro Kardecista, o mesmo que minha madrastra, na época, participava. Com o passar dos anos, percebi que ainda não era ali que eu desenvolveria minha mediunidade.

¹⁸ Oração oriunda do catolicismo, para o Anjo da Guarda.

¹⁹ Referimo-nos à morte na religião como passagem, pois para nós não seria o fim; continuamos a viver em outra dimensão.

Anos mais tarde me tornei professora e, após concluir o Curso Normal na Escola Estadual Juvenal Müller, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No ano seguinte ao acesso, passei a frequentar um centro de Umbanda²⁰ e depois, a Nação²¹, ou seja, a religiosidade de matriz africana.

De lá para cá, e no exercício da docência há dezoito anos, dentre esses, dez anos como servidora pública professora da rede municipal do Rio Grande, me encontro há quinze na religião e há onze anos frequento o Terreiro de Pai Ogum e Cabocla Jupira de Mãe Nanci do Ogum.

Minhas experiências nesse Terreiro destacaram, também, meu olhar para com as crianças e suas vivências ali naquele lugar de Axé. Foram elas que despertaram em mim a pretensão de fazer uma pesquisa a partir de um tema que abordasse a vida dessas crianças e suas representatividades junto ao espaço do terreiro, e quais as relações podem ou não expor, tomando suas verdadeiras crenças, pela receptividade a partir do espaço denominado escola.

Pela minha experiência na escola, ainda são poucos os professores, que se dispõem a ouvir delas, questões referentes ao Axé. Lembro, por exemplo, de uma situação que vivenciei há uns anos, em uma roda de conversa com as crianças, momento da rotina corriqueira das vivências infantis, onde todos têm espaço para relatar histórias ou situações que consideram interessantes. Em um dado momento, uma menina tira do bolso, várias balas envoltas em papel de seda coloridos, dizendo que tinha ido a uma “Festa de Cosme”²². Ao perceber que ela iria oferecer aos colegas as balas, minha colega na época, rapidamente, tira as balas da menina e muda o assunto, claramente incomodada, desconfortável em relação ao acontecido. Chateio-me profundamente, pois além de perceber o motivo pelo qual ela não deixou a menina concluir o relato, avalio o quanto somos julgados pela nossa crença. E de que nunca mais fui a mesma depois desse dia. Quando é conosco, geralmente nos defendemos de imediato, mas, naquele momento, tentei contornar da melhor maneira a situação, no entanto nada foi suficiente, suponho, para que aquela menina esquecesse, o que a professora tentou tolher naquele dia.

Por isso, uma de minhas inquietudes também se refere à receptividade dos professores quando o assunto é a religiosidade de Matriz Africana, em especial, o

²⁰ Centro de Umbanda, originada no Brasil, o que chamamos de Linha Branca.

²¹ Nação é uma variante do Batuque do sul do nosso país.

²² Festa para consagrar os Ibejis e Erês, os Santos crianças onde se distribuem doces e guloseimas.

Batuque, onde tomo, por exemplo, a minha experiência em sala de aula, pois muitas vezes ao me referir praticante dessa matriz percebo olhares atravessados de colegas e até professoras que trabalham na minha área. Em certas ocasiões observava que não aceitavam nada que lhes eram oferecidos por mim, talvez por medo ou preconceito e chegaram até a expressar que era “feitiço”; isso sem falar de uma colega que admitiu para a equipe gestora da escola não querer trabalhar comigo me rotulando de “macumbeira”. Assim questiono: - Se eu, uma servidora pública municipal, professora de educação especial e infantil, mulher e branca, muitas vezes, senti a intolerância religiosa me cortar como uma navalha, quiçá as crianças, que não possuem maldade em dialogarem sobre seus espaços de fé com outros pares e/ou adultos. E pergunto, porque são tolhidas socialmente, posto não existir problema algum falar sobre ou entoarem rezas dos Orixás, sendo essas divindades que amam e respeitam?

Gostaria que a escola fosse mais acolhedora quando o assunto em pauta seja a diversidade religiosa, porém o que observo, na maioria das vezes, principalmente na hora do intervalo das aulas, são os comentários sobre datas que a escola irá comemorar durante o ano em seu planejamento, como Páscoa, Natal e outras festas cristãs engessando o currículo, a partir de um único viés religioso e não dando opção de a escola conhecer outras culturas e formas de conceber a realidade.

Continuamos, então, a perpetuar a história única, a versão da história por uma única perspectiva sem que outras narrativas sejam (re)conhecidas.

Foi numa festa religiosa que denominamos de “Obrigação” na qual realizávamos uma Mesa de Ibeji que possui todo um ritual para servirem as crianças, que observei a partir dos pratos que iam da canja aos doces, em que a ritualística e o amor “transpiravam” naquele momento, que percebi o quanto seria importante buscar explicar as relações daquelas crianças dentro da escola que frequentavam. Foi ali, que ao comentar o que pretendia pesquisar que, uma amiga inspiradora me disse: – “Está aí a tua pesquisa do Mestrado!”

Como podem ver esta pesquisa tem a pretensão, de a partir dessa e de outras situações, problematizar ao longo do processo acadêmico a importância de poder ajudar crianças a serem protagonistas de suas histórias e de suas religiosidades, bem como que outras pessoas possam despertar para este tema, do campo do Sagrado, mas, também, epistemológico e, perceber, dentro do espaço que trabalho, que esta prática pode ajudar a impulsioná-las a melhor entenderem e

buscarem junto a sociedade, o seu lugar diante de uma prática antirracista. Tenho o entendimento de que, as crianças não vão, em um primeiro momento da vida, por sua vontade ao terreiro, mas demonstro com as imagens a seguir, a alegria de pais e familiares, ao levar seus pequenos para serem abençoados pelo Sagrado. O que, por si só, indica a presença de pequenos nos ritos religiosos e a maneira como são reverenciadas.

...Canto para amenizar a noite
 Canto prá denunciar o açoite
 Canto também contra a tirania
 Canto porque numa melodia
 Acendo no coração do povo
 A esperança de um mundo novo²³.

Figura 6: Pai Pedro com os filhos e netos de santo, na Mesa de Ibejis



Fonte: Acervo da pesquisadora.²⁴

²³ Minha missão. Intérprete: Clara Nunes

²⁴ As devidas autorizações de uso de imagem estão disponíveis no anexo 04 desta dissertação.

Figura 7: Mesa de Ibejis – Batuque da Mãe Oxum (Templo de Oxum Brilham) 2018



Fonte: Batuque de Ibejis do Templo Oxum Brilhan 2018. Acervo da pesquisadora.

Figura 8: Representação de Xangô e Oxum no Batuque de Ibejis.



Fonte: Batuque de Ibejis do Templo Oxum Brilhan 2018. Acervo da pesquisadora.²⁵
Disponível em: <https://www.facebook.com/Fam%C3%ADlia-Oxum-Brilham525475540953902/> Acesso em: 24 ago. 2019.

Para que possam compreender melhor as imagens do templo, as vestimentas e outras ritualísticas disponibilizo um breve texto trazendo o significado destas e de

²⁵ Xangô (à esquerda na imagem), um boneco vestido nas cores vermelha e branco, representando o Santo e Oxum (à direita), vestida na cor amarela, representando a entidade feminina.

outras ritualísticas da qual o praticante da religião de matriz africana faz parte e/ ou realiza em suas casas de religião.

1.1 SOBRE AS RAÍZES DO AXÉ... QUEM SÃO OS PAIS... UMA ESPÉCIE DE “GLOSSÁRIO” DA NAÇÃO JEJI E AFINS

Batuque é uma forma genérica de denominar as religiões afro-brasileiras de culto aos Orixás, encontrada principalmente no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, de onde sua diáspora se estendeu para outros estados e países vizinhos tais como Uruguai e Argentina. O batuque é fruto, cremos, que dos povos oriundos da África de regiões onde hoje se situam Nigéria e o Benim e aqui foi adotado por povos que chegaram oriundos de outras regiões onde hoje se situa a Costa da Guiné.

O culto, no Batuque, é feito exclusivamente aos orixás, sendo o Bará (Exu) o primeiro a ser homenageado antes de qualquer outro, pois este é o orixá da comunicação e encontra-se seu assentamento em todos os terreiros. Os principais orixás cultuados são: Bará, Ogum, Oiá-lansã, Xangô, Ibeji (que tem seu ritual ligado ao culto de Xangô e Oxum), Odé, Otim, Oba, Osanha, Xapanã, Oxum, Iemanjá, Nanã, Oxalá e Orunmilá (ligado ao culto de Oxalá). E há também divindades que nem todas as nações cultuam como: Gama (ligada ao culto de Xapanã), Zína, Zambirá e Xanguín (qualidade rara de Bará). Apesar de considerarem muitas divindades Voduns, sabemos que os lorubas já vieram cultuando estes Voduns que atualmente se encontram no Batuque como Orixás.

O Batuque Possui:

- Rituais próprios para feitura e desligamento;
- cozinha ritualística própria adaptando o que temos no Sul como oferendas às divindades;
- assentamentos, Paramentação e ferramentas próprias para cada divindade;
- disposição dos Orixás dentro do quarto de santo;
- divindades que são cultuadas dentro do templo e fora dele.

Em comum em todas as tradições do batuque temos:

- Xangô (Rei em quase todos as Tradições): Rei de Oyo. Oyo nos dias de hoje, refere-se à Cidade Na da Nigéria onde o Alafin, líder religioso e político,

acredita-se seja seu descendente direto. O que não quer dizer que o batuque possua ligação com a religião praticada lá.

– Kassum (Balança): Mesmo nos lados onde Xangô não é o rei, a balança²⁶ é feita entre suas orins (cantigas/rezas) sendo ele quem deve julgar a Obrigação.

– Rituais (oribibo, bori etc.): guardando as diferenças em todos os lados seguem mais ou menos os mesmos passos.

– Orins (Rezas cantigas, chamadas de rezas por alguns adeptos, mas não são rezas, são apenas cantigas): Praticamente as mesmas, guardando também algumas diferenças.

– Sequência/ Toque²⁷: Praticamente as mesmas, guardando também algumas diferenças.

Há de se fazer um adendo para o Oyo Ibomina em que existe uma diferença maior quanto à sequência em que os orixás são dispostos no toque. Os povos que aportaram no Rio Grande do Sul, vindos das regiões citadas anteriormente, não desembarcaram aqui com um culto formado, mais fica claro que o panteão loruba²⁸ é o panteão adotado pelo batuque para a formatação do culto.

As diferenças existem sim, mas não são tão marcantes para caracterizar cada tradição como uma nação religiosa. Como as que vemos no candomblé como Ketu (Orixá), Angola (Inkisis) e Jeje (Vodun) quanto às divindades cultuadas. Nossas diferenças são mais de cunho familiar (qualidades diferentes de Orixás, métodos adotados na feitura, sequência como são saudadas as Divindades (Orixás) etc.).

Fica claro que no Sul não existe somente o batuque; temos outras formas de culto para outras divindades como Os Voduns, Inkisis etc., que também são divindades africanas, mas pertencem a outro panteão que não o lorubá e possuem ritos e oferendas próprias.

Ao buscar estas e outras explicações ou conceitos sobre características e/ou historicidades da religião percebo o quanto é necessário valorar este conhecimento que, sempre foi de história oral, que aos poucos foi sendo registrada em documentos para que não se perdesse, para não se findar junto à vida daqueles que viveram o início de tudo. Se toda a história narrada por estas se perdesse, não

²⁶ Balança: Nome dado ao ritual em que os irmãos, em roda e de braços dados entoam as rezas, movimentando a roda para a frente e para trás, a fim de que os Orixás se apresentem.

²⁷ Sequência/ toque: Ordem em que as rezas são entoadas/ se diz da reza específica de um santo ou ainda de uma reza ou cantiga lorubá.

²⁸ Panteão Orubá: Significa o conjunto de Divindades Orubás

saberíamos sobre as raízes para estas crianças as quais agora, iremos retomar a sua historicidade para que saibamos o protagonismo delas até então.

CAPÍTULO 2

2 “CRIANÇAS DO AXÉ MUITO PRAZER!”

Quando pensamos em crianças e em infâncias em suas diferentes classes sociais e contextos históricos e geográficos, refletimos sobre as possibilidades que surgem, de como deveriam ser apenas crianças e respeitadas nessa condição com todos seus direitos garantidos, mas a condição humana é variável conforme a classe social, além de outros fatores. Se oprimidas pelas desigualdades, são destituídas de seus direitos básicos de existência. Refletir sobre isto é alertar sobre como estão sendo educadas e de como desenvolvem (ou não) sua autonomia para serem respeitadas.

Na Idade Média, de acordo com Boto (2002), a criança era apenas um membro da linhagem, não havia um tratamento diferenciado, não havia especificidades. Eram apresentadas e representadas como adultas em miniaturas. Nesse período esse fato não era entendido como uma inexistência de amor, por exemplo, mas, sim, de não vislumbrar a criança em uma fase de vida específica. Essa mesma autora destaca Ariès como um precursor dos estudos sobre a criança e infância, e que deram maior significado a esta fase da vida humana.

A carência de concepção de infância permaneceu por vários séculos, e nesses períodos os cuidados e educação eram responsabilidade da família, mais precisamente da figura materna, a qual permanecia em casa.

A infância continuou sendo vista como específica e individualizada, estava inscrita na matriz da ciência moderna e adquiriria expressão filosófica somente no século XVII no qual assinala o distanciamento e a repulsa ao discurso científico em relação aos contextos sociais, conseqüentemente a infância.

A fim de regular a criança para o convívio social surge a instituição escolar, para contribuir para que as crianças, passassem a ser disciplinadas e controladas para além da família. Boto observa também que a entrada das crianças nas instituições de ensino, foi entendida como se o mundo infantil fosse absolutamente separado do mundo dos adultos. Segundo Boto, entendia-se que “a formação da

puerilidade constituía, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno da criança bem-educada: a criança cortês” (BOTO, 2002, p. 41).

Mesmo com a individualização já consolidada, a criança era entendida como uma folha em branco, que deveria ser “preparada” para a vida adulta, continuando assim a ser a projeção o maior enfoque. Quando a sociedade deseja a formação de um “novo homem”, passa a organizar a escola? De acordo com o novo modelo e junto a isso, as crianças são compreendidas e reconhecidas como um indivíduo social, inserido dentro da coletividade. Ariès menciona que o período entre a Idade Média e os tempos modernos foi compreendido como fruto de uma caminhada em que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral quanto social e metódica das crianças...” (ARIÈS, 1981, p. 193). Porém, esse reconhecimento ocorreu parcialmente na vida pública e privada.

Até então, a criança não era pensada e nem compreendida como ser ativo e transformador da sociedade, ou seja, um sujeito social. O autor, ainda afirma que a ideia contemporânea de infância, surge com a modernidade e a escola e a família são as preconizadoras para que ela ganhasse espaço e importância tanto na sociedade quanto na vida dos adultos. Fica claro então, que nas discussões contemporâneas, muitos autores são consoantes ao afirmar que a criança é um ser histórico e social e que tem condições de ser crítico, criativo, autônomo, capaz de agir no seu meio e transformá-lo desde a infância. Nesse entender, a criança é considerada alguém que é desde sempre sujeito social ao invés de um vir a ser.

Segundo Charlot (2000) sujeito social pode ser definido como aquele que tem uma identidade, que é um ser humano no mundo, na relação com o mundo e com os outros; que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles e que ocupa um lugar na sociedade. O sujeito social é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Este sujeito é ativo, interage no mundo e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Nessa perspectiva, a condição humana é vista como um processo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se compõe como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirmou que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 30).

Conceitualizar a criança como ser histórico e social significa considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório de vida. A infância tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural, política e social. A história desta, em especial no Brasil, esteve mergulhada em conceitos de privação cultural, marginalidade social, econômica e educativa, por isso a necessidade de situar este “ser” criança. A imagem a seguir exemplifica como crianças já foram representadas historicamente em certos estratos sociais (no caso a aristocracia espanhola do séc. XVII).

Figura 9: Obra “As meninas” – Autor: Diego Velázquez – séc. XVII



Fonte: Arte & Artistas (2017).²⁹

Muito foi alterado desde esta imagem e foi a partir do século XX que o número de trabalhos que tem a infância no centro de suas reflexões cresceu; várias áreas do conhecimento se organizaram em seu entorno buscando compreendê-la, a partir de sua categoria. São dadas ênfases à história da infância, filosofia da

²⁹ Maiores informações podem ser obtidas através do link: <https://arteartistas.com.br/as-meninas-diego-velazquez/>

infância, sociologia da infância, antropologia da infância e, ao final do séc. XX, à geografia da infância. Assim, a infância é vista de maneira complexa, uma categoria descrita de acordo com visões e posições de mundo. Essas áreas ao considerar a criança como ator social e como sujeito de direitos, assume a questão da sua participação como central na definição de um estatuto social da infância, no qual o protagonismo da criança é posto na ordem do dia. A constituição histórica da infância, como se observa, sofreu várias mudanças, ela não é estável.

Há um conjunto de procedimentos, normas, atitudes que condicionam e constroem a vida das crianças. Em boa parte, é reservado para elas um lugar subalterno aos adultos. Surgem também lugares e ofícios, ligados à atividade escolar, com políticas que tentam configurar uma infância global, que coopera para a desigualdade, ao homogeneizar a infância. Como resultado, temos uma infância universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura. Em contraponto, partimos do princípio que existem várias infâncias, e que estas são produzidas historicamente, pelas inserções diferentes umas das outras, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, assim exprime Sarmiento (2004).

Ao elencar os sujeitos principais desta pesquisa, penso de imediato que tenho o compromisso de apresentar a historicidade da religião da qual fazem parte. De acordo com Caputo (2012) na Diáspora Africana, as negras e os negros sequestrados de suas terras, carregaram consigo suas crenças, seus Deuses, sua arte, sua comida além de suas formas de pensar, ver, sentir e falar. Segundo a autora foram quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões e, por conta disto, se fez sincrética desde o início aqui no Brasil, ou seja, estabeleceram relações entre os Orixás e os santos da religião católica predominante entre os colonizadores.

Sabemos da relação de etnocentrismo europeu com culturas africanas e indígenas além de outras constituídas fora do território europeu. Com relação à religiosidade africana a Coroa de Portugal, alicerçada na conveniente ideia de que a África era amaldiçoada e que seus habitantes não tinham alma, criou uma lei cujo primeiro artigo postulava que todos os africanos deveriam ser batizados na Igreja Católica (MARGARIDO, 2002). Essa era uma maneira de alijá-los de si mesmos.

O ato de converterem os africanos à religião católica só poderia ocorrer por meio de um enfraquecimento de suas resistências e esvaziamento de suas identidades, culminando com danos essenciais. Dentre elas, a perda de celebrações e cerimônias ao modo originário africano, como o casamento, o batismo, o rito de

dar nome às crianças (substituíram-se essas manifestações por realizações católicas). Nascimento (1997), afirma que houve também uma redução do significado das divindades africanas ao ser comparadas aos santos católicos, o que comprometeu a preservação de suas simbologias, não apenas circunscritas em atos concretos e/ou antropomórficos – simplórios diante de suas representatividades mais antigas.

No Brasil, a religiosidade africana adquiriu características bastante específicas provenientes da “adaptação” ao novo território. Ela se (re)desenvolveu sob a opressão, repressão e imposição provocada pelos colonizadores, que classificavam os transe religiosos como histeria coletiva, folclorizando, coisificando e comercializando a espiritualidade. A consequência da imposição de outra concepção religiosa (Católica), combinada com a identificação com elementos e entidades indígenas – Caboclos – configuram uma típica inter-relação e correspondência entre distintas esferas de espiritualidade, o que expliquei por relação sincrética – expressão estabelecida para identificar a religiosidade brasileira. O sincretismo surgiu em um contexto de cooptação das divindades e religiosidades africanas pelo catolicismo e cristianismo (NASCIMENTO, 1997).

É um tema polêmico, pois muitos o compreendem como debilitação da experiência religiosa africana no Brasil – considerando-o como “força branca” de dominação – enquanto outros acreditam que fora um sagaz recurso estratégico utilizado pelos africanos frente à imposição do cristianismo. Há um segmento religioso, considerado por alguns estudiosos da religião brasileira, advindo deste teor religioso sincrético – ao qual se somam, ainda, neste caso, princípios kardecistas – classificado como Umbanda. Ressalte-se que, diferentemente da religião do Candomblé, a experiência sincrética de espiritualidade fundamenta, especialmente, o escopo religioso da Umbanda; posto que, para o primeiro, o sincretismo ocorre principalmente dentre as próprias tradições religiosas africanas, a religião Católica e religiosidade dos indígenas que, de fato, atinge seus cultos, manifestações e referências. Todavia, o Candomblé, como uma religião afro-brasileira, assim como a Umbanda, conduz o modo religioso de maneira a se reportar e alicerçar em linguagens litúrgicas e comportamentais ao fazer religioso africano.

Partindo de uma compreensão plural, o Axé na língua lorubá, significa poder, energia ou força presente em cada ser ou em cada coisa. Este pode ser representado por tudo aquilo que carregar a energia dos espíritos homenageados

nos rituais. Vendo por este prisma, a criança de religiosidade de Matriz Africana tem em sua essência algo diferente das demais. Assim que ela surge, como uma base para todos os outros momentos de pertença que constitui esta religião tão renegada, que tem de provar, dia após dia, que merece respeito tanto quanto as demais.

As crianças possuem cargos e funções importantíssimos nesses espaços e são tratadas com imenso amor, respeito e reverência. Desta forma, os laços estabelecidos dentro dos terreiros de Candomblé são modos legítimos de socialização com a cultura e a religiosidade com a qual essas crianças se identificam. Em todo o caso, é importante destacar que muitos desses elementos são retraduzidos na cultura das crianças, em especial por meio da ludicidade, tendo em vista que diferentemente dos adultos, as crianças brincam, não havendo uma distinção clara entre o brincar e as “coisas sérias” (SARMENTO, 2004).

O que parece interessante destacar é que a lógica da distinção entre o que é sério e o que é brincadeira é muito própria do mundo adulto, o que não necessariamente faz sentido para o universo da criança, sendo esse brincar um dos principais instrumentos de aprendizagem dos pequenos.

De acordo com Machado (1999), o “povo-de-Orixá” tem um modo de vida cuja estrutura reúne valores relacionados aos dos Orixás, ou seja, o religioso tem na figura do Orixá o modelo da sua identidade. Nesse sentido, os estereótipos dos Orixás também são tidos como modelos e são reforçados como características dos filhos de santo. Assim, eu acrescentaria que, se uma criança é filha de Xangô, seu arquétipo é aquele das pessoas voluntariosas, energéticas, altivas, mas, ao mesmo tempo, muito justas em suas decisões, por exemplo, isso só para exemplificar uma situação de influência do seu Orixá.

Ainda de acordo com Machado (1999), nessa perspectiva os direitos à manifestação religiosa de tradição africana, bem como a valorização individual e social de sua identidade, continuam sendo negados até hoje, mesmo quando são instituídos por leis e decretos. A intolerância religiosa faz parte da normatização operada pela sociedade como um todo e pela escola particularmente. A sociedade não problematiza essa normatização e determinados lugares e instituições da cidade a reproduz, entre eles, a escola. No que se referem às religiões, as afro-brasileiras são as mais discriminadas porque representam que a educação da catequese falhou. E porque, sobretudo, tudo isso é considerado “coisa de preto”, atribuindo a esse jargão um sentido pejorativo. A intolerância religiosa é circundada pelo

racismo, não há como negar tal situação. Assumir uma pedagogia antirracista é, portanto, colocar-se ao lado da pluralidade religiosa e do direito ao reconhecimento e legitimidade da matriz afro-brasileira ter voz e vez na escola, quando carregada pelos pequenos ao adentrar as salas de aula. Na sequência destas situações, percebe-se muitas professoras dizendo não perceber esses movimentos na escola, seja em relação às crianças ou até elas mesmas. Não reconhecer esses preconceitos é uma forma de normalizar ou invisibilizar que eles existam.

Ainda sobre a relevância dos estudos sobre religião, Oliveira (2003) enfatiza as religiões como mecanismo de expressão das formas de pensamento de um determinado povo. Logo, a religião opera no ajustamento das ações humanas diante de “uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana” (GEERTZ, 2008, p. 67).

Essas crianças possuem um rico conhecimento sobre narrativas africanas, ervas, danças, cantigas, línguas etc., e por incrível que pareça, passam a acreditar que sabem menos que outros pares. Seguindo assim, podem se tornar adultos como as professoras que, mesmo pertencente à religião, mas já tendo sido silenciadas, preferem agora se abster para passar despercebidas na escola. Os estudos e pesquisas sobre esta temática são muito potentes, contudo a discussão que vem sendo fomentada a partir da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, ainda que contemple a prática na escola, se torna território de disputa e ainda leva para a reflexão mais sistemática sobre o aspecto da fé. Aliás, é perceptível que quando a questão é a Cultura Afro-Brasileira, haja pouco espaço para a questão religiosa, bem como a acolhida das crianças e professoras da religião de matriz africana no contexto da Cidade, o que pode ser entendido como uma dificuldade de lidar com um tema tão denso e repleto de perguntas a serem respondidas e a maneira como o país foi forjado, primeiro escravizando; depois, deixando a margem estes homens e mulheres negras.

2.1 E VEIO A PANDEMIA ...

Quando começamos a dissertar a pesquisa e elaborar nossos cronogramas, não imaginávamos que logo ali, iríamos nos deparar com uma pandemia, que iria nos isolar, nos privar de ir até a escola, de estar com os que queremos bem. Em

seguida da suspensão das aulas presenciais, ainda pensei que poderia ser um afastamento de uns 15 ou 20 dias. Ledo engano, já se passou mais de doze meses do dia da primeira morte por Covid- 19 no Brasil. Tudo parou, aulas ficaram suspensas o ano todo, seguimos em um ensino remoto, em formato não- presencial á fim de manter vínculos com os estudantes e mantê-los seguros, porém realizando atividades escolares em casa. Adentramos o ano de 2021 e concluímos o ano letivo de 2020 há pouco. Por hora, somente o que nos é claro é a condição de vacinar todos e todas as trabalhadoras em educação para que, só assim possamos retornar de forma segura para a escola, o espaço de aprendizagem que nos é tão caro.

Se não poderíamos mais contar com as anotações de um diário de campo vivo e pulsante, o que tínhamos para lançar mão naquele momento era o que já havia sido executado até então mediante registros do acervo da pesquisadora.

Cada vez mais distante a possibilidade de retomar a pesquisa original, naquilo que mais pulsava, a inserção na escola, as observações, as conversas com as crianças, o alargamento da empiria. Já havia sido trilhado um caminho, mas ainda nos faltava mais para que pudéssemos enriquecer as anteriores, como vivências das crianças bem pequenas e pequenas em atividades relacionadas ao projeto ExpoÁfrica², já proposto pela escola em que se trabalha a lei 10.639/03. É esse material que passou a constituir a base das análises, juntamente com algumas fotografias e anotações de experimentações realizadas entre 2017 e 2019, em sala de aula, com crianças na EMEF Frederico Ernesto Buchholz, onde trabalho.

Educar para a diversidade é valorizar todas as contribuições étnicas e culturais de todos os povos que formam o nosso país, como cita a Lei 10. 639/03:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, s/p).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Buchholz, na modalidade da Educação Infantil reflete que as relações sociais devem estabelecer e ampliar interesses, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. Também faz valer o uso de diferentes linguagens como corporal, musical, plástica, oral e escrita, ou seja, compreendendo a necessidade de

enriquecer repertórios a partir de resgates culturais da nossa própria história (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Baseado nesses fundamentos do PPP da escola, que os projetos referentes à cultura da África vão ganhando espaço na Educação Infantil e vamos construindo possibilidades para que não se delimite o tema somente ao mês de novembro. Vale reforçar também o fato de que, não se tem a intenção de trabalhar a cultura Africana somente sob a ótica do exótico, do inusitado, bem pelo contrário, é promover ações afirmativas positivas para que se valorize cabelos, vestimentas, roupas e guias coloridas, tal qual utilizam em ritualísticas tanto da religião de Matriz Africana, quanto acessórios do dia- a- dia em que nos apropriamos do uso.

2.2 ESTA CIDADE, ESTE BAIRRO, ESTA ESCOLA: REDES EDUCATIVAS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

De acordo com o então Ministério dos Direitos Humano (MDH)³⁰, uma pesquisa de 2017 relatava que, a cada 15 horas uma denúncia de intolerância religiosa era registrada, mesmo que há mais de 120 anos o Estado brasileiro seja considerado laico. Seja por meio de preconceito velado ou explícito, o racismo religioso existe na cidade, nos bairros, pois há quem se refira a um determinado bairro como “aquele que tem um monte de terreira”, quando me refiro a racismo, o digo, porque penso que intolerância não deva ser o termo adequado. Quando eu “tolero” alguém é como uma obrigação, como um favor alguém tolerar a presença do outro, então ser antirracista, seja religioso ou da cor, define melhor aquilo que não deve ser feito e/ou aceito social ou politicamente. E é em meio a esse caldeirão de racismo religioso que estão as crianças. Segundo Araújo, é nessa cidade que as crianças se situam:

Mesmo com o esvanecimento do sentido humano e público da cidade outrora partilhado na experiência de pólis grega, frestas de solidariedades são visíveis aos nossos olhos e, justamente, por meio delas, as crianças historicamente invisibilizadas na descrição e representação das cidades ao longo dos tempos, encontram-se inaugurando outros modos de ocupar e viver a cidade. (ARAÚJO, 2019, p. 325).

³⁰ Atualmente Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Então, se as crianças já ocupam de maneiras diferentes a cidade, na escola, que é a cidade em escala pequena, ela vê a possibilidade de vivências que acolham seus ritos e sua fala, seja qual for. Reproduzir o currículo em sua branquitude e história única hegemônica, em nada empodera as crianças que, dentro da escola não tem possibilidade de expressar suas crenças. A priori, não é o que acontece com as crianças da Escola Buchholz, pois assim como eu, praticante de religião de Matriz Africana, podemos falar a respeito, compartilhar nossas vivências e as demais professoras desta religião também.

No ano de 2016, a ExpoAfro³¹, exposição que culmina na finalização dos projetos das crianças dos 5º Anos, completou 10 anos. Esse é sempre o ponto alto do mês de novembro na escola sempre preocupada em oferecer acessibilidade e acolhimento para todos os públicos que a produzem. Inclusive, no ano das oficinas do berçário, que trago na sequência, possibilitamos a exposição dos trabalhos dos alunos na altura dos olhos que fosse possível a apreciação dos pequenos.

Entretanto mesmo ali, o documento Projeto Político Pedagógico (anexo n. 01) invisibiliza a Lei 10.639/03, esta que embasa todo um projeto dentro da escola e que evidencia a mesma para além muros da escola. Apesar disso, a escola expressa concepções e princípios em seu PPP que abrem espaços para práticas educativas antirracistas como a que define crianças, por exemplo:

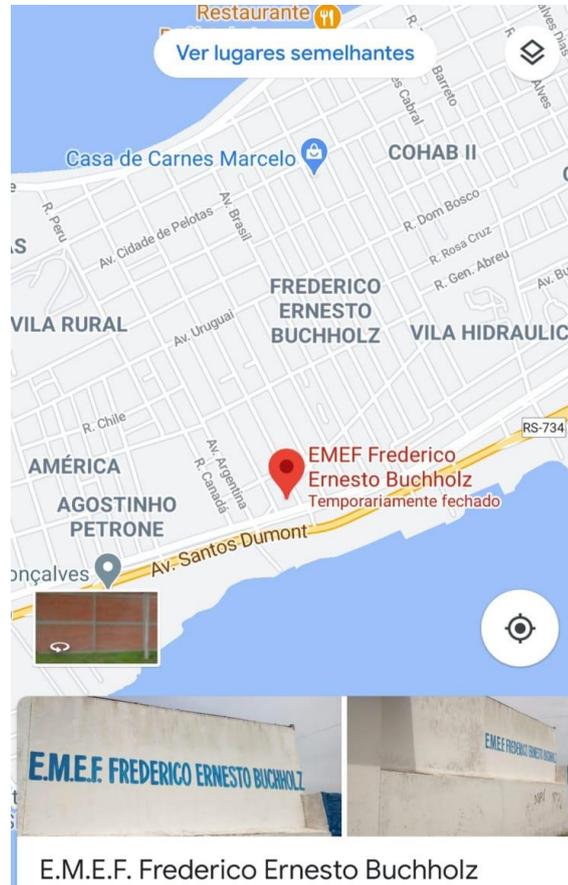
Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 22).

Assim, pensar no Bairro Buchholz, Rio Grande, RS, onde está localizada a EMEF Frederico Ernesto Buchholz, amplia o nosso olhar para todo o contexto do Bairro na cidade. Não podemos dizer que seja afastado do centro, pois, a partir dessa região da cidade, tranquilamente se chega a pé, demora mais um pouco, mas se chega. Ao passo que, não podemos dizer, também, que seja muito perto. É um misto de longe e perto, pensando da perspectiva de que existem bairros muito mais distantes da região central. Está em um local intermediário entre centro e periferia.

³¹ Exposição Anual dos Alunos dos 5º Anos da Escola, sobre a cultura Africana.

As figuras seguintes evidenciam a escola no mapa do bairro, com o indicativo de “temporariamente fechado”, já em tempos pandêmicos.

Figura 10: Localização espacial da escola na cidade do Rio Grande



Fonte: Google Maps consultado em: 12 de junho de 2020.

A história do Bairro e da Escola se fundem por terem o nome de um ex-prefeito da nossa cidade, Frederico Ernesto Buchholz, que faleceu em pleno exercício do mandato, em 1955. Anos mais tarde, em 1957, foi inaugurado o Grupo Escolar Frederico Ernesto Buchholz. Pouco tempo depois, em 1960, um vendaval destruiu a escola que, até então, era uma construção em madeira. Construíram um novo prédio, agora em alvenaria, o qual em 2006 recebeu obras para ampliação, inclusive com a construção do prédio que abriga a educação infantil, em anexo, ao lado do ginásio da escola.

Dentre as diversas metodologias educacionais vigentes, a Escola Buchholz busca desenvolver uma metodologia baseada no trabalho coletivo com projetos. De acordo com Hernández e Ventura:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

É sobre estas relações com as informações de que fala Hernández e Ventura (1998) que no PPP da escola estão alicerçadas as estratégias para que os alunos se apropriem das aprendizagens dos projetos e possam conduzir a vida de forma orientada.

Observando os dados que pontuam questões sobre a comunidade escolar anexados nesta dissertação (anexo nº 01), podemos perceber que o grande número de estudantes é natural da nossa cidade, Rio Grande, em torno de 190, e os que moram no bairro da escola são cerca de 130, a maioria com renda de até 2 salários-mínimos, sendo que a maior motivação para estudar na escola é por ser próxima de suas casas. A maior parte dedica apenas 1 hora do seu tempo aos estudos fora da escola por dia e os responsáveis, em sua maioria, comparecem as reuniões da escola. Identificando estes quantitativos nas estatísticas levantadas pela escola, da última pesquisa que consta no PPP da escola, podemos constatar que os perfis destes estudantes são de oriundos do bairro, por isso estudam na escola deste, responsáveis acompanham de perto a vida escolar destes estudantes. Ainda sobre dados deste levantamento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 43).

Constata-se também que a escola como lugar de vivências além do educacional, é pouco ocupada, mesmo tendo opções esportivas e oferecendo amplo espaço para tal, pois dispõe de um ginásio, ainda é pouco atrativa para permanência em outros turnos que não o de horário escolar regular, mesmo oferecendo estes espaços em horários de contraturno.

O próximo capítulo expõe outros dados, desta vez não diretamente relacionados ao contexto desta escola, mas, sim, de um recorte temporal de pesquisas realizadas com temáticas que se aproximam daquilo que é trabalhado nos projetos da EMEF Frederico Ernesto Buchholz, ou seja, educação antirracista.

CAPÍTULO 3

3 REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de verificar a expressividade de pesquisas com a mesma temática de Resistências de Crianças e Professoras praticantes da Religião de Matriz Africana e educação antirracista, realizei uma busca na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), fazendo um recorte relativo aos 15 anos da Lei 10.639/03, ou seja, de 2003 a 2018. Os descritores para chegar nessas pesquisas foram: Crianças e Professoras de Religião de Matriz Africana, escola e educação antirracista. O quadro na sequência apresenta os trabalhos encontrados.

Quadro 1: Síntese sobre trabalhos encontrados na BDTD: autor/a, instituição, ano e resumo

AUTOR / TÍTULO DO TRABALHO / LOCAL / ANO	RESUMO
SOUSA, Kássia Mota de. Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.	Este trabalho tem como temática a relação entre a criança candomblecista e a escola em Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Esta pesquisa buscou compreender significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre as suas experiências escolares. Adotamos como metodologias de pesquisa entrevistas individuais e a pesquisa participante. Reconhecendo a importância da atuação das crianças nas pesquisas acadêmicas, optamos por conhecer, ouvir e acompanhar 5 crianças candomblecistas do terreiro Ilê Axé Gitofalogi, em Juazeiro do Norte, para adentrarmos em suas experiências escolares, além de ouvir as crianças, realizamos também, entrevistas com adultos da comunidade, com professores, coordenadores e fizemos observações nas escolas onde elas estudavam. A escuta, a observação da realidade, as entrevistas com as comunidades religiosa e escolar nos demonstraram que as crianças candomblecistas, por seu pertencimento religioso, são vítimas de discriminações várias. Percebemos que a intolerância religiosa contra o candomblé e religiões de matriz africana é mais um mecanismo de reprodução da ideologia do racismo. Realizamos uma reflexão sobre a realidade escolar juazeirense a partir da lei 10.639/03, discutimos a ministração do Ensino Religioso e a presença dos signos de fé católica dentro dos ambientes escolares. A análise sobre o ensino vivenciado pelas crianças juazeirenses pesquisadas, aqui chamadas de erês, nos possibilitou concluir que: Crianças candomblecistas são vítimas de racismo em suas escolas, sejam elas públicas ou particulares. Seus agressores podem ser professores, alunos, materiais didáticos, bem como, práticas educativas; Concluimos também que, o ensino religioso promovido pela secretaria de educação do estado do Ceará,

	<p>aplicado no município de Juazeiro, se não for criticamente analisado pode constituir-se como mais um espaço para a prática de discriminações múltiplas e intolerâncias religiosas, ao promover o catolicismo, em detrimento de inúmeras outras crenças religiosas às quais as crianças estudantes guardam identidade e pertencimento.</p>
<p>QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. Convivendo com os Orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. (Dissertação). Programa de Pós- Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2015.</p>	<p>A subjetividade é uma categoria de análise científica que integra os fenômenos culturais, sociais e, conseqüentemente, os fenômenos humanos. Neste sentido, é possível afirmar que os sujeitos se constituem a partir de sua imersão em um mundo estruturado, em um processo de construção histórica. Assim, estudar aspectos relacionados à religião consistiria em uma contribuição para a análise dos fenômenos culturais e, conseqüentemente, para a compreensão da subjetividade. A religião integra a vida humana colaborando na sua estruturação, exercendo funções culturais, sociais e psicológicas. Diante da multiplicidade de religiões existentes no Brasil, escolheu-se o candomblé, cuja trajetória foi marcada pela proibição, perseguição e silenciamento, justificados pela concepção demonizada de suas práticas e de seus participantes. Como qualquer outra religião, o candomblé conta com a participação de crianças que atuam ativamente nos processos religiosos, seja nas cerimônias iniciáticas, ocupando cargos, ou simplesmente como convidados nas festas. Nos espaços dos terreiros, as crianças sentem-se orgulhosas de sua religião, das funções que ocupam e dos conhecimentos que adquirem, contudo, na escola, experimentam vergonha, silenciamento e discriminação sobre sua pertença religiosa. A centralidade ocupada pela escola nas trajetórias de vida das crianças e os tensionamentos produzidos acerca da pertença religiosa ao candomblé, neste contexto social, denotam a escola como espaço em que condições histórico-culturais são produzidas. O referencial teórico da psicologia histórico-cultural, especificamente, a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey, conforma a base interpretativa dos fenômenos analisados. Este aporte configurou-se como peça fundamental para nortear este trabalho, cujo objetivo geral foi compreender, a partir dos relatos fornecidos pelos adultos adeptos do candomblé inseridos na religião na infância, como a produção de sentidos sobre a pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar. Coerente com o referencial teórico e com o objetivo delineado, esta pesquisa pautou-se no caráter qualitativo, valorizando o singular na produção do conhecimento. Os participantes foram três adultos candomblecistas, que participaram ativamente do candomblé na infância e que estudaram em instituições de ensino público no Estado da Bahia. Os procedimentos para coleta e organização das informações basearam-se nos princípios éticos devidos e os instrumentos utilizados foram o questionário sociodemográfico e a conversação. A organização da conversação realizou-se a partir dos conteúdos temáticos que emergiram no relato dos participantes e foram separados em unidades de registros, seguindo-se a análise pautada nos relatos dos participantes e no referencial teórico da psicologia histórico-cultural. Os resultados estão apresentados em três momentos, que versam sobre a inserção religiosa no candomblé (1), as trajetórias religiosas e o cotidiano nos terreiros (2) e as relações estabelecidas no espaço escolar (3), enfatizando os processos de construção dos sentidos dos participantes nestes espaços sociais. A análise permitiu compreender como a escola balizou, em distintos momentos, a pertença religiosa dos participantes. Os</p>

	resultados indicam que há um longo caminho para a superação da intolerância religiosa em relação aos adeptos do candomblé.
SILVA, Marta Ferreira da. <i>Ìtàn - Oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ìlè Omi Larè Ìyá Sagbá.</i> (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.	Ìtàn, termo em yorubá que significa mitos, histórias de òrià. Histórias que têm por tradição, dentro dos terreiros de candomblé, serem repassadas de geração em geração aos iniciados no culto, através da oralidade. O ìtàn estabelece as características pessoais dos òrià e os caminhos percorridos por eles através de enredos que envolvem o sagrado e o humano e acabam por determinar ritos, personalidades e identificações dentro do terreiro de candomblé. Rituais que envolvem tradições e segredos. Os ìtàn justificam, validam a organização dos materiais ritualísticos utilizados em cada situação específica e a execução dos rituais, fazendo relação direta com os arquétipos dos òrià. Como os segredos são mantidos através das gerações? Será que o registro escrito pode ameaçar os segredos? Como perpetuar segredos sem correr os riscos de deformá-los ou mesmo modificá-los? A escrita protege ou fragiliza esses segredos? Essas perguntas movem essa dissertação e suscita outras ligadas diretamente às questões do aprender de crianças e jovens para além dos muros da escola; será que o ìtàn pode ser considerado como um facilitador da aprendizagem e constituinte de redes educativas neste espaço? Pesquisei esses processos a partir dos registros escritos nos cadernos/diários de crianças e adolescentes e seu repasse dentro de um terreiro de candomblé, onde essas construções escritas fazem parte do cotidiano, sendo desdobramento de uma prática pouco comum, nesta formatação específica, nos espaços de religiosidade afrodescendente. O ìtàn é um dos principais instrumentos para o repasse, compreensão, manutenção das tradições do candomblé, tradições essas que possuem o segredo e a oralidade como mola de propulsão; os registros escritos existem, em um número considerável, como forma de guardar ensinamentos ritualísticos aprendidos com os mais velhos e/ou em terreiros de amigos - como os registros de ìtàn e cadernos/diários que encontramos no espaço do terreiro pesquisado.
SOUZA, Maristela Gomes de. <i>Education in terreiros: The way school get in touch with children who are faithful to candomblé.</i> 2005. (Tese). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.	Ricardo Nery, Paula Esteves, Joyce dos Santos, Jailson dos Santos, Luana Navarro, Tauana dos Santos, Tainara dos Santos, Laremi de Oliveira, Noam Moreira e Felipe dos Santos são crianças e adolescentes (Joyce e Jailson já estão adultos) que praticam candomblé. Assim como muitas outras, elas desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Muitas são iniciadas e, depois de um longo aprendizado, estão preparadas para receberem os orixás. Durante 13 anos, acompanhei, observei, entrevistei e fotografei essas pessoas e as vi crescendo no terreiro. Ao mesmo tempo, busquei verificar como a escola se relaciona com crianças e adolescentes que praticam candomblé, principalmente depois da aprovação e aplicação da Lei de Ensino Religioso no Rio de Janeiro (Lei 3459), que estabeleceu o ensino religioso confessional no Estado. O referencial teórico utilizado para atravessar essa ponte entre o terreiro e a escola tem como perspectiva a discussão sobre educação multicultural. É disso que trata esta pesquisa.
SILVA, Geraniide Costa e Pretagogia: Construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a	Em 2003, o governo federal homologou a lei nº 10.639, instituindo assim o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior (público e particular) de todo o país. Com o objetivo de contribuir para com a implantação da referida lei é que, nos estudos de doutoramento, fiz uma

<p>formação de professores/as</p>	<p>pesquisa intervenção buscando construir um referencial teórico-metodológico de matriz africana para desenvolver a formação de professores/as. Esse referencial foi nomeado de Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco. A Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade. Promovi essa investigação junto a uma escola pública do município de Fortaleza, junto a professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Esse estudo teve as seguintes etapas: 1ª – constituição da base teórico-metodológica de matriz africana: a Pretagogia; 2ª – desenvolvimento da formação dos/as educadores/as por meio da Pretagogia, o que levou os educadores a terem contato com referencial literário afro-brasileiro, à participação em oficinas tratando da História e Cultura africana, afro-brasileira e afro-cearense, bem como visitas a espaços reconhecidamente ligados à cultura negra, como por exemplo: o terreiro de Candomblé. Ao final da formação, o grupo de educadoras chegou às seguintes constatações: a) que desconheciam a história e cultura africana e afro-brasileira; b) reconheceram a falácia da democracia racial e, assim, a existência do racismo; c) perceberam suas experiências e lembranças mais íntimas com a negritude, e deram-se conta da invisibilidade que foi dada ao tema da negritude; d) assumiram-se como descendentes dos povos africanos e, assim, passaram a valorizar os princípios da cosmovisão africana; e) desmistificaram preconceitos que tinham contra a Umbanda e o Candomblé e, por fim, conseguiram criar material pedagógico voltado ao estudo e à valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Ao final desse estudo, foi possível afirmar que a Pretagogia, enquanto referencial teórico-metodológico de matriz africana, conseguiu dar conta de promover uma formação de professores/as, levando o grupo de docentes a sentir-se partícipe da cultura afro-brasileira e imbuído do desejo de construir uma educação não racista.</p>
-----------------------------------	--

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dados organizados pela pesquisadora.

Embora as dissertações e teses citadas não tenham como foco as resistências de crianças e professoras praticantes das religiões de matriz africana na escola, estes são os resultados mais próximos da questão de pesquisa e cabe ressaltar que nenhuma ocorre no sul do país. A segunda pesquisa (QUEIROZ, 2015) traz a escola como lócus, logo pensar nesta como a que mais se afina ao estudo aqui posto, pensando justamente nas trajetórias que percorremos citando a história da religião, os caminhos dos antepassados, sobre o orgulho dos praticantes a cerca das vivências e de elementos do seu dia a dia que culminam em suas ações diárias no espaço da escola. As pesquisas levantadas são relevantes e dão pistas que a temática é emergente e está no foco de pesquisadores/as. A presente investigação

insere a perspectiva da professora pesquisadora e seu olhar a partir do lado de dentro da escola, onde atua e vivência práticas antirracistas.

A seguir, começo a apontar as questões de pesquisa e objetivos, para que em seguida seja possível problematizar alguns pontos que me levaram a campo para escrever esta dissertação.

3.1 QUESTÃO DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Ser mulher, professora, mãe e praticante da Religiosidade Africana entre outras, certamente é o que desperta o olhar para as crianças e professoras praticantes das religiões de Matriz Africana. A origem da investigação ocorre muito antes de uma escrita e, sim, neste caso, desde uma infância em que alguns desdobramentos, culminaram no crer ou não, em refletir o lugar que ocupam crianças e suas religiosidades de matriz africana na escola. De acordo com Delgado (2011) as questões de raça, gênero, geração, grupos e classes sociais são compreendidas juntamente à concepção de criança e de cultura nas pesquisas. Significa também que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre o lugar, porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Desde o início, como abordarei logo adiante, sempre tive em mente buscar como estas crianças, sujeitos da minha pesquisa, se percebiam na escola, como eram suas relações, tanto entre pares quanto com as professoras da escola. Questão esta que foi ressignificada tendo em vista alterações no contexto escolar durante o ano letivo de 2020. Desta forma, a resistência das crianças e professoras praticantes da Religião de Matriz Africana e suas práticas pedagógicas que subvertem as hegemonias, passaram a ser o problema desta pesquisa a se desvelar nas próximas linhas.

A partir da contribuição de Demo (2011), percebo que:

Reivindicar a pesquisa na escola formal significa, por coerência, refazer algo da autocrítica. De um lado, a escola formal, principalmente a pública, é necessária, mesmo que fosse apenas para “aprender”, no sentido da socialização mais barata de informações. De outro lado, seu lugar e papel estão em crise, numa sociedade que conhece a cada dia mais outros espaços de socialização, outros expedientes de atingimento da criança, outras ambiências culturais e informativas. (DEMO, 2011, p. 97).

O autor reforça meu olhar sobre o fato de desejar pesquisar a partir de atividades que proporcionem uma práxis antirracista à coletividade almejando, ainda, significativas transformações nas vivências dos sujeitos na escola, o que se desdobra no seguinte problema de pesquisa: *Que práticas pedagógicas na escola anunciam crianças de religião de Matriz Africana e outros invisibilizados socialmente? Que caminhos têm sido experimentados por docentes no trabalho com crianças bem pequenas e crianças pequenas para subverter a hegemonia na prática pedagógica?*

Tendo base nestas questões levantadas, a metodologia que proporcionou esta pesquisa está embasada na pesquisa qualitativa com base nos princípios apontados por André (1995) definindo esta abordagem como uma visão holística dos fenômenos, isto é, considerando os componentes da situação como influências e interações recíprocas se contrapondo ao esquema quantitativo onde se mensura os números ou dados somente passivos de mensuração.

Além destes aspectos, também traz elementos de cunho social da pesquisa formação, como afirma Formosinho (2014), pois quem realiza a pesquisa, pode repensar sua própria prática, analisa e ressignifica seu trabalho docente. A escolha dessa perspectiva ocorre pela possibilidade de compreender e explorar as especificidades das crianças bem pequenas e pequenas na escola e identificar caminhos metodológicos e epistemológicos experienciados por professoras percebendo a visibilidade das culturas e a religião de Matriz Africana.

Desta forma o objetivo geral deste trabalho é *analisar práticas pedagógicas experimentadas por professoras da EMEF Frederico Ernesto Buchholz para visibilizar e valorizar crianças, suas culturas e religiosidades de Matriz Africana.*

3.2 DA METODOLOGIA DESTA À ANÁLISE DA EMPÍRIA

A metodologia foi a etapa mais desafiadora desta pesquisa que, iniciou com um propósito e com o decorrer do tempo e atravessada pela pandemia, necessitou alterar a direção de algumas questões. No que tange ao tipo de pesquisa, foi de natureza documental associada a memórias da pesquisadora, o que a aproxima também do caráter autobiográfico, portanto. Ao analisar as práticas pedagógicas das

professoras, a partir das atividades realizadas na escola na perspectiva da educação antirracista, denoto através da contribuição de Abrahão (2004, p. 203) que “as (auto) biografias são construídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Este processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória.”

Ao buscar a metodologia adequada para que pudéssemos analisar aquilo que já havia sido coletado/observado na prática educativa da escola, entendemos a perspectiva autobiográfica como estratégia de análise, pois de acordo com Abrahão (2012) esta depende diretamente das narrativas, histórias orais, registros de diários, documentos e principalmente da memória daqueles que observaram e conviveram com os objetos de pesquisa, que neste caso tem a dimensão humana de crianças e práticas pedagógicas escolares. Por isso, ainda de acordo com a autora, o pesquisador reconhece a realidade social como uma experiência de modo holístico e integrado, pois há um constante autoconhecimento.

A empiria da pesquisa precisou ser adequada posto que, as escolas precisaram ter suas portas fechadas abruptamente em março de 2020, por conta da pandemia do Covid-19. Alguns materiais foram incorporados e outros descartados, nesse contexto de redefinições que atingiu não somente esta pesquisa, mas a vida de toda a sociedade e cujos impactos ainda estão a ser processados, avaliados e compreendidos. Desse modo, materiais disponíveis na escola como acervo de documentos, oficinas, fotografias etc., passaram a ser material recorrente à memória e de análise deste trabalho. As fotografias compuseram o quadro metodológico como parte fundamental de rememorar todas as experiências anteriores, pelos significados ali expressos em que logo adiante, nas narrativas das oficinas, demonstrarei a motivação das escolhas de forma que as imagens corroborem com as escritas entrelaçadas as vivências.

Durante o processo de análise das oficinas e das inserções das crianças e professoras, agora parte desta pesquisa como material empírico, um retroalimentar contínuo se deu este, para que fosse diretamente vinculada com a Lei 10.639/03 (anexo nº 02) e com o Projeto Político Pedagógico (anexo nº 01) da escola. No entanto, aponto o fato de que, mesmo sendo amplamente trabalhada nos 5º Anos da escola e divulgada na Exposição ExpoAfro³², evento que culmina o projeto sobre

³² ExpoAfro é o nome dado a exposição que finaliza todos os anos os estudos sobre Africanidades na escola.

Africanidades na Escola todos os anos, a lei que baliza o trabalho não é citada diretamente no Projeto Político Pedagógico da escola. Percebe-se a invisibilidade da lei no documento maior da instituição, muito embora, ela reverbere neste, trazendo a possibilidade de uma efetiva educação antirracista de acordo com os princípios apontados e finalidades da escola, como a definição da terminologia criança apoiada em outro excerto de Kramer (1986) em que aponta esta como sujeito histórico, de direitos em que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura, relatando que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER apud Projeto Político Pedagógico da EMEF Frederico Ernesto Buchholz 2016, p. 96).

Este delinear de como conceber as crianças de que trata Kramer acima e diante das situações apresentadas na escola, nos dá indícios de estas não serem meros telespectadores e sim, atores de suas histórias e capazes de estabelecer sentidos em suas trajetórias.

Como ponto de partida é interessante entender as crianças como sujeitos com potencialidades e necessidades particulares. Corsaro (2011) traz a concepção de que as crianças não apenas assimilam a realidade em que vivem, mas contribuem diretamente para a sua construção e modificação. O autor fala em uma Reprodução Interpretativa da cultura, sendo assim as crianças se apropriariam de informações do meio em que vivem e orientariam suas ações e interesses através desta interação. Por conta desta apropriação e a partir disso, discorre a respeito da linha pedagógica adotada e as alternativas que se propõem a promover uma maior visibilidade das crianças, acolhendo suas necessidades e seus interesses.

Na primeira fase da pesquisa, no ano de 2019, ainda na entrada em campo, conversando com o grupo dos três pequenos do nível I³³, a introdução do tema foi natural, partindo deles, em um momento de desenho livre em sala de aula, a ideia de desenhar uma “roda de terreiro”. A partir disso, iniciamos uma conversa aleatória

³³ O nível I na modalidade de educação infantil, refere-se às crianças pequenas de 4 anos, conforme a BNCC.

sobre o assunto e então passei a gravar a conversa (com a devida autorização das crianças). Os excertos a seguir exemplificam parte desse diálogo:

(Menino*) – Eu fui a uma sessão. Tinha doce lá. Tinha bala, pirulito. E tinha a Mariazinha... tinha... tinha... O Pai Pedro, estava tudo muito bonito, tinha a Palmira³⁴...

(Eu) – Mas quem é a Palmira?

(Menina 1) – A minha tia ué? A vó dele...

(Eu) – Ah a vó dele...

(Menina 1). Não, eu só vou com a minha vó quando não tem festa.

(Eu) – E o mano foi contigo...?

(Menina 1) – Eu gosto de ir, a minha mana não gosta...

(Menina 2) – Eu vou também, com a minha vó “nas coisas” ..., mas só de vez em quando, com a minha mãe e com meu pai também...

(Menino) - E tu é de lá também, tia Karen?

(Eu) – Não, a tia vai no Pai Pedro, mas é da casa da tia Nanci. Ela é “irmã de santo” da tua vó, são todas filhas dele, não é? Agora faz um tempo que não vou no Pai Pedro. Mas gosto muito de ir lá também.

(Turma Nível I tarde; Educação Infantil, EMEF Frederico Ernesto Buchholz, 17 abr. 2019).

Essas crianças que conversam na narrativa acima estavam desenhando sobre o fim de semana, o que haviam feito, depois de uma conversa informal na roda inicial da tarde. Despretensiosamente, começaram a contar sobre terem ido a um centro de religião, passando então a desenhar alguns ritos como a roda do batuque, demonstrando e contando como as pessoas se posicionavam de mãos dadas e sobre os doces, balas, pirulitos. Em um dado momento, um deles afirmou já ter me visto na Casa do Pai Pedro, eu confirmei a informação perante os demais e comentei sobre o dono da casa era Pai de Santo³⁵ da minha Mãe de Santo³⁶, por isso naquele dia eu estava visitando a casa.

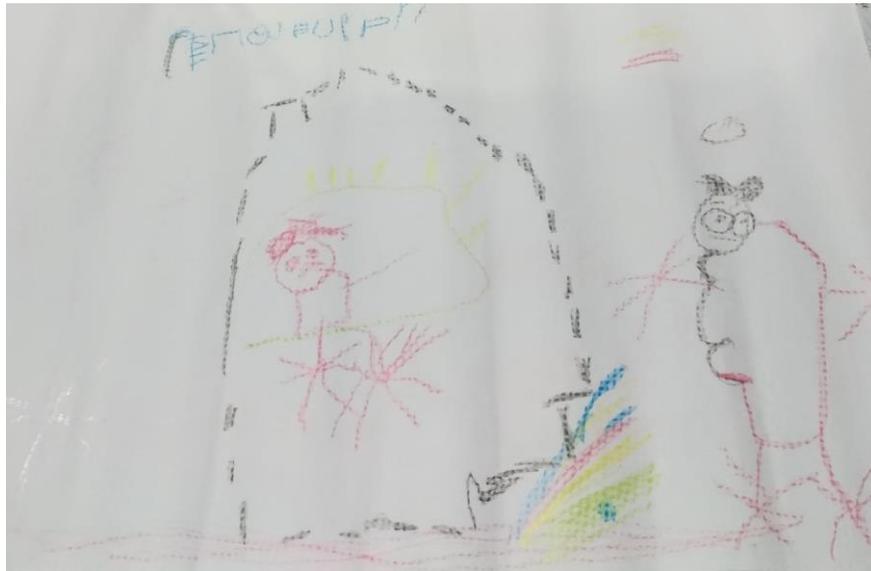
O exemplo descrito indica que minha entrada no campo da pesquisa ocorreu de uma forma natural, através de conversas, no meio da brincadeira livre ou em momentos em que estavam desenhando, como exemplificado pelo diálogo escrito anteriormente. Nestas situações, se deixaram levar um pelo outro e colaboraram com as falas alheias. Outro momento que destaque foi marcado por desenhos em que crianças descreveram situações e ritos próprios de religiões de matriz africana, em suas próprias casas ou terreiros que frequentam com familiares.

³⁴ Nome fictício emprestado à personagem mencionada.

³⁵ Sacerdote chefe da casa de religião de Matriz Africana.

³⁶ Sacerdotisa chefe da casa de religião de Matriz Africana.

Figura 11: Desenho da “Roda da Mariazinha”



Fonte: Acervo da pesquisadora³⁷.

Figura 12: “Desenho do bicho que às vezes tem lá em casa”



Fonte: Acervo da pesquisadora³⁸.

Observando estes desenhos e escutando o que as crianças comentavam enquanto desenhavam, reflito sobre a sensibilidade destas, expressavam suas vivências, a ritualística toda que lhes parecia como algo a ser contado aos pares e professora, mas não para causar algum assombro, mas aquilo que lhes soava como corriqueiro e parte de suas vivências infantis.

³⁷ Desenho realizado por uma das crianças para ilustrar as narrativas feitas pela mesma a respeito de como era a Roda do Terreiro e quem era a entidade que mais gostava. ** Nomes Fictícios.

³⁸ Ilustração de uma das crianças sobre ter um porco na casa dela. Entende-se por um animal, que seria tão logo, usado para a ritualística do Batuque.

*Diz-se da pessoa que recebe a entidade durante um trabalho

No desenho “A Roda da Mariazinha”, o menino fez a narrativa sobre a Mariazinha (entidade que ele gostava muito, a qual a sua mãe trabalhava como médium*) que ele adorava ver ela “chegar” e brincar com ela na roda. Dizia que, admirava a dança, as brincadeiras e, sobretudo que “sua mãe” ficava muito bonita e alegre com a Mariazinha. Essa vivência da criança com a “criança interior” da sua mãe me tocou fundo, pois percebi que ele tentava me dizer que a mãe envolvida no dia a dia de forma tão automatizada, não consideraria brincar como Mariazinha fazia. Esses comentários nos fazem repensar as vivências com as nossas crianças em casa, mesmo sabendo que os pais trabalham e se esforçam para proporcionar o melhor para seus pequenos, pois a importância dada ao tempo com qualidade que estes passam com as crianças é o que importa.

Esses marcos, embora uma pequena porção da empiria, são importantes de serem destacados posto que demonstram claramente a presença dessas religiosidades entre os pequenos, suas marcas de protagonismos e indicativos de metodologias que trazem à luz invisibilidades – tão presentes – na escola. Aqui se percebe a necessidade de explicar o *lugar*, assim como Santos (1996) apresenta que este tem relações históricas e até mesmo vínculos afetivos com determinados espaços, posto um elo então, tanto com aqueles que frequentam esses lugares quanto com os sujeitos que ali estão. Enquanto as crianças são possibilitadas de participar do espaço, se estabelece uma relação diferente, como intitula Lopes e Vasconcelos (2006) de uma geografia da infância, onde os sujeitos infantes estabelecem uma relação horizontal, diferente da verticalizada dos adultos. A lógica de organização social destas vivências se justifica pelo pertencimento destas, exercendo influência naquele cotidiano e não só estando naquele lugar, mas se constituindo parte.

Vendo por este prisma, ancoramos nossa metodologia também no Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois ao referir-se à concepção de criança, enfatiza que ela

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal, coletiva e produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 07).

Reconheço a criança em sua condição de construir sentidos, que tem o que dizer e inferir. Nesse sentido, Kramer (2006) argumenta que

Os papéis variam nas diferentes formas de organizar a sociedade e a maneira de inserção das crianças, que não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. (KRAMER, 2006, p.14).

Kramer (1999) tem defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação, contudo entende “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272).

Ainda sobre o aporte da discussão, me permito uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, onde poucas vezes se contempla as temáticas nas escolas, de acordo com o artigo 26-A, caput 1º que diz:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Diante deste excerto da Lei 10.639/03, se firma um compromisso de proporcionar na escola, que o conteúdo programático contemple a história da cultura negra, contudo, mesmo em uma escola onde se trabalha o ano todo, projetos que envolvam o estudo das africanidades, o PPP não contempla a lei especificamente e nem cita os projetos executados neste espaço, conforme destacado anteriormente. Esta que é o grande balizador dos projetos que evidenciam a escola na cidade, como um espaço educativo que contempla a Lei, mesmo não sendo efetivamente referenciada no corpo do documento, traz elementos que favorecem a implementação de projetos de educação antirracista, como na fundamentação dos princípios da escola e os objetivos na modalidade da educação infantil, são exemplos que reverberam do PPP da escola.

Considerando essas ideias e focando na memória o centro de busca de registros empíricos para consubstanciar esta investigação, fui à busca de materiais guardados em arquivos particulares de experiências realizadas em anos anteriores.

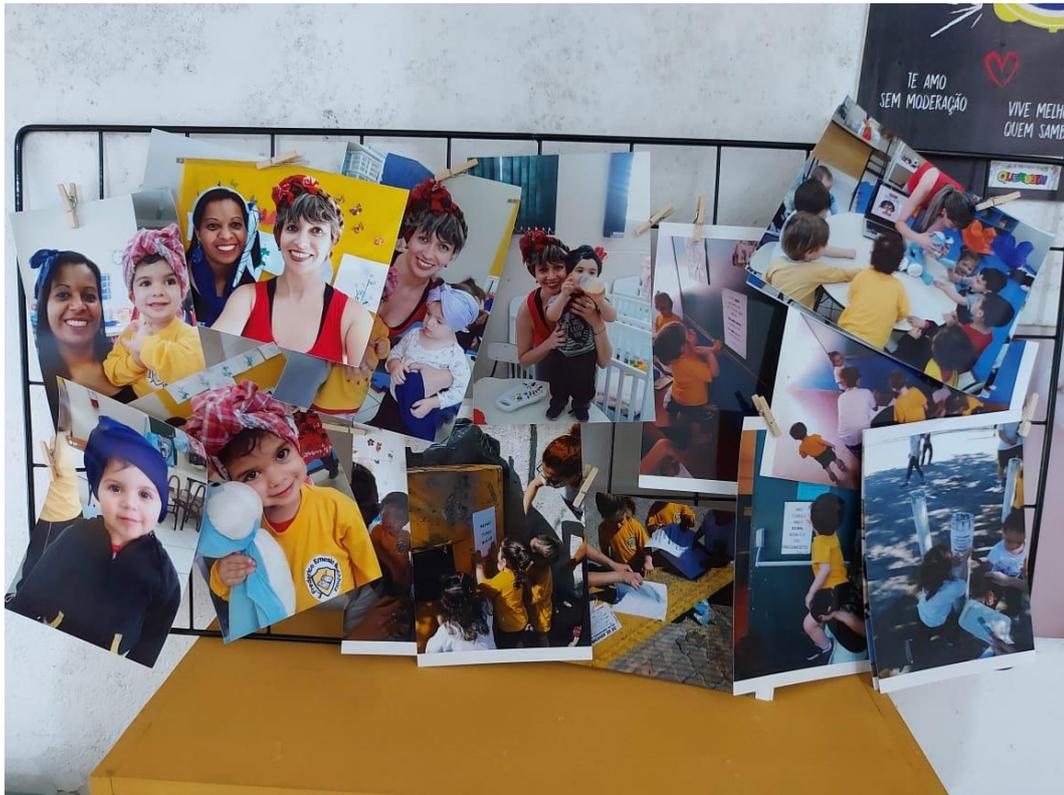
Chamou-me atenção, de modo especial, uma série de fotografias feitas em 2017. Para uma análise desse material registrado anteriormente, em oficinas na escola, na turma de Berçário I e II, passei a me valer de um quadro de imagens, constituído em uma das paredes da minha casa, como recurso metodológico, onde eu pude rememorar as vivências para que fossem narradas a partir do mesmo. O material reunido é um recorte temporal do mês de novembro de 2017, na sala do berçário. Essa turma era formada por 14 crianças entre 6 meses e 2 anos.

O quadro trouxe-me a ressignificação do meu percurso docente, visto o momento em que me encontro, trabalhando de forma não-presencial, em plena pandemia da Covid-19. Este importante suporte metodológico foi de suma importância para que eu retomasse aqueles momentos vividos com os bebês naquele ano na turma de berçário. Recorri a algumas de minhas memórias na escola e para auxiliar nesse processo, organizei um painel com fotografias sobre oficinas, Mostras e outras atividades desenvolvidas com crianças na escola.

Destaco, de início, que a EMEF Frederico Ernesto Buchholz desenvolve atividades relativas às culturas de matriz africanas desde o início dos anos 2000, antes mesmo da implementação da Lei 10.639/03. Alguns professores abraçaram esse processo, estudando e elaborando formas para que se executassem as ideias no espaço da escola, outras 5 professoras e destaco a Professora Marisa Farias, pioneira em projetos pedagógicos antirracistas na escola, que não só conduziu por muitos anos, mas, que, também, reverberou em todas nós, o olhar atento e amoroso para aqueles que não tinham voz e iniciou uma pesquisa no Mestrado em Educação a fim de documentar toda sua trajetória.

A figura a seguir reúne alguns desses momentos de que passo a falar daqui por diante.

Figura 13: Quadro de análise dos processos.



Fonte: Arquivos pessoais da professora pesquisadora. Imagens autorizadas.

São muitas as lembranças nestas imagens, a começar pela parceria que se formou neste ano entre as professoras que compartilhavam a docência dessa turma, no caso a professora Carmen e eu. As memórias dessas vivências me trazem a potência daquilo que vivemos e de toda a representatividade daquelas oficinas e da voz que tiveram os pequenos, proporcionando a participação efetiva deles nos espaços da escola. Tudo até ali, foi intenso e que consigo transformar em narrativa e analisar de uma forma mais profunda mais adiante.

Desde o dia 17 de março de 2020, dia em que suspendemos as aulas presenciais nas escolas e mesmo dia em ocorreu o registro do primeiro óbito no Brasil em decorrência do Covid-19, passei algum tempo tentando reencontrar a fios que reconduzisse à pesquisa, pois a maior angústia era de que a partir daquele momento, não poderia mais fazer inserções, buscar as respostas junto as crianças, observar para compreender o entendimento estabelecido pelas crianças, seu lugar e relações com pares e professoras.

As imagens na sequência já indicam seleções que remeteram a algumas memórias específicas de oficinas realizadas com os pequenos.

Figura 14: Sobre reinícios...

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Desde esse dia que citei antes, foi como se as crianças passassem a “ajudar” a compreender o processo e perceber quais eram as práticas das professoras que anunciavam as crianças e professoras praticantes de religião de matriz africana que subvertiam a hegemonia da escola. Fui atravessada pelos mais assustadores pensamentos até a dureza da realidade, que dia após dia, se mostrava mais cruel. A doença avançando, pouco se sabia a respeito, um pânico completo se instaurou sobre todas nós, especialmente sobre o fato de perceber, que não seriam 15 ou 30 dias de afastamento das escolas. Hoje, estamos há um ano em distanciamento social, em casa, saindo somente por extrema necessidade.

Dada esta nova realidade, ressignificar meu saber/ fazer docente, perceber a aderência deste tema no cotidiano da escola que, supostamente, acolhe estas crianças de Axé e a mim, uma mulher professora praticante da religião de matriz africana, tornou-se salutar para a continuidade desta pesquisa. A perspectiva antes desta “pausa” era outra, então mesmo usando como ponto de partida todo um contexto de memória daquilo que realizamos na escola, como oficinas, exposições entre outras, que constituem a prática pedagógica escolar, de perceber a criança de Axé e as demais invisibilizadas, de como ocorrem as relações com pares e professoras, agora a premissa é analisar as práticas experimentadas por

professoras da Escola Buchholz para visibilizar e valorizar as crianças e suas culturas e religião de Matriz Africana.

Na sequência trago duas oficinas selecionadas por mim para explicitar essas relações e buscar responder ao problema de pesquisa ressignificado: *Que práticas pedagógicas na escola anunciam crianças de religiões de Matriz Africana e outros invisibilizados socialmente? Que caminhos têm sido experimentados por docentes no trabalho com crianças pequenas para subverter a hegemonia na prática pedagógica?*

Este delinear de acontecimentos nos quais, as relações das crianças e de suas professoras vão surgindo e fazendo a trama de experimentações acontecer e reverberar na professora pesquisadora algumas questões esquecidas, de reflexão e de ajustes da vida, que vão ao encontro das possíveis mudanças que se seguem.

Os relatos a seguir e suas análises trazem parte desses percursos à evidência no contexto do agora.

3.2.1 Relatos das Oficinas do Novembro Negro de 2017

3.2.1.1 Oficina de Turbante: Vivências que empoderam

O ano é 2017, um ano atípico politicamente, para descrever minimamente um ano de lutas e protestos. Sempre o novembro negro é amplamente divulgado e trabalhado pela nossa escola que contempla durante o ano todo a Lei 10.639/03, mais pontualmente nos 5º Anos, onde há anos a professora Marisa Farias e outras professoras negras da escola, iniciaram o movimento muito antes da Lei ser promulgada, como já relatei anteriormente.

E nesse ano, disposta a fazer algo realmente marcante e diferente para a turma do berçário, convidei a minha, então, colega Carmen que dividia a regência da turma de berçário I e II³⁹, para que, realizássemos uma Oficina de Turbantes com os pequenos, além de contar uma história para contextualizá-los.

A figura disposta na sequência evidencia momentos dessa oficina.

³⁹ O regime de docência compartilhadas por duplas na Educação Infantil em salas de bebês e crianças bem pequenas, é uma instrução do Conselho Municipal de Educação baseado em Parâmetros Curriculares e BNCC.

Figura 15: Oficina “Turbante-se”



Fonte: Arquivo próprio da professora pesquisadora.

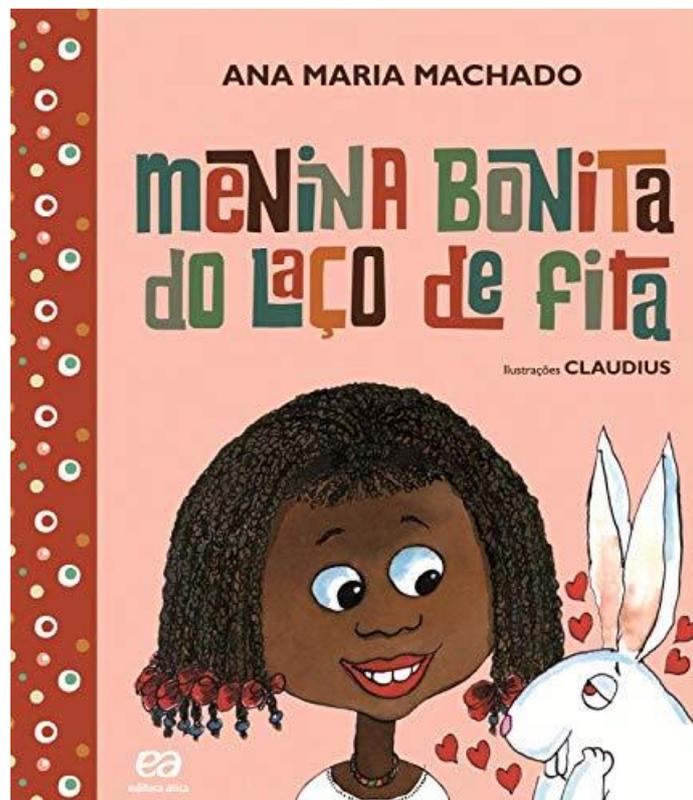
Estas imagens desencadeiam memórias desse tempo, dessa turma! Bebês e as crianças bem pequenas despertam nas pessoas, de um modo geral, além do sorriso imediato, uma ternura pela pequenez. Pensa-se logo em como, tão pequenas e já na escola? Sempre ouço isso, ainda mais quando a educação infantil está inserida em uma EMEF, o que é o caso na nossa escola. Mesmo o prédio sendo um anexo dos demais espaços da escola, todos adentram por um único portão de uso comum, entrando pelo pátio para então acessar aos espaços delimitados a Educação Infantil e o prédio do ensino fundamental.

São os bebês que trazem graça a essas imagens, os registramos no momento depois da história contada em que estavam extasiados, sorrindo, se olhavam no espelho, comentavam um sobre o outro, mesmo às vezes nem ainda verbalizando, mas mesmo em balbucios, conseguiam expressar o quão felizes estavam naquela prática. Eles estavam vivenciando algo novo e isto por ora era o suficiente para que se sentissem pertencente à história que havíamos contado.

Voltemos um pouco, no entanto, nas horas que seguem a oficina, para que eu conte alguns detalhes de como chegamos até aqui. Minha colega já havia escolhido uma história para sugerir, aguardei então pela sua proposta. Naquele

momento pensei que, gostaria de explorar outros títulos de histórias com personagens negros e então aconteceu o que eu já previa: Minha colega sugeriu a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, um clássico infantil da autora Ana Maria Machado. Nesse instante, colocando a intencionalidade que permeia a prática pedagógica pensada e planejada, conforme aponta Fernandes (2003) não àquela somente presa a técnicas e métodos, mas ao sentir a “educação como prática social”, destaco que não é que não aprecie a história; acolhi a ideia, mas percebo que há anos contam essa mesma história, toda vez que a temática do Novembro Negro surge. É como se só pudessem contar histórias com personagens negros e/ou sobre temáticas raciais, somente no mês de novembro.

Figura 16: Ilustração de capa do livro “Menina Bonita do Laço de fita”.



Fonte: Menina bonita do Laço de fita. Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/02/25/lendo-menina-bonita-do-laco-de-fita/>. Acesso em: 14 out. 2020.

Seguimos o planejamento, levei de casa todos os lenços que encontrei e pedi para as crianças que fizessem o mesmo também, caso os tivessem em casa. Uma questão então surgiu. Foi quando a minha parceira de sala, em um intervalo de café

me questionou: - “Tu sabes fazer esses nós nos lenços e turbantes? Porque eu que sou negra não sei. Tu vais saber?”

Naquele momento, eu parei e pensei sobre o que ela estava tentando me dizer. Qual era a mensagem que ela estava tentando me passar? Por que ela se sentia na obrigação de saber? E então, eu que sou branca, não podia saber? Naquele momento, no entanto, eu somente sorri e disse que ficasse tranquila porque eu sabia, mas aquilo reverberou muito dias na minha cabeça. Será que eu poderia estar tomando um lugar que não era meu?

De acordo com Ribeiro (2017) o que mais confunde é lugar de fala e representatividade, uma vez que, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente subalternos falem de suas localizações, ou seja, é cada vez mais necessário a quem possa falar de algum tipo de invisibilidade, sem restringir as ideias ou encerrar as discussões a partir de uma única visão. Ser a favor das crianças, também, implica em práticas antirracistas!

Chegado o dia da Oficina de Turbantes, depois de contarmos a história *Menina Bonita do Laço de Fita* para as crianças, estas estavam animadas e risonhas, pois havíamos levado um notebook para narrá-la mediante a utilização de slides em PDF. Os pequenos acharam ‘diferente’ e foi mais atrativo que somente usar o livro físico, e a atividade ainda incluía um “Coelho” o qual eu movimentava e fazia uma voz diferente. Logo, começamos a comentar que a Menina bonita do laço de fita, adorava se enfeitar com lenços coloridos e que denominávamos, alguns nós daqueles como turbante. O uso desta indumentária está configurado em várias culturas do mundo, mas no Brasil ele ganha destaque por fazer parte de um símbolo de história, respeito e resistência dos povos africanos que aqui os fizeram escravos. Uma forma de valorizar e reverberar esta ancestralidade que até hoje luta por reconhecimento social em um processo histórico para legitimar sua existência.

Começaram então, um a um, a sentar no tatame da sala comigo e eu ia amarrando os lenços e quando possível, pois esses às vezes eram de tecidos que escorregavam da cabeça, fazia um nó mais elaborado. Todos saltitantes pela sala, se olhando no espelho, mostrando uns para os outros e então a Professora Carmen me disse: - Podes fazer um em mim? Eu respondi que sim, que era só escolher o lenço. Ela olhou todos, pegou um que considerou mais discreto, segundo ela, e se sentou perto de mim. Eu fiz uma amarração simples, até porque o lenço escorregava do seu cabelo e ela me alertara para “não chamar a atenção”. Entretanto, ela

gostou, se olhou no espelho e disse que nunca tinha usado algo assim e comemorou sua própria “ousadia”.

A narrativa aqui talvez devesse ser sobre a reação das crianças, de como se portaram diante do uso dos turbantes, do quanto se olhavam no espelho e se analisavam entre eles. Não tínhamos nenhum bebê negro naquele ano, mas todas as crianças, pelas suas reações, gostaram muito, quiseram sair para o pátio com os turbantes, mostraram para as outras professoras, faceiros contavam uns para os outros que a Menina bonita era pretinha como a noite e que era linda! Mas nenhum comentou que a menina era da cor da Professora Carmen. Penso que nenhum fez essa associação, pois naquele momento pouco importava para eles já que nunca haviam feito observações a respeito. Duarte Jr. reflete assim, sobre experiências como esta conterem dimensões estéticas.

[...] a experiência estética é uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (DUARTE JR, 2002, p. 91).

Duarte Jr. faz a relação entre aquilo que é causalidade e o que forjamos para viver, a experiência proporcionada naquele momento, foi intensa para as crianças, viver aquela realidade naquele momento foi de pura entrega. Analisavam-se diante do espelho em todos os detalhes, um narcisismo absoluto, uma admiração pelo que reconheciam, por usar aquele adorno que não lhe era costume, mas de certa forma, familiar, visto a passagem do inverno onde usaram toucas de lã, pois tirando isto, não era hábito usarem algo na cabeça. As meninas, em sua maioria mais vaidosas, mas os meninos claramente mais felizes por parearem algo que não fosse parte do uniforme da escola. Entre eles, chamou-me mais a atenção um menino filho de uma colega professora que era praticante de religião de Matriz Africana, pois demonstrava certa intimidade com os tecidos coloridos e o turbante em si, ensaiando até um caminhar pela sala como se estivesse dançando. A maioria no início da proposta, não concordou de imediato em fazer as amarrações, mas ao se sentarem no chão em torno dos lenços coloridos com as professoras, começaram a se animar e ao ver a professora fazendo a amarração em si, já estavam todos dispostos a participar da atividade.

Mas o que mais me deixou pensativa a respeito, foi o ângulo do qual minha colega via esses movimentos. Do quanto ela demonstrava incômodo com o fato de eu saber fazer os nós dos turbantes e ela não. Parecia-me que era algo a não ser tocado, mexido, de que não fazia questão disso. Há muito percebia algumas atitudes para se “desaperceber” como roupas escuras, em sua maioria pretas, alegando que ela era muito “grande”, que tinha quadril largo. A professora não usava maquiagem e sempre dizia que se a boca já era grande imagina se ela passasse um batom escuro ou vermelho, seria “horrível”.

Antes mesmo da oficina de novembro acontecer, eu comecei a estimular aquilo que ela dizia que não ficaria bem em si. Já não tenho por hábito usar roupas escuras, tenho poucas, mas passei a incentivar que ela buscasse “se colorir”, em todos os sentidos, até fui de batom vermelho um dia, para “desmistificar” essa ideia dela de que não se usa batom vermelho de dia, que a boca iria ficar enorme etc. Talvez no meu entendimento, eu a encorajaria a fazer diferente e se ver de outra forma. Com o passar do tempo, Carmen foi deixando de lado as roupas absolutamente pretas, parou de se *diminuir*, pois o fazia constantemente; ao invés de criticar suas formas, passou a valorizá-las e um dia, sem que eu esperasse, apareceu de batom vermelho na escola. Para Duarte Jr (2002, p. 74) todas as significações, de certa forma, subentendem que sentir é uma maneira mais global, anterior à discursividade da linguagem. Busco a partir desta significação, a aprendizagem no (re) conhecer do outro, assim como citado acima.

Parece estranho que eu deixe de lado as referências daquilo que aconteceu em consequência da oficina com as crianças, mas era preciso relatar todo o contexto em que se encontravam as professoras da turma, para visualizar os ganhos das crianças ao fim deste processo. Tudo para eles fluiu de forma natural, mas poderia não ter sido assim, se a minha colega ainda mantivesse essa ideia de “passar despercebida”, era isso que ela tentava fazer e só depois eu entendi. Invisibilizada, por ela mesma, para não chamar a atenção, se formatava para “caber” em um lugar ou em outro. Em outro momento, me confessou que, quando da graduação da Pedagogia, ficara grávida da segunda filha, já era difícil se organizar e ali ficou apreensiva se iria dar conta. E quando contou sobre o fato em sala de aula, uma professora exclamou ironicamente: - “Que legal, já está difícil tu te manteres no curso com uma, agora vem outra *negrinha*... Não sei o que vocês pensam da vida...”

Quando dessa confissão, eu fiz um silêncio profundo. E com os olhos, a comuniquei que entendia ali, todo aquele movimento para se adaptar ao lugar e não querer fazer nada que fosse destacar sua presença, da maneira que fosse. E percebi também, que naquela ocasião, ela não tivera voz para responder à professora; preferiu calar, mas se aquilo acontecesse agora, ou algo parecido, ela levantaria e daria uma resposta, sem pestanejar e com orgulho de ser quem era, sem permitir ser humilhada.

É preciso dizer ainda, que a partir dessas vivências que foram proporcionadas as crianças, foi possível trazer visibilidade a partir desta práxis para afirmativas positivas a respeito da cultura africana, além dos pequenos circularem pela escola usando os turbantes, também foram estas imagens que registraram todos os momentos da oficina de turbantes que por fim, na ExpoAfro, abrilhantaram o espaço e contaram através das imagens as vivências daquela turma.

3.2.1.2 Oficina de Lambe- Lambe: Das frases antirracistas ao protagonismo das crianças

Era um ano de mediana participação das famílias dos pequenos junto à escola, não entendia se por falta de tempo ou de compreensão de que naquela etapa da educação infantil, também precisavam ter um olhar para as necessidades das crianças, auxiliar naquilo que as professoras solicitavam e não só pensar na escola como o lugar em que a crianças permanecem para que os pais trabalhem. É algo empírico, mas que vale refletir, como explicita o excerto abaixo:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter a prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também, de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 2011, p. 97).

Era então, quase desta mesma forma, quanto ao interesse das famílias nas atividades que se passava aquele ano. Minha dupla regente⁴⁰, a Professora Katiani, recém ingressante na rede municipal de ensino, sempre tinha ideias ricas e criativas para que nós pudéssemos planejar nossas aulas. Pensamos em como poderíamos inserir os temas do Novembro Negro, algo que fizesse as famílias acolherem a nossa proposta de forma a termos uma participação ativa. A proposta, então, era uma Oficina de Lambe-Lambe. Esta é um tipo de arte urbana, caracterizada por cartazes colados e produzidos manualmente e/ou impressos em letras diferenciadas, com o objetivo de disponibilizar para as pessoas uma mensagem, seja motivacional, engraçada ou até mesmo de protesto, mas a ideia é ser algo de fácil alcance e abrangente em visualização.

Dessa forma, enviamos informações, via agenda das crianças, para que caso pudessem fazer em casa, um cartaz de “Lambe”, com frases sobre o Novembro Negro. Este poderia ser escrito à mão, impresso, com colagens, da maneira que achassem melhor e que registrassem o processo em fotografias. No bilhete da agenda, constava uma breve explicação sobre a origem deste tipo de cartaz, de que forma poderiam realizar e de como incluir os pequenos na execução destes em casa. Surpreenderam-nos com o envio dos cartazes e registros do momento em família, fazendo os recortes e as colagens. Digo da surpresa, pois nem sempre tínhamos um retorno positivo quando das tarefas enviadas para serem realizadas em casa. Confesso que pensando que poderíamos não ter um bom retorno, para que as crianças tivessem com o que trabalhar na escola, levamos de casa alguns cartazes feitos por nós, pois além do trabalho com a família, havia um segundo momento em que as crianças fariam a colagem desse material. Para minha surpresa, o retorno foi positivo e muitas famílias enviaram suas produções, as crianças chegaram muito “orgulhosas” em sala com seus cartazes, animadas contando como haviam feito em casa com os pais. Os Lambes elaborados pelas famílias foram a partir de recortes de imagens e palavras de revistas, desenhos, letras manuais, tudo muito colorido e contando com a participação das crianças pelo que vimos nos registros que nos mostraram posteriormente aos trabalhos.

Depois do lanche e da apresentação dos cartazes pelas crianças aos colegas da outra sala que estavam no pátio, saímos munidos de cola, pincel e os cartazes,

⁴⁰ Nossas turmas de educação infantil em que as crianças são as bem pequenas são conduzidas pelo trabalho em dupla das professoras, como expliquei na narrativa anterior.

para que pudéssemos fixar os mesmos nos espaços externos da escola. Percorremos o pátio e perguntei onde eles gostariam de colar suas mensagens, e que fosse em lugares onde os outros pudessem ler e/ou observar, eu reforcei.

Sáímos para “explorar” os espaços, inclusive da escola “grande”⁴¹ e não nos limitamos ao espaço da Educação Infantil. Colamos no assento dos bancos do pátio, aqueles de concreto onde os pais aguardam os filhos, nos murais dos corredores e então, eles começaram a propor colar na lixeira do Lixo limpo, que estava virada perto da saída do pátio, conforme figura a seguir.

⁴¹ Entendemos a escola “grande” como o prédio maior que abriga todo o ensino fundamental da escola, já a educação infantil, concentra a maioria das turmas no prédio em anexo, ao lado deste outro.

Figura 17: “Somos todos iguais em nossas diferenças”.



Fonte: arquivo próprio da professora pesquisadora.

Quando realizava essa atividade foi quando eu precisei me dobrar um pouco para ajudar e entendi que eles estavam deixando a mensagem na altura de seus olhos, que eles e outros pequenos podiam ver, da perspectiva deles.

Detive-me a observar e registrar isso, e foi muito interessante o movimento das crianças, pois depois de passar a cola com o pincel, era como se eles “medissem”, mais ou menos na altura da cabeça deles e olhavam para ver se os colegas que estavam por perto conseguiam ver o cartaz também. É aqui neste momento que enxergo com muita força o protagonismo destas crianças conforme Delgado (2020) nos apresenta os desafios de um movimento de desconstrução da

hegemonia e de uma docência adultocêntrica onde cada vez mais possamos compartilhá-la com as crianças sendo capaz de ouvir e acolher assim como Korczak anunciou que um dia seria possível em nossas escolas. Delgado reflete assim sobre este protagonismo das crianças:

Olhar para o cotidiano da escola infantil e reconhecer a autonomia das crianças nos convida a refletir sobre uma outra perspectiva de educação, distante da universalização de conteúdos e da transmissão de conhecimentos. Pensemos em uma educação marcada pelas relações, pelo diálogo, afeto, respeito, acolhimento, pela interação, problematização, conscientização, autonomia, humanização e participação e em uma escola em que se preserva a vida das crianças, respeitando seus tempos e seus interesses, ao mesmo tempo em que se alimenta o seu incansável desejo de aprender. (DELGADO, 2020, p. 96).

E esta educação marcada pelas relações de afeto, acolhimento e autonomia entre outras citadas no excerto que levou crianças, mesmo quando sozinhas diante do cartaz, à preocupação de que todos pudessem ver. Dialoguei muito naquele dia sobre a prioridade ser a que eles tinham, o ajuste era para que todos pudessem enxergar os cartazes, pois se alto demais, só as crianças maiores e os adultos poderiam ver, mas naquela altura que os colaram, poderia ser lido por todas as pessoas que por ali passassem fossem pequenos ou grandes.

Quanto ao conteúdo dos lambes? Deveriam ser só ilustrações que significassem mensagens sobre o Novembro Negro? Poderia, mas creio que os pais veriam mais dificuldades nisso do que em escrever ou copiar uma frase. Fez sentido para os pequenos? Acredito que sim, falávamos e líamos o tempo todos os cartazes, eles sabiam sobre o que estávamos conversando mesmo sem ainda compreender o porquê de as pessoas serem racistas e preconceituosas.

Figura 18: Percursos da turma no interior da escola para fazer o processo de colagem dos Lambes



Fonte: arquivo próprio da professora pesquisadora.

Os significados de todo o movimento das oficinas pautado na questão da pesquisa, ressignificaram muito daquilo que vinha sendo realizado na prática diária

das professoras, uma análise por parte destas passou a ser realizada, onde percebo que passou a existir um diálogo mais intenso para que fossem as crianças então, mais protagonistas do dia a dia da escola. Buscaram fomentar outras ações, a partir do PPP da escola, pois avistaram possibilidades após eu fazer essas inserções baseadas, então, em algumas propostas da educação infantil já existentes nesse documento. É como se fosse preciso apontar, de fato, para práticas realizadas de acordo com o que já estava escrito. Foi possível ressignificar saberes e proporcionar a interlocução destes, nesse lugar de vivências e tomar para si a responsabilidade de intervir através de uma docência capaz de contemplar na prática a resistência, não permitindo que se tornem mais uma disputa inócua ou quimera.

3.2.1.3 EMEF Frederico Ernesto Buchholz: 'Lugar De Fala' Da 10.639/03

Nesta seção vou discorrer sobre o que considero ser a essência da escola e todo o trabalho desenvolvido nela sobre história afro-brasileira, a partir da Lei 10.639/03. A descrição está baseada nos relatos de uma das professoras responsáveis pelo pioneirismo do projeto, a Professora Marisa Farias.

Segue a narrativa⁴² da sua perspectiva com relação ao Projeto:

Três professoras Negras da EMEF Buchholz, com diferentes histórias, relatos, idades e situações de preconceitos e discriminações (também diferentes) começaram a conversar sobre a "Raça Negra" e teve início um trabalho de conhecimento e valorização. Era trabalhado com os alunos, na quarta série, na época, isso era feito nos dias de chuva, quando compareciam poucos alunos. Eles gostaram e começaram a se fazer presente, mesmo quando a chuva era muita. Essas professoras tinham um desejo muito grande de fazer esse trabalho, levar adiante esse projeto, não somente quando chovia (até mesmo porque demorava a chover). Em 2003, foi promulgada a 10.639/ 03 e com isso ficamos respaldadas e começamos a trabalhar a chegada de um povo que foi obrigado a deixar suas raízes. Com este trabalho durante o ano todo, no encerramento fazemos a "ExpoAfro" uma exposição do trabalho dos alunos. (FARIAS, 2019, n. p.).

Percebo aqui, a professora Marisa "tomando um fôlego" ao ser promulgada a Lei, muito embora eu sinta em todas as vezes que tive o privilégio de ouvi-la, que nunca foi preciso ser respaldada, muito embora isso tenha dado certa tranquilidade

⁴² A narrativa foi escrita pela Professora Marisa, de próprio punho, a partir do questionamento da pesquisadora sobre como havia iniciado os movimentos do projeto dentro da escola.

a ela e as demais que participavam do projeto. Os estudos, a partir desta, alçaram novos horizontes e eu, que vejo tudo como poesia, sinto “perfume” e o brilho nos seus olhos que me conta tanta riqueza em forma de trabalho com as crianças.

Em 2014 cada aluno escreveu um livro sobre a cultura afro-brasileira. Foi um momento maravilhoso, onde ocorreu, inclusive, o “lançamento” desses livros. Em 2018, quando a promulgação da lei fez quinze anos, foi organizado um jantar temático com comidas típicas africanas e Roda de Samba. Esse trabalho dos quintos anos, abrange toda a comunidade escolar, onde os alunos nos anos anteriores já ficam ansiosos para chegar neste momento e falar sobre a história dos negros. Os responsáveis, desde a primeira atividade participam ativamente e aprendem muito com as informações que seus filhos levam para casa. E os alunos vibram ao saber, conhecer, pesquisar, sobre a etnia que representa 54% da população brasileira. Hoje temos conhecimento e clareza que existe apenas uma raça: a humana. Somos diferentes sim, mas devemos respeitar. Todas as etnias precisamos conhecer a história, das pessoas, pois somente através do conhecimento, há a devida valorização! (Prof^a Marisa Farias, Rede Municipal de Ensino; mestranda em educação na FURG; 04/7/2019).

Percebo na narrativa da professora Marisa, o muito que já foi conquistado, daquilo que buscamos, que ainda vamos alcançar no que tange ao espaço destinado a culturas como a afro-brasileira. Para a efetividade da minha pesquisa, penso no quanto esse trabalho é importante e destaca vozes infantis, para que estas crianças tenham “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) na escola, para que possam, sem receio, falar sobre suas crenças e religiões.

As figuras sequenciadas apresentam parcela do trabalho desenvolvido pela escola componente de uma educação antirracista, que serve de inspiração e referência outros projetos desenvolvidos por professores e professoras, como as oficinas e lambes descritos anteriormente. Outras imagens sobre o Projeto encontram-se no anexo nº 03 deste trabalho

Figura 19: Banner artesanal para a recepção da ExpoAfro



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Figura 20: Banner artesanal de acesso à ExpoAfro



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Essas possibilidades que existem dentro da escola, me levam a pensar que, as crianças não se intimidaram de falar sobre a religião e nem de realizar atividades ou oficinas que fossem da cultura africana, pois há muito se fala abertamente sobre africanidades, sobre as religiões de matriz africana, racismo, igualdades e diferenças, há escuta e respeito da parte de professores. O trabalho da Professora Marisa era mais efetivo nos 5º Anos, onde ela tinha regência⁴³. Reparemos no caráter processual desse trabalho que começou nas brechas, nos “dias de chuvas”, quando dava tempo e, conforme o depoimento evidencia, teve força, pois amparado na cultura das crianças, para ganhar a escola.

⁴³ A Professora Marisa Farias atualmente encontra-se aposentada.

CONSIDERAÇÕES: DO CAMINHO PERCORRIDO

Finalizar um caminho, olhar para trás e perceber tudo que foi possível apurar nesta escrita e sintetizar estas descobertas não foi nada fácil, mas consigo apontar as mais importantes que foram: as invisibilidades como um problema social, político e epistemológico, mesmo não discorrendo pontualmente nestes termos, mas é inerente ao problema de pesquisa.

Que práticas pedagógicas na escola anunciam crianças de religião de Matriz Africana e outros invisibilizados socialmente? Que caminhos têm sido experimentados por docentes no trabalho com crianças pequenas para subverter a hegemonia na prática pedagógica?

Ao longo deste período em que busquei respostas para este problema e na intenção de desenvolver o objetivo proposto, compreendi as aprendizagens do lugar, percebi a potência da educação antirracista que permeava todo o processo de ensino aprendizagem, promovido pelas professoras que são resistência diante de um cotidiano em que é fundamental as diferenças e que praticam a lei 10.639/03 de forma inerente, mesmo sendo implícita em documentos e projetos.

Escrever sobre a religião de Matriz Africana da qual sou devota, sobre crianças invisibilizadas em suas religiosidades, estéticas e culturas e práticas pedagógicas de professoras que subvertem hegemonias na escola, é muito motivador e, mesmo ainda quando em proposição, foi desafiador. O processo todo de escrita desta dissertação foi deveras longo, não só por ter sido atravessado pela pandemia, por ter sucumbido toda uma ideia inicial, de me fugir entre os dedos como areia, as possibilidades iniciais, mas de todas as vezes que escrevi e apaguei, de todas as referências abandonadas no caminho, daquilo que perdi, de tudo que ganhei e de todas as aprendizagens que me foram proporcionadas mesmo não estando dentro da escola para finalizar a escrita.

Parece estranho, mas sempre foi essa a sensação, que ao ler relatos ou imagens, tínhamos que nos desconstruir diante dos novos e gratos caminhos que tomávamos.

Meu ativismo diante da questão, sempre foi o ponto alto das minhas reflexões e evidenciava o potencial de todas as aprendizagens pelas quais as crianças e eu, passamos ao longo desse período. Não se tratava somente de representatividade da

religião de Matriz Africana na escola, mas, sim, de ver essas crianças e professoras, de possibilitar aprendizagens para que todas pudessem coparticipar do processo que se apresentava a partir dos projetos conduzidos dentro da escola, sendo inspirados na lei 10. 639/ 03.

Ao longo da pesquisa, foram emergindo conceitos sobre representatividade, lugares, práticas escolares antirracistas, contudo, diante da riqueza de possibilidades que se apresenta na escola, sintetizar o protagonismo das professoras e das crianças, as relações com as mesmas e com seus pares parece difícil caber aqui. E sim, estabelecer quais foram os caminhos para que fosse alcançado estes objetivos, demonstrando através dos relatos das oficinas e de todo o movimento da ExpoAfro, parte do todo que enuncia estas ações. As metodologias autobiográficas (ABRAHÃO, 2004), formativas (FORMOSINHO, 2014) e documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) permitiram o olhar no enfoque das proposições de professoras em direção a uma educação antirracista, baseada na Lei 10.639/03, acolhida pela escola mediante as atividades analisadas pela professora pesquisadora imersa nesse cotidiano e nas causas em prol de relações menos assimétricas e preconceituosas.

Difícil pensar em uma finalização, assim como Adichie (2019) afirma que é dessa forma que se cria uma história única: mostre o povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (pg.22). E assim, podemos pensar em como nos são apresentados os povos africanos, as religiões e tudo que diz respeito à cultura dos negros. Sempre contada da mesma forma, sempre baseada em constatações da perspectiva daqueles que citam os negros como escravos e, no entanto, deveríamos sempre remeter ao início de tudo, ao contexto histórico onde os negros foram escravizados. Apenas nesta forma de expressar, já denota o que Adichie nos lembra, de que contamos a partir da nossa ótica, construída pelas sucessivas narrativas sempre com o mesmo enfoque que gera subjetividades resistentes a outras formas de ver e perceber e não, daquilo que realmente aconteceu.

Encerro, (por ora), pensando nas palavras que li, ainda em tempos da véspera da eleição do atual (des) governo, onde a autora Stela Caputo dizia sobre o diálogo que travou com seu Pai de Santo e ele questionava se ela sabia o porquê de pessoas nos terreiros carregarem uma folha de Perégùn, e sobre sempre existir um Perégùn plantado na entrada do mesmo. Esta, respondendo que não sabia, ouviu a

seguinte resposta: “O Perégùn é o alicerce, a coluna de todo iniciado. Ela está também nas Casas de Santo para mostrar o caminho toda vez que você se perder. Não se perca do Perégùn e não deixe que ele te perca.” (Stela Caputo em seu Facebook, out./ 2018)

E é esse o sentimento que tenho diante de tudo que vivi nestes tempos de escrita, a sensação de que passe o tempo que passar devo me reencontrar com os meus propósitos “semeados” e de um caminho inteiro ainda para “colher” tais aprendizagens na direção de práticas pedagógicas antirracistas junto a crianças pequenas e bem pequenas em escolas públicas rio-grandinas.

Figura 21: Representação da planta Perégùn



Fonte: Aquarela desenhada pela professora pesquisadora.

Deixo, como síntese, em forma de poesia minha homenagem para a Professora Marisa Farias, uma resistência inspiradora:

A Lei do Amor

Para ser, precisava estar,
 Estar em uma rua,
 Estar em uma escola de brancos.
 Mas o preconceito como uma navalha,
 na sua pele sangrava.
 O cabelo era motivo de piada:
 -Sai daí macaca!
 “Quatro olho”, vai para o fundo da sala,
 lá então, parece uma alma penada...
 Do invisível ao possível,
 Pela universidade então és amparada,
 se abrem as portas para um mundo novo,
 onde não mais terás vergonha do teu povo.
 Quando te sagras, coroada na “sociedade”.
 Onde nunca pensasse colocar teus pés de verdade...
 Samba, nega samba!
 De faceira, de doceira, de guerreira!
 De filha, de irmã, de professora, de mulher
 Que sabe a que veio, que sabe o que quer.
 Que ensina sobre os teus antepassados
 muito antes de uma lei.
 Suas histórias já erguiam o compasso,
 O destino estava de caso pensado,
 de palavra em palavra, sua trajetória de ser e estar,
 está até hoje sendo contada!
 De boneca, de Noni, para em tudo ser notada!

(Karen Barbosa)

Primavera de 2018.

À Professora Marisa Farias
 Com todo carinho e admiração.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ROSA, Miriam Suzéte de Oliveira. Apresentação: **Cuidado humano e educação**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 11-18, jan. abr. 2012. Disponível em: <www.ufrgs.br/edurealidade>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Eliana. **A pedagogia cosmocena e a afrocentricidade nos terreiros de matriz africana**. Porto Alegre: Editora Nika, 2019.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Dossiê- Crianças e suas infâncias na cidade. p. 325. N° 49, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução: Maria Lúcia Pereira. 9. Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. **Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2009.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JUNIOR, Moyses. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORREA, Norton. **O batuque no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1988.
- DELGADO Ana Cristina Coll; LÖFFLER, Daliana. O direito das crianças à participação: entre conquistas e desafios. **Educa – Revista Multidisciplinar em**

Educação, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 82-101, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4508/3218>. Acesso em: 21 jan. 2021.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos antropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: PRADO, Patrícia Dias; MARTINS FILHO, Altino José. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DUARTE, JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Práticas Pedagógicas**. In. MOROSINI, et. al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. A investigação- ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.) **Pesquisa em Educação**: Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa- ação. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Vol. 2)

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERNANDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Arte Médica, 1998. In.: **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buccholz**. Rio Grande, 2015.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. Na capital gaúcha viveu um príncipe negro. In.: **GELEDES**. Instituto da Mulher Negra [Site de Internet]. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/na-capital-gaucha-viveu-um-principe-negro/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LOPES, Jader Janer; MOREIRA, Tânia de Vasconcellos. Geografia das Infâncias: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun. 2006. Disponível em:

http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: EDUFBA, 1999.

MARGARIDO, Alfredo. **A participação dos africanos – Escravos ou Livres – Na mudança cultural, em Portugal e no Brasil**. Lisboa, Portugal: Vulgata, 2002.

MATOS, Gramiro de. **Influências da literatura brasileira nas literaturas africanas de língua portuguesa**. 1 ed. Universidade de Michigan, Empresa Gráfica da Bahia, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **Thoth** (Informe de Distribuição Restrita do Senador Abdias do Nascimento, nº 1). Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. (Coleção feminismos plurais).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. 2ª Edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004.

ANEXOS

Anexo 01: PPP da Escola



**PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
FREDERICO ERNESTO BUCHHOLZ**



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Rio Grande, maio de 2015.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	5
3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA ESCOLA	6
4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	6
4.1 HISTÓRICO DA ESCOLA	6
4.2 SITUAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA	7
4.3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS.....	8
4.3.1 Recursos humanos	8
4.3.1 Materiais	8
5 DIAGNÓSTICO	9
6 MISSÃO	10
7 CONCEPÇÃO DE ESTUDANTE	10
8 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR	10
9 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	11
10 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE.....	11
11 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	12
12 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO.....	12
13 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	12
13.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DA INFANTIL.....	13
13.1.1 Finalidade	13
13.1.2 Objetivos	13
13.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DA INFANTIL	14
13.2.1 O currículo.....	14
13.2.2 Os tempos	14
13.2.3 Os espaços, equipamentos e materiais	15
13.2.4 As crianças.....	16
13.2.5 As metodologias de trabalho.....	17
13.2.6 As formas de avaliação.....	17
13.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos	18
13.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a)	18
13.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada	18
13.2.10 O trabalho com a comunidade e a família.....	19
13.2.11 As formas de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.....	19
13.2.12 As formas de gestão institucional.....	20
14 CONCEPÇÃO DE ANOS INICIAIS	20
14.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DOS ANOS INICIAIS.....	21
14.1.1 Finalidades	21
14.1.2 Objetivos	21
14.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOS ANOS INICIAIS	22
14.2.1 O currículo.....	22
14.2.2 Os Tempos.....	22
14.2 Os espaços, equipamentos e materiais.	23
14.2.4 As crianças expectativa	24
14.2.5 As metodologias de trabalho.....	25
14.2.6 As formas de avaliação.....	25
14.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos	27
14.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a)	27
14.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada	27
14.2.10 O trabalho com a comunidade e a família.....	28

14.2.11 As formas de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.....	29
14.2.12 As formas de gestão institucional.....	29
15 CONCEPÇÃO DE ANOS FINAIS.....	30
15.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DOS ANOS FINAIS.....	30
15.1.1 Finalidades.....	30
15.1.2 Objetivos.....	31
15.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOS ANOS FINAIS.....	31
15.2.1 O currículo.....	31
15.2.2 Os tempos.....	32
15.2.3 Os espaços, equipamentos e materiais.....	32
15.2.4 As crianças.....	33
15.2.5 As metodologias de trabalho.....	34
15.2.6 As formas de avaliação.....	34
15.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos.....	35
15.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a).....	35
15.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada.....	35
15.2.10 O trabalho com a comunidade e a família.....	36
15.2.11 As formas de articulação dos Anos Iniciais com o Ensino Fundamental.....	36
15.2.12 As formas de gestão institucional.....	36
16 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	37
16.1 FINALIDADES DA INCLUSÃO.....	37
16.2 SALA DE RECURSOS.....	38
16.3 SALA DE MULTIFUNCIONAL.....	38
17 PLANO DE AÇÃO.....	38
1. Desenvolver as múltiplas linguagens.....	39
2. Ampliar o desenvolvimento psicomotor.....	39
3. Propiciar diferentes vivências que aprimorem a criança na socialização.....	39
4. Manter o lúdico como eixo principal norteador no trabalho.....	39
5. Promover a alfabetização a partir do 1º ano.....	39
6. Manter ou aumentar o índice do IDEB, nos anos iniciais.....	40
7. Incentivar a leitura.....	40
A indisciplina representa uma enorme dificuldade para o trabalho dos professores.....	40
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	42
APÊNDICE.....	43
GRÁFICOS - RESULTADOS DA PESQUISA.....	43

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que tem a finalidade de orientar a escola nas suas atividades diárias de forma sistemática, científica, consciente, participativa, democrática, enfatizando os seus princípios norteadores.

O Projeto Político Pedagógico baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que estabelece em seu art. 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão o compromisso de elaborar e executar sua proposta pedagógica; no artigo 13 inciso I define as incumbências docentes na elaboração do projeto pedagógico, e no art. 14 inciso I a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Baseia-se também no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Censo Escolar - INEP, nos pareceres e resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME), no Regimento da Escola, entre outros.

De acordo com Ilma Passos Alencastro Veiga (2005, p.13):

O PPP constitui-se em processos democrático de decisões, pois implementa uma forma de organização do trabalho pedagógico que supera conflitos, elimina relações competitivas autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e com a burocracia que permeia as relações no interior da escola; diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Nesse sentido é um documento¹ que se constitui na construção coletiva da identidade da nossa escola, da organização do trabalho pedagógico como um todo e nas especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fundamentando-se nos aspectos culturais, sociais e éticos. Seu objetivo é assegurar e fundamentar todo o funcionamento da escola, sua estrutura física funcional e também pedagógica, assim como dar suporte para que “a escola seja palco de inovações, investigações e grandes ações fundamentadas num referencial teórico metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, a singularidade, a transparência, a solidariedade e a participação”. (Veiga, 1996)

¹ A primeira versão do PPP foi concluída e implementada em 2003. A partir de 2004 inicia-se um processo de revisão e atualização deste documento, considerando, inclusive, as mudanças na legislação. Esta versão é o resultado da incorporação das mudanças e atualizações feitas pela escola, em reuniões gerais, de 2004 até 2011.

No PPP estão contidas propostas de ações fundamentadas na construção de um conhecimento que não é pronto e acabado, mas que está em permanente avaliação e reformulação. De acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais contemporâneos, buscamos promover a qualidade do ensino por meio da garantia dos direitos do cidadão em prol do sucesso educacional das crianças e adolescentes, preservando o bem estar físico e mental; estimulando seus aspectos cognitivo, emocional e social.

2 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

ESCOLA

Escola de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz

ENDEREÇO

Rua Estados Unidos da América do Norte, s/n.

Bairro Frederico Ernesto Buchholz

Rio Grande – RS

CEP 96212-014

Telefone: (53) 32301613

E-mail: fredericobu@gmail.com

MODALIDADES DE ENSINO

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

TURNO DE FUNCIONAMENTO

Manhã e tarde

GESTORES

Diretora: Ester Berchon Rodrigues

Vice-diretora (Manhã): Elisabete Brasil Roig

Vice-diretora (Tarde): Renata Levi Acosta

Coordenadora Educação Infantil: Carla Rosana Alves da Silva

Coordenadora Anos Iniciais: Ana Silvia de Souza Farias

Coordenadora Anos Iniciais: Lígia Maria Rodrigues Farias

Coordenadora Anos Finais: Claudete Lopes

Orientadora (Manhã): Daniele Remédios dos Santos

Orientadora (Tarde): Milene Soares Pinto

3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA ESCOLA

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, favorecendo a participação da mesma nas atividades regulares, restringindo-se a um número pequeno de pais conscientes e participativos. Muitos não acompanham a vida escolar dos filhos, e falta tempo para participar de todas as atividades, reuniões e apresentações escolares.

O poder aquisitivo das famílias que constituem o público alvo desta escola, 63,72% varia de 1 a 3 salários mínimos, 30,63% varia entre 3 a 5 salários mínimos e 4,65% com poder aquisitivo maior de 5 salários mínimos. Todas as famílias possuem água encanada, saneamento básico (através de fossa), possui luz elétrica, TV, fogão a gás e geladeira. A maioria dos alunos é natural de Rio Grande, sendo 60,9% moradores do bairro Buchholz e 39,1% de bairros próximos à escola.

O nível cultural e educacional dos pais atinge 20,45% com ensino até 5ª série, 25,75% com ensino fundamental, 18% com 2º grau, 28,1% ensino médio, 6,8% ensino superior e 1% pós-graduação.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

4.1 HISTÓRICO DA ESCOLA

No dia 04 de junho de 1957, uma importante cerimônia foi realizada na Rua Estados Unidos da América do Norte, S/N; a fundação do Grupo Escolar Frederico Ernesto Buchholz. A inauguração contou com a presença do prefeito (em exercício) Sr. Álvaro Ribeiro Pereira que usando de suas atribuições legais, pelo decreto nº 1961 criou uma Escola Primária Municipal no Bairro Frederico Ernesto Buchholz.

O nome da escola foi uma homenagem à pessoa de Frederico Ernesto Buchholz. Ele nasceu no município de Rio Grande-RS no dia 21 de novembro de 1897. Foi prefeito do

município no período de 1951 até 1955. Faleceu repentinamente no dia 28 de novembro de 1955, em pleno desempenho de seu mandato.

As atividades escolares tiveram início em um prédio de madeira constituído de seis peças, porém em 23/09/1960 um furacão destruiu a escola, bem como a documentação nela existente.

Através do parecer 02/72 de 10 de maio de 1972 a escola passou a Ensino de 1º Grau no período de 1992 a 1998. A partir de 1999 recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz.

Em 15 de junho de 2006 o prefeito Janir Branco e a secretária municipal de Educação e Cultura, Sônia Tissot, inauguraram as obras de ampliação e reforma do prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz. Foram feitas, ampliação de cinco sanitários, laboratório de Ciências, refeitório, cozinha e sala da supervisão, reforma geral da escola e do pavilhão para funcionamento da (creche) Educação Infantil.

Em 31 de outubro de 2010 foi inaugurado o Ginásio Poliesportivo da Escola Municipal Frederico Ernesto Buchholz, denominado Donaldo Marcos França. Participaram da solenidade o prefeito Fábio Branco, o vice-prefeito Adinelson Troca, os secretários de Educação e Cultura, Cláudio Omar Nunes, os familiares do desportista Donaldo França, a esposa Leia Ribeiro França e seus filhos Márcio, Dênis e Marcelo França, entre outras autoridades.

A partir do ano de 2012, de acordo com a Resolução nº 07/2010 CNE/CEB, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, amparada pela Lei 9394/96, passa a atender os alunos em regime simultâneo de atendimento do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

4.2 SITUAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

A escola oferece hoje a comunidade um amplo prédio composto por três pavilhões (que se dividem em dezessete salas de aula) e mais um pavilhão externo onde está instalada a creche destinada ao atendimento do berçário, maternal e Educação Infantil.

Desde o período de sua fundação muitas foram às conquistas da escola, instalada num prédio de boa conservação, graças à manutenção feita pela direção e mantenedora aliado ao trabalho de conscientização com aluno e comunidade. Conta com 15 salas de aula, salas de professores, direção, orientação, coordenação/supervisão, de recurso, multifuncional

(atendendo alunos com as mais variadas necessidades educativas especiais), secretaria, biblioteca, laboratório de informática, almoxarifado, dispensas, refeitório e cozinha. Também com 04 banheiros, banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais, residência do zelador, laboratório de Artes e Ciências, sala de Projetos, de vídeo, brinquedoteca, horta escolar, amplo pátio, áreas livres e pracinha para Educação Infantil.

A parte da creche necessita de ampliação como: uma sala e banheiro para professores, uma área coberta para deslocamento dos alunos e um banheiro adaptado. Adequação do espaço físico para que todos os alunos permaneçam no mesmo local e dormitório para todos os alunos do turno integral.

Hoje, a creche conta com 1 sala de berçário, 2 salas de aula, 1 sala de coordenação, cozinha, refeitório e 2 banheiros, possuindo mobiliário e equipamentos adequados ao seu uso.

O ginásio poliesportivo, com 951,28m² de área construída, conta com banheiro masculino, feminino, banheiro para professores, para portadores de necessidades especiais, vestiários, sala de professores, depósitos de material esportivo e de material de ginástica olímpica, arquibancadas e a quadra poliesportiva.

4.3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

4.3.1 Recursos humanos

A escola é um lugar onde atuam diferentes pessoas, portanto, nela são exercidos diferentes papéis: gestores, corpo docente, discente e técnico administrativo, monitores, atendentes, estagiários e voluntários; juntos, constituem a comunidade escolar.

Hoje a escola apresenta um quadro com 85 professores, sendo que o setor administrativo compõe-se de 1 secretário, 2 funcionários, 12 funcionários terceirizados, 04 monitores, 05 atendentes, 1 ocupante de zeladoria, estagiários das Instituições de Ensino e voluntários.

4.3.1 Materiais

A escola apresenta-se relativamente equipada para atender sua demanda e realizar suas atividades contando com 2 aparelhos de televisão, 1 retroprojetor, 1 data show, 3

computadores e 1 impressora (usados somente pela secretaria), 3 computadores na sala de projetos, 1 computador na orientação, 1 computador na coordenação/supervisão com impressora, 1 computador na direção e 2 computadores e 1 impressora na sala de recursos e multifuncional (doados pelo Sistema Positivo). Possui também material pedagógico específico (jogos, brinquedos, etc.) nas salas de recursos, multifuncional e brinquedoteca, máquina de xerox, mimeógrafo, 2 caixas acústicas e máquina fotográfica.

A biblioteca possui acervos de 5.600 livros, 1 computador e 1 impressora, o laboratório de informática (com 16 computadores, internet, notebook, impressora e data show). A cozinha da creche conta com os equipamentos necessários para suas atividades. A cozinha da escola necessita de armários e mesas para refeição dos alunos. Há ainda equipamentos elétricos e ferramentas para limpeza e manutenção das instalações e da horta.

5 DIAGNÓSTICO

Para reelaboração do Plano Político Pedagógico da escola foi necessário dialogar com todos da comunidade escolar. Para isso, foram aplicados questionários a professores, funcionários, pais e alunos, também, foram realizadas reuniões para discussão dos resultados dos questionários, análise dos dados das avaliações externas (IDEB, ANA) e elaboração das metas e estratégias a serem atingidas nos próximos dois anos. De acordo com os dados obtidos e registrados em gráficos (anexo), identificou-se:

- Os maiores problemas apontados, que a escola enfrenta foram: insegurança fora da escola, falta de apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, não conseguir solucionar alguns problemas de indisciplina; relação professor-aluno na sala de aula;
- O tempo diário dedicado aos estudos, apontado pelos alunos, foi de 1/2 hora (33%) e 1 hora (36%) e 17% disseram não dedicar tempo algum aos estudos;
- A maioria dos responsáveis, dizem que comparecem as reuniões e escolheram a escola por ser perto da sua residência e de boa qualidade de ensino;
- Os principais investimentos pedagógicos sugeridos foram: cultural (banda e teatro), internet rápida, palestras, cursos, eventos e ampliação do acervo da biblioteca;
- A grande maioria dos alunos não participa das atividades extraclasses;
- Quanto à utilização da biblioteca a maioria dos alunos diz usá-la ocasionalmente;

- Em relação à leitura: a maioria nunca lê jornais, livros de ficção e não ficção e às vezes lê revistas, sendo a principal fonte de informação, dos alunos a internet;
- Os professores apontam dificuldades em relação ao interesse dos alunos, a indisciplina e ao uso do celular em sala de aula;
- A maioria dos professores e funcionários aponta a escola como um ótimo ambiente de trabalho.
- A criança cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação a que os pais estão ausentes do seu processo educacional.

6 MISSÃO

Integração do corpo discente, docente, funcionários, comunidade, a fim de favorecer ao educando a construção do saber tornando-o crítico, participativo, responsável, atuante na comunidade em que está inserido, tornando-se protagonista da sua história.

7 CONCEPÇÃO DE ESTUDANTE

O Estudante é aquele que faz parte da comunidade aprendente. Que traz uma bagagem cultural e está aberto a novos conhecimentos para tornarem-se cidadãos críticos e ativos, transformando positivamente a sociedade. Em outras palavras, é aquele que sabe recorrer a múltiplas vias e fontes de saber, com capacidade de selecioná-las e sintetizá-las, construindo seus próprios conceitos, além de ser capaz de compartilhar ideias, teorias, e resultados experimentais com outros.

8 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

O professor é o articulador, o mediador, comprometido com o processo de aprendizagem tendo uma sensibilidade para perceber e articular as vivências com o currículo a ser trabalhado, a fim de torná-lo mais significativo.

Como pano de fundo dessa perspectiva, sobre os saberes dos professores, está a de perceber os professores como atores competentes e sujeitos ativos como foi bem assinalado por Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234).

9 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo do princípio que o aluno é o sujeito da aprendizagem e o ensino não é somente transmissão de conhecimentos, compreendemos que ensino e aprendizagem é um processo interativo no qual se criam situações que possibilitam integrar o conhecido e o novo, para que novas estruturas se formem. O ensino e aprendizagem dar-se-á quando o professor e aluno juntos criarem hipóteses e construirão conceitos. Nesta concepção, o professor é o mediador deste processo, criando ambiente adequado para despertar o interesse e a motivação do aluno, tendo em vista a formação cultural e social, para que se desenvolva na totalidade, tornando-se cidadão responsável.

O processo de ensino e aprendizagem tem como fim, o desenvolvimento das competências necessárias para a inserção construtiva do aluno em seu contexto de vida. Philippe Perrenoud (2000, p.19) define competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Assim, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve um conjunto de habilidades direcionadas para a solução de problemas diversos.

10 CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

Concebemos por sociedade, um grupo de pessoas com interesses comuns, que obedecem as normas e regulamentos. Também, como um espaço que tenha por princípio a garantia do cumprimento dos direitos humanos, que garantam o desenvolvimento do homem na sua totalidade, sendo respeitado nas suas diferenças. Uma sociedade cujos conflitos sociais

e econômicos influenciaram no modo de viver dos cidadãos contemporâneos aproximando-os cada dia mais das discussões frente à qualidade de vida e do ensino.

Percebemos aqui a sociedade como uma organização complexa em que todo o sujeito está inserido. A sociedade é um sistema sócio, econômico, político e pedagógico que rege o comportamento de seus integrantes. O cidadão deve ter plena consciência de que não é um ser solto e isolado no mundo e deve saber que toda ação irá produzir uma consequência direta na vida de muitas outras pessoas e do meio ambiente.

11 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Entendemos a educação como a prática social responsável pelo processo de humanização, definida bem na LDB nº 9394/96 como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Acreditamos que é de extrema importância que a educação seja repensada para que a sua prática amplie a consciência de cidadania de uma forma plena e ativa na sociedade atual.

12 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO

Reconhecemos como ser humano um cidadão crítico, racional atuante na sociedade, um ser único que respeita as diversidades e estabelece vínculos afetivos constituindo a sociedade. Considerando o homem um ser social, é na relação com os seus semelhantes que o ser humano aprende, ensina, se constrói enquanto sujeito, adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social tais como: respeito mútuo, solidariedade e afetividade.

13 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creche e EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), às quais se caracterizam como espaços institucionais que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a

5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino.

A pré-escola (Educação Infantil) é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental.

13.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DA INFANTIL

13.1.1 Finalidade

- Considerar a criança como “Sujeito de Direito”.
- Possibilitar o desenvolvimento integral da criança no aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- Cumprir duas funções indissociáveis educar e cuidar, como complementaridade à ação da família visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança.
- Promover atenção às múltiplas dimensões humanas.
- Desenvolver trabalho pedagógico que considera as diferentes linguagens, ludicidade, interações sociais, educação e cuidados e organização da ação pedagógica.

13.1.2 Objetivos

A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

13.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DA INFANTIL

13.2.1 O currículo

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. O currículo é centrado na criança, pois ela é a origem e o centro de toda atividade escolar. É o meio para alcançar os objetivos de proporcionar o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas para a transformação social.

13.2.2 Os tempos

Entendemos que há dois tempos na escola: um tempo da escola e o outro da criança. A organização dos espaços educativos é planejada para que o brincar aconteça e para a promoção das interações criança-criança. Como bem se refere Oliveira (2012, p. 90, no prelo):

Há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da Instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia.

Outro aspecto importante na questão do tempo é a rotina, que deve ser levada em conta, pois é ela quem norteia a estrutura do trabalho do professor. Por rotina entendemos a distribuição de atividades no tempo que a criança passa na instituição de Educação Infantil, tanto no aspecto do cuidado quanto no que diz respeito às atividades orientadas e brincadeiras.

13.2.3 Os espaços, equipamentos e materiais

Os espaços são organizados de acordo com cada faixa etária. As crianças de 0 a 1 ano de idade necessitam de ambientes amplos, coloridos, com pouco mobiliário, apenas almofadas e brinquedos, onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, interagir com outras crianças, brincar, descansar quando desejarem. Assim, podem desenvolver habilidade física, intelectual e afetiva, manipulando objetos, trocando experiências, testando suas capacidades motoras, em um ambiente estimulador e seguro.

A partir dos 2 anos de idade, a estruturação do espaço ganha outro enfoque, de modo que atenda às especificidades da faixa etária. As formas de organização das salas comportam ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, permitindo a interação entre as crianças e o estabelecimento das relações com o conhecimento. São os chamados “cantinhos”, ambientes reservados à leitura, brincadeiras, música, desenho, jogos, etc.

De 4 a 5 anos, a disposição do espaço da sala de aula compõe a relação das práticas didáticas, sendo flexível e versátil, permitindo a criança brincar, criar e construir conhecimentos. As atividades de pintura, musicalização, jogos e brincadeiras, por exemplo, acontecem na sala de aula. Nas salas há um espaço reservado à realização das atividades do cotidiano como a “hora da rodinha”, onde a professora dá as boas vindas, conta histórias, canta com os alunos, trabalha o calendário, faz a chamada, etc. O “cantinho da leitura” reúne livros apropriados à faixa etária. As mesas e as cadeiras são organizadas em pequenos grupos.

Também há outros espaços-ambiente destinados aos cuidados com o corpo (banheiros), alimentação (refeitórios), brinquedoteca, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, ginásio e pracinha.

Quanto aos equipamentos o mobiliário é outro aspecto a ser considerado pois é projetado para atender às crianças pequenas. Os da educação infantil são adequados ao tamanho das crianças, facilitando a realização das atividades em grupo e o acesso aos materiais e brinquedos de interesse delas. As prateleiras e as estantes, também de tamanho adaptado, organizam e guardam materiais, equipamentos, jogos e brinquedos, ficando ao alcance das crianças.

Os recursos materiais, como móveis, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, massa de modelar, argila, jogos variados, blocos de madeira, materiais de sucata e demais materiais são adaptados e estão ao alcance das crianças.

13.2.4 As crianças

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Nessa perspectiva, encontramos apoio na afirmação de (KRAMER, 1986, p. 79):

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Assim, a criança, que se torna sujeito de um processo, passa a ter e a fazer história, mesmo concebida e tratada diferentemente pela sociedade e em distintos momentos e lugares da história humana. Salientamos, portanto, existir características universais de ser crianças: como fragilidade, necessidade de alimentação, atenção e cuidado.

13.2.5 As metodologias de trabalho

A metodologia utilizada para o desenvolvimento é a de projetos de aprendizagem. O trabalho com projetos deve atender ao interesse das crianças. Eles são desenvolvidos com as crianças e não para as crianças.

Através de diversas linguagens, materiais diversificados partindo de situações concretas, facilitando e proporcionando o encontro da criança com o fazer criativo. Esta visão do trabalho pedagógico possibilita a transformação do espaço da escola em um espaço realmente democrático, onde cada criança deve ser respeitada em sua individualidade e ação criadora. Para tanto nos valem também de excursões, festas, feira do livro, exposições e tudo o mais que for necessário para que a criança tenha a oportunidade de vivenciar o conteúdo ministrado em sala de aula.

O importante é perceber que uma história, um filme, um brinquedo, um desenho, um livro, um jogo, uma cor ou mesmo um objeto de arte, pode levar indivíduos de qualquer idade a vivências significativas e importantes para a sua vida. Segundo Fernando Fernandez "cabe ao educador saber aonde quer chegar. Por isso, Hernandez alerta que não basta ser "do gosto" dos alunos. Se não despertar a curiosidade por novos conhecimentos, nada feito".

13.2.6 As formas de avaliação

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na seção II, referente à Educação Infantil, artigo 31, preconiza que: "(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Nesse sentido mantemos o hábito de registrar o desenvolvimento das crianças através de múltiplos registros.

A avaliação está presente em todo processo do desenvolvimento da criança do berçário ao nível II. As produções se constituem em seu portfólio² e no relatório diário para a família (agenda é o meio de comunicação), a partir da observação e registro de atividades. Essa avaliação é realizada semestral por meio de um relatório entregue a família.

² Portfólio refere-se à organização de uma coletânea de registros sobre a aprendizagem do aluno possibilitando ao professor, aluno e família o seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Por meio da avaliação o professor acompanha o desenvolvimento da aprendizagem, faz seu planejamento, estimula avanços, respeita o ritmo individual e a etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra.

13.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos

A criança interioriza suas vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, professores, atendentes, funcionários e outros tratam a criança com carinho, reconhecendo seus direitos, proporcionando um bem estar emocional para que esta se sinta protegida e segura em seu espaço dentro do grupo.

A escola e a creche primam pela qualidade da educação propiciando interações sociais afetivas, entre todos envolvidos com a Educação Infantil contribuindo para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes. O trabalho é organizado com o grupo através de reuniões quinzenais, a fim de promover a socialização entre todos os envolvidos.

13.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a)

Recursos pedagógicos para auxiliar na elaboração dos projetos como: internet, revistas, troca de experiências, vídeos, entre outros. Utilizamos recursos como: brinquedoteca, praça, ginásio, informática, pátio e passeios.

13.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada

É necessária formação pedagógica continuada em educação infantil, o que significa lançar novos olhares às necessidades educacionais atuais. Sabemos bem dessa necessidade, mas na escola ainda não existe um espaço periódico para reuniões e formações havendo somente aos sábados, de acordo com o calendário da mantenedora.

Nesse contexto, evidenciamos a dedicação e atenção especial à orientação dos professores, por meio de reuniões de formação que priorizam a relação teoria e prática, num espaço de construção coletiva de saberes, possibilitando o desenvolvimento de competências necessárias a sua atuação profissional, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

13.2.10 O trabalho com a comunidade e a família

A escola procura promover vários momentos de acolhida para as famílias e assim realizar um chamamento e um envolvimento da comunidade através de festas comemorativas, palestras e oficinas.

É preciso modificar a concepção de alguns pais, realizando ações que tragam estes para a escola e os façam compreender de forma consciente seus papéis e a manutenção dessa relação. Somente a partir desse princípio se poderá de fato contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas da criança que se sentirá segura protegidas e acima de tudo capaz de aprender.

Nessa perspectiva a escola é reflexível e busca construir ambientes formativos que favorecem o desenvolvimento e atitudes de viver, conviver e interferir em sociedade, com competências e afetivas pessoais e sociais.

13.2.11 As formas de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido; nessa perspectiva as duas realizam suas práticas com crianças e devem prestar atenção às suas necessidades. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica da escola prevê formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nesse contexto é que a proposta de uma Pedagogia da Infância³, que considere o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 14 anos, se torna relevante e necessária. Ao sair do nível II a criança ingressa no 1º ano, com a mesma professora, permanecendo na mesma sala. O que se pretende com essa proposta é que as práticas de cuidado e educação ocorram com ações complementares e que, as propostas pedagógicas de alfabetização e letramento considerem a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas e emocionais.

13.2.12 As formas de gestão institucional

A equipe gestora da creche é definida de forma hierárquica pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador. Neste caso, a autonomia passa a ser considerada como um conceito importante no trabalho do coordenador da Educação Infantil. A organização do trabalho coletivo é gerenciada pela direção da escola e organizado pelo Coordenador Pedagógico, envolvendo todos os segmentos da Educação Infantil e da comunidade, de forma participativa.

A equipe gestora vem proporcionando uma estrutura escolar harmônica e organizada permitindo que os profissionais da Educação Infantil tenham autonomia para um planejamento flexível com oportunidade de acesso à formação continuada, resultando em ações positivas, reflexivas e vem dando certo.

Na Educação Infantil, o orientador auxilia os professores e a coordenação pedagógica na solução de problemas relacionados ao desenvolvimento emocional, cognitivo e afetivo, orientando a família nas dificuldades apresentadas.

14 CONCEPÇÃO DE ANOS INICIAIS

O Ensino Fundamental tem caráter obrigatório e se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado, do Município e da família na sua oferta a todos. A partir da Lei 11.274/2006, com ampliação de nove anos de duração, o Ensino

³ Essa Pedagogia considera a criança como produtora de conhecimento e cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com a sociedade, influenciando e sendo influenciada por ela, construindo significação.

fundamental de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais e anos finais. Em regra os anos iniciais atende crianças de 06 a 10 anos de idade, com duração de cinco anos, etapa que vai do 1º ano ao 5º ano, sendo caracterizada pela alfabetização e solidificação dos conteúdos básicos.

14.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DOS ANOS INICIAIS

14.1.1 Finalidades

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Ela abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

14.1.2 Objetivos

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, os objetivos dessa etapa de ensino, devem assegurar a criança o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar.

Especialmente em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, os objetivos educacionais estão pautados nos processos de alfabetização e letramento, no desenvolvimento das diversas formas de expressão e nos conhecimentos que constituem os componentes curriculares obrigatórios. Assim como, levar o aluno a compreender o ambiente social e natural, do sistema das artes, tecnologias, dos valores em que se fundamenta a sociedade,

estimulando o educando a assumir responsabilidades, respeitando os direitos e deveres no convívio na sociedade.

14.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOS ANOS INICIAIS

14.2.1 O currículo

Concebemos como currículo o conjunto de todas as experiências vividas pelos alunos dentro e fora da escola, seu cotidiano e suas relações sociais. Num sentido mais abrangente, as diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais, tendo uma base nacional comum a serem adotada e complementada pelos sistemas de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, tendo que obedecer as seguintes diretrizes (ART. 27º, LDB 9394/96):

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

14.2.2 Os Tempos

Compondo o que aqui entendemos como tempo de escola, além da ampliação da jornada diária (4 horas semanais) que garante a criança 200 dias letivos, e da organização da escolarização em ciclo de alfabetização, nos leva a repensar a organização da escola a partir da Lei nº 11.274 de 2006, que institui, a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

Portanto, os três primeiros anos constituem a qualificação, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento junto com a aprendizagem de outras áreas de

conhecimento. Nessa modalidade, as crianças são estimuladas por meio de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons.

A partir do 5º ano temos um professor para cada área do conhecimento são eles: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes e Ensino Religioso, Educação Física e Língua Inglesa. As aulas são de 45 minutos com intervalo de 15 minutos (Recreio).

A Educação Física é desenvolvida na forma de Recreação e Lazer e conta com o regente de classe e/ou com professores especializados.

14.2 Os espaços, equipamentos e materiais.

Nos anos iniciais e finais o espaço na sala de aula é organizado de forma a favorecer o desenvolvimento coletivo promovendo a aprendizagem, através da socialização, troca de experiência e saberes diverso.

No Laboratório de Ciências e Artes o trabalho enriquece e consolida a aprendizagem nas várias áreas do conhecimento.

O Ginásio tem como finalidade atender as necessidades na área do esporte e lazer dos alunos.

A biblioteca enquanto espaço de aprendizagem, disponibiliza uma gama de recursos informacionais (livros, materiais especiais, mapas, computador), é um instrumento rico para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores dos seus usuários, a fim de torná-los aptos a viver, participar e desfrutar dos benefícios da sociedade da informação.

A brinquedoteca proporciona um espaço para que o lúdico faça parte do desenvolvimento da criança. Segundo Cunha (2007, p. 17) a brinquedoteca é "responsável por mediar à construção do saber, em situações de prazer, com gosto de aventura, na busca pelo conhecimento espontâneo e prazeroso". Desta maneira, incentiva extravasar sentimentos, explorar conhecimentos e experimentar emoções.

A horta escolar oferece um espaço de aprendizagem, com base na interdisciplinaridade, na contextualização, na motivação e no diálogo. Integrando questões ambientais, que provocam mudanças de atitudes e incentivam a cooperação e a solidariedade.

Laboratório de informática é um dos instrumentos para a construção do conhecimento. Assim, partimos do pressuposto de que as tecnologias são essenciais para o desenvolvimento

de um trabalho preocupado com o ensino/aprendizagem, diante do momento histórico em que estamos vivendo.

O refeitório é outro ambiente de atitudes aprendidas no cotidiano, com ou sem intenção de ensinar. Desenvolvendo atitudes de respeito e espera no momento de se servir, mantendo o refeitório limpo para as outras turmas e tratando respeitosamente os funcionários.

O espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo proposta atividades que ocorram fora dela. Como passeios, excursões, teatro, cinema, visita a outros locais, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

Quanto aos materiais nas classes de alfabetização, a criança encontra-se na fase operatório concreta, por isso, são utilizados materiais concretos nos 1º e 2º anos.

O vídeo e a televisão é uma ferramenta que assessora o professor, proporcionando uma aula mais atrativa, partem do concreto, do visível. Traz para a sala de vídeo o cotidiano dos alunos, para as linguagens de aprendizagem a comunicação, introduzindo novas situações no processo educacional. Filmes de aventura, animações, documentários, adequados à faixa etária coerentes com o conteúdo trabalhado, surtem efeitos surpreendentes, além de proporcionar às crianças momentos de prazer e descontração.

Da mesma forma, o uso do retroprojeter ou multimídia na exploração de imagens, como fotos, mapas, obras clássicas de arte (cópias).

O aparelho de som exerce um forte papel nos vínculos necessários entre ensino e aprendizagem, tanto nas apresentações musicais em datas comemorativas quanto na correlação com os conteúdos desenvolvidos em sala.

O livro didático é distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Avaliados a cada três anos, os livros são trocados de acordo com as demanda da escola. Esses livros, exceto para as primeiras séries, são denominados não consumíveis, não são propriedade do aluno, devendo ser reaproveitados pelos alunos do ano seguinte.

14.2.4 As crianças

É comum, ao se falar em criança, associá-la apenas à Educação Infantil, que faz o atendimento de crianças entre zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que a infância compreende as crianças de 0 a 12 anos, ou seja, em

termos educacionais, compreende a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. A criança é um sujeito social com costumes, valores, hábitos, práticas sociais, carregados de significados que interferem em suas ações. A criança de hoje, nascidas em meio à tecnologia e cultura de massa é autodidata que faz diversas coisas ao mesmo tempo e aprendem tudo com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

14.2.5 As metodologias de trabalho

Dentre as diversas metodologias educacionais vigentes, a Escola Buchholz busca desenvolver uma metodologia baseada na coletividade do trabalho com projetos. De acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 61):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Esta possibilita a comunidade escolar, uma participação ativa nas ações educativas desenvolvidas e ressignifica às aprendizagens para além dos conteúdos, abordando o todo social. Aliado a isso, torna a escola um espaço promotor e facilitador da interdisciplinaridade, promovendo a aprendizagem coletiva da troca, defendida por Vygotsky.

No que diz respeito à importância de uma metodologia que abarque as questões sociais, através de projetos, Arroyo (2000, p.207) menciona que a "Educação Básica tem um papel político e social na produção da sociedade, na reprodução das estruturas sociais, do poder dos valores. Hoje temos uma visão mais clara de suas funções sociais".

14.2.6 As formas de avaliação

Nosso sistema de avaliação parte do princípio que, todos têm condições de construir conhecimento e de desenvolver competências e habilidades, mesmo os que apresentam dificuldades durante o processo. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dos educandos é

continua e processual, no desenvolvimento das atividades ou trabalhos realizados durante o processo.

A avaliação das classes de alfabetização não é alcançada a partir de algumas atividades realizadas, mas ao longo de um tempo de trabalho com a leitura e escrita, por meio de um conjunto de ações e reflexões. Portanto, além do trabalho individual, da observação, da coleta de leitura⁴, a avaliação é também através do Parecer Descritivo; análise reflexiva dos avanços e entraves do rendimento na aprendizagem. Assim, poderemos rever e redefinir nossa prática pedagógica, para realizarmos intervenções pertinentes ao desenvolvimento dos educandos.

A partir do 4º ano, temos como sugestão de instrumentos avaliativos: trabalho em grupo, trabalho individual, debate, autoavaliação, testes e provas. Esse processo é trimestral, podendo ser utilizado outros instrumentos, perfazendo no máximo 40 pontos para a prova. O aproveitamento final é a soma dos trimestres totalizando 180 pontos para o aluno ser aprovado no final do ano letivo.

A recuperação da aprendizagem é feita de acordo com a LDBEN nº 9394/96, artigo 24, inciso V, alínea “e”, e com o Regimento da Escola. A Recuperação Contínua⁵ - realizada sempre que o educador perceber que não ocorreu uma aprendizagem significativa, enfatizando a dimensão qualitativa no desenvolvimento das aulas regulares, sendo inserida no trabalho pedagógico do dia-a-dia da sala de aula; Recuperação Paralela – realizada ao longo do ano letivo, destinado ao atendimento dos educandos com dificuldades específicas não superadas; Recuperação Final – oportunizada aos educandos que, após recuperação contínua e/ou paralela, não tenham superado suas dificuldades na aprendizagem e que não tenham atingido um rendimento quantitativo de no máximo de 180 pontos.

Além das avaliações interna da escola, as Avaliações Externas – Provinha Brasil, Prova Brasil/SAEB, e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) têm apresentado resultados com crescente progresso na escala de avaliação da escola, conforme dados do IDEB⁶.

⁴ Durante os trimestres, as Coordenadoras Pedagógicas realizam coleta de leitura. As atividades de leitura são analisadas com base nos descritores contidos nas Diretrizes da Alfabetização.

⁵ O art. 24, Inciso V, da LDB estabelece que “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea a - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, em exames padronizados (Prova Brasil/SAEB) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e na média de desempenho na Prova Brasil.

14.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos

A escola procura manter o diálogo, ouvir opiniões, onde todos possam expor suas ideias, oportunizando a valorização de cada um no processo educacional (alunos, pais, professores, funcionários, equipe gestora, entre outros), dando a todos os envolvidos responsabilidades. Sob essa concepção, acreditamos que a gestão escolar com princípios democráticos, é uma das possibilidades para promover as mudanças pelas qual o sistema de ensino vem passando, garantindo a qualidade na educação, a participação, de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

14.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a)

No primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

Ao utilizarmos os mais diversos recursos disponíveis, buscamos maior motivação e inclusão das mídias neste processo. As tecnologias são incorporadas em nossas práticas e por meio delas propiciamos aos alunos momentos para expressão de ideias, a produção de conhecimento, a comunicação e a interação social, o letramento digital.

Utilizamos recursos pedagógicos para auxiliar na elaboração dos projetos como: internet, revistas, trocas de experiências, vídeos, xerox, livros, brinquedoteca (brinquedos), ginásio, pátio e passeios, não esquecendo do quadro e giz..

14.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada

Passando a conceber a escola como local da formação dos professores, além de cursos e outros eventos de formação pelos quais os professores passam fora da instituição, à escola tenta ter na sua organização “momentos importantes” no processo de formação continuada do professor e da constituição dos seus saberes, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, processos de planejamento coletivo, etc. Nestas considerações, fica evidente que a escola, espaço de trabalho e local de vivências educativas, é também o melhor

ambiente para discussões, análises e delineamentos sobre a efetivação de ações bem sucedidas de ensino-aprendizagem.

Entretanto, como os anos iniciais não possuem profissionais para fazer cumprir a Lei 11.738/2008 que regulamenta a Hora atividade⁷, a escola consegue fazer formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos sábados de trabalho de acordo com o calendário da mantenedora. Ou com a colaboração de professores dos 5º anos que necessitam complementar a carga horária, sendo distribuídos conforme necessidades nas turmas de 1º ao 4º ano. O que não constitui hora atividade, devido ao período de 45 minutos de aula semanal, mas é o que a escola consegue organizar no momento. Essa organização curricular adotada na instituição para formação continuada contempla atividades diversificadas, instituindo *tempos e espaços diferenciados*, tais como: oficinas, eventos, grupo de trabalho supervisionado, grupos de estudo, palestras, entre outros.

Temos também Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são encontros com os professores alfabetizadores conduzidos por Orientadores de Estudo da Secretaria Municipal de Educação (SMEd) - Curso presencial de 3 anos, com carga horária de 120 horas por ano, onde temos um grande número de professores alfabetizadores participando.

14.2.10 O trabalho com a comunidade e a família

A responsabilidade pela matrícula das crianças, obrigatoriamente aos 6 anos de idade, é dos pais. É dever da escola, tornar público o período de matrícula.

Sabe-se que tanto a família quanto a escola possuem um objetivo comum, que se resumem em preparar as crianças para o mundo, pensando justamente em promover uma transformação na relação família escola, que é tão conflitante, buscamos estabelecer uma relação de cooperação afetiva; salientando a importância dessa parceria no desenvolvimento das crianças, porém antes de tudo é preciso construir uma série de situações para que este processo de relacionamento se dê de formas positivas e enriquecedoras.

O diálogo, o acolhimento e valorização das informações e participação dos pais na escola, a criação de oportunidades de convivência através de eventos ou de projetos, reuniões,

⁷ É o direito do professor de ter reservado 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, destinada para estudos, planejamento e avaliação.

palestras, enfim, o estabelecimento de vínculos da comunidade e famílias com a escola favorece tanto a comunidade quanto o auxílio no trabalho da escola no seu contexto.

As famílias têm liberdade para entrar na escola e conversar com professores, com o orientador e coordenadores pedagógicos e com o diretor, o que mostra uma postura positiva desses profissionais em relação a informações ou dúvidas que as famílias possam trazer e que podem ajudar na aprendizagem dos alunos.

14.2.11 As formas de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A escola busca, por meio de seu currículo, desenvolver o trabalho que valorize a infância, o trabalho com o lúdico, as brincadeiras e as linguagens, com atenção para cuidado e educação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o processo de escolarização, desenvolvemos práticas que dê continuidade ao trabalho da Educação infantil, partindo dos interesses e necessidades das crianças dessa etapa sem perder de vista a alfabetização.

O trabalho com as crianças dos primeiros anos é realizado nas salas dos níveis II da Educação Infantil, favorecendo um ambiente lúdico para a construção do processo ensino-aprendizagem, priorizando o aluno, para que este, seja capaz de selecionar, assimilar, processar e interpretar, conferindo significado a sua aprendizagem. Também valorizamos interação professor-aluno, oportunizando ao aluno no início da aprendizagem da leitura e escrita permanecer com o mesmo professor.

14.2.12 As formas de gestão institucional

A gestão se constrói de forma democrática, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Assim, oportuniza a participação da comunidade educadora (alunos, pais, professores, funcionários e equipe gestora).

Os coordenadores ocupam a função de gestor da rotina, onde, organiza não só o trabalho dos professores como a estrutura do cotidiano escolar, garantindo que esta siga conforme planejado. Os coordenadores pedagógicos trabalham o tempo todo com relações

interpessoais, fundamentais na área educacional, estabelecendo com o professor, o aluno, o responsável, a direção, o funcionário, monitores, estagiários e SMEd.

Sendo assim, os Coordenadores pedagógicos são responsáveis pela organização do trabalho pedagógico da escola, pelo acompanhamento do planejamento escolar, pela sistematização da formação dos docentes, pela realização de reuniões pedagógicas, pela verificação dos índices de aprendizagem e pelo desenvolvimento do currículo escolar, dentre outros.

Na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores e coordenadores para compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização da proposta pedagógica; e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

15 CONCEPÇÃO DE ANOS FINAIS

Entendemos por anos finais, sendo a etapa, que vai da 6^o ao 9^a ano, geralmente dos 11 aos 14 anos, se caracterizado pela diversificação e especificidade dos conteúdos. Nos anos finais, os pré-adolescentes geralmente têm um professor por disciplina, os horários de estudo são maiores e proporcionalmente divididos entre as áreas do conhecimento. Há um aprofundamento maior em relação aos conteúdos de cada área que, além de preparar o estudante para as práticas sociais, também compõem a base para os estudos futuros, no ensino médio.

15.1 FINALIDADES E OBJETIVOS DOS ANOS FINAIS

15.1.1 Finalidades

O Ensino Fundamental, nos anos finais tem por finalidade o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Através deste processo, compreender a importância do ambiente natural e social, da

tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores. Buscando o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se apresenta na sociedade.

15.1.2 Objetivos

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o objetivo maior do ensino fundamental é propiciar a todos a formação básica para a cidadania, o que depende, sobretudo, da criação, no ambiente escolar, das condições básicas necessárias à aprendizagem, tais como:

O Objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão. Para isso, segundo o artigo 32º da LDB é necessário:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

15.2 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOS ANOS FINAIS

15.2.1 O currículo

Entendemos que o currículo escolar possui uma “estrutura” fundamental, a partir da qual e para a qual todos os conhecimentos e atividades escolares fluem e se organizam. Esta estrutura é composta pelos conteúdos escolares, distribuídos nos seguintes componentes

curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Educação Física e Língua Inglesa.

15.2.2 Os tempos

De acordo com a LDB (art. 24, I) a organização dos tempos, nos anos finais, obedece à carga horária obrigatória mínima de 800 horas e 200 dias letivos, seguindo o calendário estabelecido pela mantenedora.

Nos anos finais do ensino fundamental, quando estão entre 11 e 14 anos, os alunos avançam, gradativamente, do estágio operatório-concreto para o pensamento formal (abstração). É nessa fase que a organização do tempo e do espaço escolares, passa por mudanças radicais, com horários e disciplinas compartmentados.

Há um professor para cada área do conhecimento e um aumento na jornada escolar. Ao contrário dos anos iniciais, nesse nível são bem evidentes, especialmente para os estudantes, os momentos relacionados a cada componente definido na matriz curricular. São eles: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física, ensino religioso, artes e língua inglesa.

As aulas são de 4 horas, dividida em 5 períodos obedecendo a seguinte grade curricular:

Componente curricular	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
História	2	2	3	2
Geografia	3	3	2	3
Ensino Religioso	1	1	1	1
Ciências	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Artes	2	2	2	2

15.2.3 Os espaços, equipamentos e materiais

Os espaços oferecidos pela escola estão além das salas de aula. Os estudantes devem explorar o ambiente escolar tornando sua aprendizagem mais significativa a partir do

momento em que utilizam o conhecimento de forma interdisciplinar. Para isso a escola dispõe de: laboratórios de informática, sala de vídeo, ginásio, laboratório de ciências e artes visuais, sendo esses espaços de atendimento às especificidades de suas respectivas áreas, disponibilizando equipamentos e materiais que permitem um envolvimento mais íntimo com os componentes curriculares.

Integrando a lista, a biblioteca continua sendo um dos mais importantes ambientes de aprendizagem, embora tão pouco aproveitado. O hábito de frequentar a biblioteca estimula outros hábitos, como o de leitura constante e interesse pela cultura, o gosto pela pesquisa e habilidades de investigação, a reflexão crítica e autônoma de questões escolares e do cotidiano, além de favorecer a realização de trabalhos que carecem de maior concentração.

Outro ambiente de aprendizagem muito importante é o laboratório de informática. Isso porque a tecnologia coloca à disposição do usuário, em questão de segundos, um universo infinito de possibilidades, tornando-se forte aliada no trabalho educativo, com a realização de pesquisas sobre os mais variados temas, o desenvolvimento de habilidades por meio de jogos em movimento e/ou com softwares (programas de computador) educacionais.

A sala de vídeo é outro ambiente que pode contribuir para aprendizagem dos alunos. O uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, inegavelmente, possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados. A partir desse conjunto de possibilidades, o professor pode conduzir o educando a aprendizados significativos que fomentem princípios de cidadania e de ética.

Quanto aos equipamentos, mais utilizados pelos anos finais são: a televisão, o videocassete, multimídia, aparelhos de som e até máquina fotográfica. Sem esquecer: de mapas, globos, jornais, revistas, livros, dicionários, cartazes, folders, panfletos de propaganda e jogos.

15.2.4 As crianças

Os alunos das séries finais do Ensino Fundamental encontram-se no período da adolescência, mais especificamente, estão entrando nessa fase de crescimento e desenvolvimento humano, marcada por grandes mudanças em todos os aspectos. A adolescência caracteriza-se pelas alterações físicas e grandes modificações que ocorrem em

níveis emocionais, psíquicos. Nesse processo evolutivo de crescimento e desenvolvimento, o aluno passa por diferentes períodos de ajustamentos e de integração progressiva, valendo-se de uma complexa adaptação, que visa a preencher as suas necessidades.

15.2.5 As metodologias de trabalho

Nos anos finais, a metodologia desenvolvida na escola, visa uma aprendizagem significativa do educando através da problematização e diálogo reflexivo. O trabalho pedagógico é planejado a partir de um tema gerador junto com a comunidade escolar, em reuniões, nos encontros semanais (hora atividade) entre professores, coordenadora e orientadora educacional, bem como aprimoramento através dos encontros de formação continuada.

A escola trabalha a metodologia de projetos com temas geradores buscando integrar os componentes curriculares.

15.2.6 As formas de avaliação

A avaliação é um processo contínuo, que ocorre da seguinte forma: Avaliação diagnóstica ocorre no início do processo, para diagnosticar a situação inicial e definir formas de atuação frente aos objetivos. Avaliação formativa realizada ao longo do processo, numa função ajustadora através de trabalhos e testes individuais ou em grupos. Avaliação somativa ao final do processo, para mensurar os resultados e verificar se eles correspondem às exigências do sistema, através de provas individuais. Avaliação qualitativa ocorre ao longo do processo considerando os aspectos qualitativos (responsabilidade, interação com o grupo e frequência).

Os resultados da avaliação são expressos em pontos, na escala de 0 (zero) a 100 (cem), assim distribuídos: 1º, 2º e 3º trimestre – média de 60 pontos para aprovação. Sendo que a cada trimestre o aluno que não alcançou a nota para aprovação, prestará estudos de recuperação, a fim de atingir a média, conforme descrito no item avaliação dos anos iniciais.

15.2.7 As relações entre todos os atores envolvidos

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades necessitando estar comprometida com o cuidar e o educar. Na interação entre os envolvidos no âmbito escolar, efetiva-se a qualificação da relação que se estabelece entre os indivíduos.

A equipe gestora procura criar e manter situações que promovam uma boa relação entre todos os indivíduos, consciente também de que para conseguir de forma efetiva a conquista dos objetivos da escola, faz-se necessário construir situações para realização de um bom trabalho de articulação e integração melhorando tanto as relações pessoais quanto à própria instituição.

15.2.8 Os instrumentos de trabalho do (a) professor (a)

O Planejamento é a principal ferramenta de trabalho do professor. É o fio condutor da ação educativa. Os recursos também são ferramentas didáticas que ajudam o professor a ensinar melhor, que enriquecem o planejamento de uma aula ou atividade. São recursos, portanto: as estratégias de leitura, do resultado de uma pesquisa ou de um trabalho de grupo, uso de áudios, ou vídeos, jogos (incluindo os virtuais), simulações, mediante uma determinada dinâmica etc., jornais, livros, revistas, CDs, CD-ROM, sites entre outros.

15.2.9 Os profissionais e as condições de trabalho - a formação continuada

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental os professores possuem a Hora atividade, destinada para o planejamento das atividades e, também, para a formação continuada. A Hora atividade está organizada por área de conhecimento possibilitando assim o trabalho interdisciplinar dos professores.

Os temas abordados na formação continuada são de acordo com as necessidades da escola e dos professores.

15.2.10 O trabalho com a comunidade e a família

Sabemos da responsabilidade que a escola tem em incentivar e apoiar a participação da família. Por isso, a questão da parceria entre família e escola é nosso foco. Reunimos importantes pontos que nos convidam a refletir sobre os benefícios a serem alcançados nessa relação, uma vez que ambas as instituições têm interesses comuns: que é o sucesso da formação do cidadão para as exigências sociais.

15.2.11 As formas de articulação dos Anos Iniciais com o Ensino Fundamental

Na nossa escola a distribuição dos tempos no 5º ano é por componente curricular o que possibilita uma preparação dos estudantes para o ingresso nos Anos Finais, assim, os alunos chegam ao 6º ano com os conhecimentos mínimos esperados. Há um apoio no trabalho dos professores em sala de aula, disponibilizando material científico-pedagógico para fundamentação teórica e metodológica nas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Básica.

15.2.12 As formas de gestão institucional

O gestor escolar é fundamental para a escola e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem é ele o responsável em garantir a qualidade de ensino, por isso antes de qualquer coisa ele é um educador, ligado ao cotidiano da escola, conhecendo os alunos e pais. Com funções de manter a ordem e funcionalidade da mesma, cuida da parte administrativa e pedagógica atuando como chefe de uma equipe que forma a escola.

Assim, ele além de resolver a parte burocrática da escola é também responsável pela aprendizagem dos alunos e por desenvolver neles o saber e a prática da cidadania. Como menciona LUCK (2000, p. 16) "um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos".

Pode-se perceber que a rotina do coordenador pedagógico dificilmente é direcionada exclusivamente ao planejamento de ações pedagógicas. As situações vão surgindo, as

emergências atropelando sua rotina. Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares. Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela. Assim é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

O orientador é o profissional que promove ações que busquem a adequação das crianças e adolescentes no espaço escolar. Também orienta, ouve e dialoga com alunos, professores, gestores, coordenadores, responsáveis e com a comunidade, auxilia o professor a compreender o comportamento dos alunos e a agir de maneira adequada em relação a eles. Orienta os alunos em seu desenvolvimento pessoal, preocupando-se com a formação de seus valores, atitudes, emoções e sentimentos.

16 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

16.1 FINALIDADES DA INCLUSÃO

A inclusão se faz necessário diante da grande demanda de alunos com necessidades especiais, visando promover o convívio das relações interpessoais, possibilitando esse sujeito ter autonomia e assim engajar-se na sociedade exercendo sua cidadania.

16.2 SALA DE RECURSOS

A Sala de Recurso tem como proposta acompanhar e promover a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. A clientela será de alunos que apresentarem dificuldades cognitivas, aferidas e psicomotoras.

Na sala de Recursos se propõe um atendimento complementar ou suplementar especializado, buscando a integração dos alunos nas salas de aula regulares, respeitando suas especialidades e particularidades, podendo, se preciso valer-se da lei 9394/96, Cap. V, Art. 59, Incisos I e II.

O profissional que trabalha na sala de Recursos é um professor devidamente habilitado conforme critérios estabelecidos pela Mantenedora e em consonância com a mesma.

16.3 SALA DE MULTIFUNCIONAL

A Sala Multifuncional tem como função dar suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, transtorno do espectro autista e ou altas habilidades/superdotação, favorecendo seu acesso ao conhecimento, desenvolvimento de suas habilidades e competências. A clientela atendida é de alunos com deficiência auditiva, visual, motora, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, altos habilidades e superdotação.

O profissional que trabalha na Sala Multifuncional é um professor devidamente habilitado conforme critérios estabelecidos pela mantenedora e em consonância com a mesma. Atua de forma colaborativa com o professor da classe regular e conforme a deficiência irá propor metas e procedimentos educacionais específicos.

17 PLANO DE AÇÃO

Para que a escola possa avançar em sua proposta é necessário levar em conta as dificuldades apontadas e discutidas na elaboração do projeto, bem como dar continuidade a projetos já existentes e práticas que tenham demonstrado bons resultados, buscando qualificar o ensino, os profissionais, os espaços e os serviços.

Metas	Justificativa	Estratégias
1. Desenvolver as múltiplas linguagens.	Ao utilizarmos as múltiplas linguagens, estaremos desenvolvendo as diferentes inteligências das crianças. Sendo assim, ela terá melhor desempenho nas várias áreas de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades para que a criança saiba se expressar linguisticamente e artisticamente, demonstrando seu pensamento, intenções e interesses. - Identificar e discriminar o uso da linguagem em determinados gêneros textuais, como: histórias de faz de conta, jornal, poesia, bilhete, etc.
2. Ampliar o desenvolvimento psicomotor.	A criança que possui desde o início de sua vida, atividades psicomotoras tem uma maior probabilidade de desenvolvimento físico e mental.	<ul style="list-style-type: none"> - Possuir conhecimento do seu corpo, no que diz respeito aos seus movimentos (lento e rápido), controle e possibilidades, identificando suas partes e possíveis funções.
3. Propiciar diferentes vivências que aprimorem a criança na socialização.	A Educação Infantil é um espaço de socialização, vivências e interações, a organização do tempo e espaço é importante interação e construção do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar ativamente de atividades em pequenos e grandes grupos, para promover a socialização. - Demonstrar interesse em ajudar os outros e pedir ajuda quando sentirem necessidade
4. Manter o lúdico como eixo principal norteador no trabalho.	A atividade lúdica é essencial para a criança, estimula à inteligência, a imaginação, a criatividade, ajuda na concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil e ampla.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o imaginário como elemento a sua vida, brincadeiras, jogos, enriquecendo suas vivências com os outros e o mundo que as circundam.
5. Promover a alfabetização a partir do 1º ano.	Garantir desde o 1º ano que os alunos avancem no aprendizado da leitura, da escrita e das demais matérias escolares. Evitando que o	<ul style="list-style-type: none"> - Criar ambientes de leitura - Utilizar o lúdico - Incentivar o ato da leitura - Atividades com a família para incentivo a leitura.

	fracasso seja uma marca na vida das crianças já no início da escolaridade.	- Palestras e reuniões informando como se dá a alfabetização nos anos iniciais.
6. Manter ou aumentar o índice do IDEB, nos anos iniciais.	Destacamos o bom desempenho o envolvimento de pais e professores nas ações da escola como resultado das ações desenvolvidas em equipe.	- Criar vínculo com a biblioteca: hora do conto, dia da leitura na biblioteca. - Continuar desenvolvendo projetos interdisciplinares como a horta e cultura africana, entre outros.
7. Incentivar a leitura	A leitura melhora o desempenho da criança na escola, por ser fundamental em todas as disciplinas.	- Realização de trabalhos utilizando jornais e revistas. - Realizar trabalhos a partir dos livros utilizando fichas de leitura.
8. Criar uma rotina de utilização da horta, no, cotidiano da escola.	A horta é um excelente meio para potencializar o aprendizado do aluno e despertar seu interesse para a alimentação saudável e questões ambientais.	- Desenvolver atividades interdisciplinares. -Desenvolver responsabilidades e cuidados com o meio ambiente.
9. Atingir os índices do IDEB (4,7), nos anos finais.	Nos anos finais, o IDEB foi de 4,2 pontos, um índice abaixo da meta para 2013.	- Desenvolver atividades de leitura e interpretação, envolvendo as áreas do conhecimento.
10. Reduzir os índices de reprovação nos anos finais.	Percebemos a necessidade de fazer uma reflexão sobre a cultura da reprovação, que passa pelo imaginário da comunidade escolar.	- Intensificar a discussão sobre avaliação com os professores. - Promover trabalhos para os alunos de forma interdisciplinar.
12. Promover ações a fim de reduzir os problemas de disciplina na escola.	A indisciplina representa uma enorme dificuldade para o trabalho dos professores.	- Realizar palestras e ações de socialização entre os alunos a fim de problematizar, conversar e apontar melhorias. - Discussão e criação das regras de convivência com os alunos.
13. Intensificar a fiscalização no uso do celular na sala de	A restrição consta no informativo e regimento da	- Discutir com os alunos sobre o uso do celular e

aula.	escola, uma vez que não há necessidade pedagógica de uso desse aparelho.	fazer cumprir o regimento escolar.
14. Resgatar a família dos alunos.	Existem estudos comprovando que a família participa, interage com a escola, envolvendo-se com as atividades escolares, o interesse do aluno é mais satisfatório.	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras com especialistas orientando os pais da importância de estabelecer nos filhos os limites, a responsabilidade com os estudantes. - Realização de festividades na escola para integrar as famílias.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

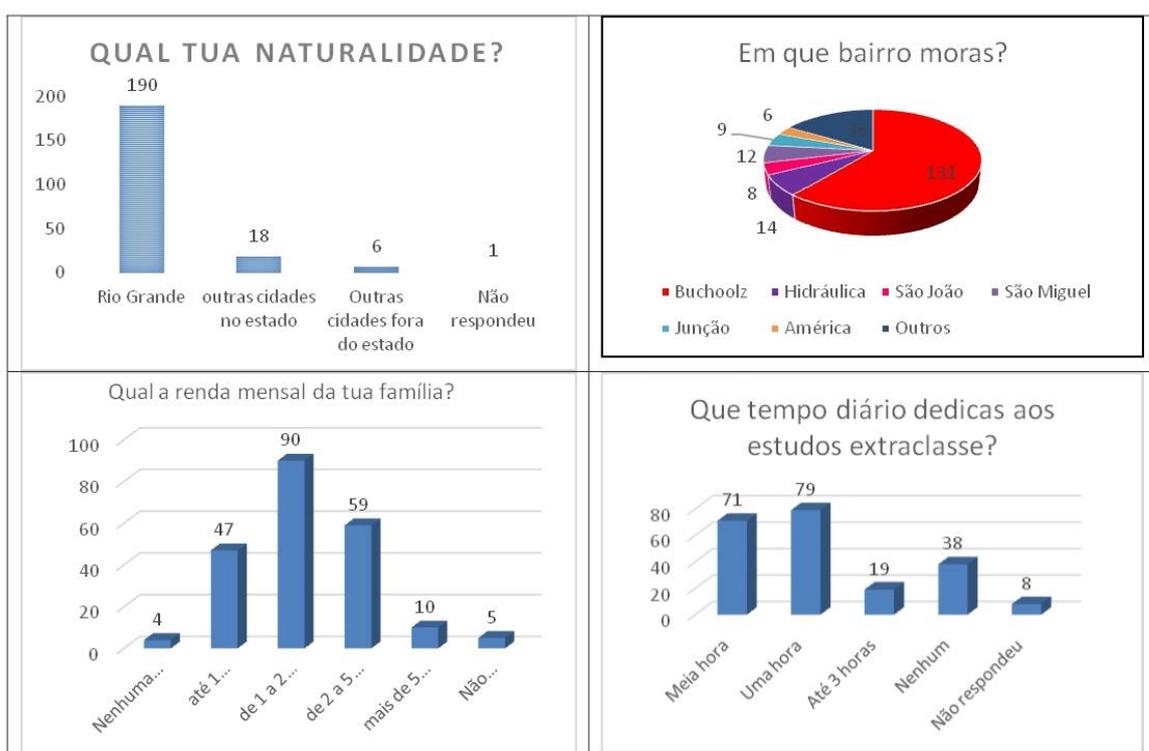
LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da gestão escolar e implicação quanto a formação de seus gestores**. Em aberto. Brasília, n°. 72.p 1-3, junho 2000.

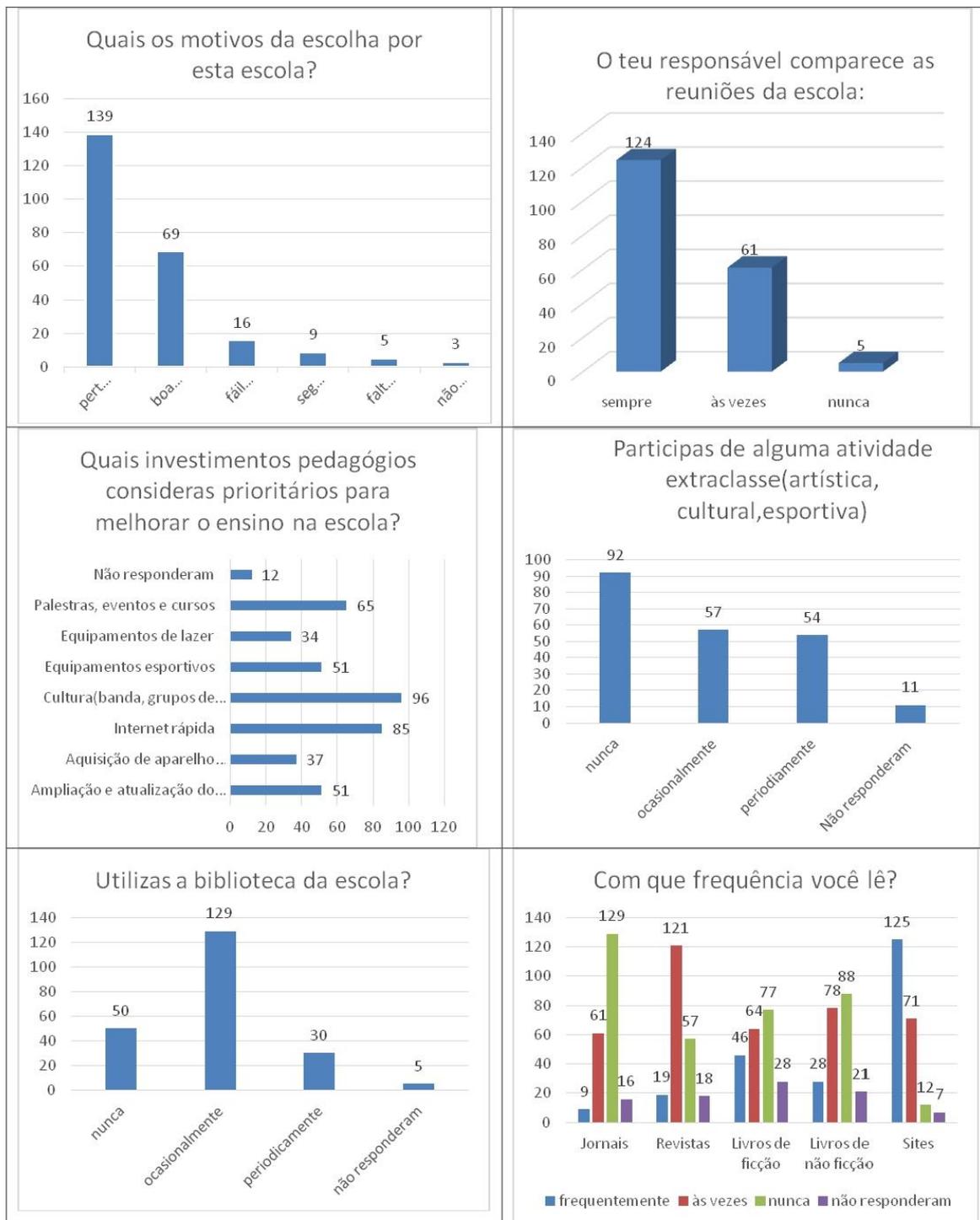
OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. In: **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012 (no prelo).

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 200.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICE

GRÁFICOS - RESULTADOS DA PESQUISA





Anexo 02: Lei 10.639/ 03.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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 Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo 3: Imagens

Imagem 1: Desenhos sobre a história “Bruna é a Galinha D’Angola” Turma 23/2018

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 2: Palavras de Ordem no Novembro Negro – Turma 43/2018.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 3: Cartazes Variados



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 6: Réplicas de artefatos de origem africana elaborados através da orientação das professoras em aulas de Artes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 7: Releituras da Mulher Negra



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Imagem 8: Banner sobre a Diáspora Africana.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Imagem 9 e 10: Cenários elaborados pelas professoras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Anexo 4 – Termo de autorização de uso de imagem de adulto / Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

Eu, MARISA RODRIGUES FARIAS nacionalidade, BRASILEIRA, estado civil SEPARADA, portador de cédula de identidade n° _____, residente á Av/ Rua _____, n° _____, município de RIO GRANDE RS. AUTORIZO, o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos, para ser utilizada na Pesquisa de mestrado titulada O LUGAR DAS CRIANÇAS DE AXÉ E DE OUTRAS CRIANÇAS INVISIBILIZADAS NA ESCOLA, através do Programa de Pós- graduação em Educação- PPGEDU e a Universidade Federal do Rio Grande, sejam essas destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) fotografias; (II) folhetos em geral; (III) folder de apresentação; (IV) artigos publicados, ANAIS, capítulos de livros, entre outros; (V) banner;(VI) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo- tapes, televisão, cinema, programa para rádios, entre outros)

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração, inclusive por parte da pesquisadora Karen Godoy Silveira Barbosa, RG 9084347906 e CPF 007008080-19.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á minha imagem ou a qualquer outro, assino a presente autorização em 1 via.

Rio Grande, dia 19 de Janeiro de 2021.

M. Farias

(Assinatura)

Nome: Marisa Rodrigues Farias

Telefone para contato: _____

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

Eu, Pedro Silva nacionalidade, brasileira

_____, estado civil _____, portador de
 cédula de identidade nº _____, residente á Av/ Rua
 _____ nº _____, município de
Rio Grande RS. AUTORIZO, o uso de minha imagem
 em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos,
 para ser utilizada na Pesquisa de mestrado titulada O LUGAR DAS CRIANÇAS
 DE AXÉ E DE OUTRAS CRIANÇAS INVISIBILIZADAS NA ESCOLA, através
 do Programa de Pós- graduação em Educação- PPGEDU e a Universidade
 Federal do Rio Grande, sejam essas destinadas a divulgação ao público em
 geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
 de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das
 seguintes formas: (I) fotografias; (II) folhetos em geral; (III) folder de
 apresentação; (IV) artigos publicados, ANAIS, capítulos de livros, entre outros;
 (V) banner;(VI) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo- tapes, televisão,
 cinema, programa para rádios, entre outros)

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
 cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto
 qualquer tipo de remuneração, inclusive por parte da pesquisadora Karen
 Godoy Silveira Barbosa, RG 9084347906 e CPF 007008080-19.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima
 descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á
 minha imagem ou a qualquer outro, assino a presente autorização em 1 via.

Rio Grande, dia 19 de Jan. de 2021.

Pedro Silva

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone para contato: _____

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

Eu, Carmen Lucia Lima nacionalidade, brasileira

_____, estado civil _____, portador de
cédula de identidade nº _____, residente á Av/ Rua
_____, nº _____ município de
Rio Grande

RS. AUTORIZO, o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos, para ser utilizada na Pesquisa de mestrado titulada O LUGAR DAS CRIANÇAS DE AXÉ E DE OUTRAS CRIANÇAS INVISIBILIZADAS NA ESCOLA, através do Programa de Pós- graduação em Educação- PPGEDU e a Universidade Federal do Rio Grande, sejam essas destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) fotografias; (II) folhetos em geral; (III) folder de apresentação; (IV) artigos publicados, ANAIS, capítulos de livros, entre outros; (V) banner;(VI) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo- tapes, televisão, cinema, programa para rádios, entre outros)

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração, inclusive por parte da pesquisadora Karen Godoy Silveira Barbosa, RG 9084347906 e CPF 007008080-19.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á minha imagem ou a qualquer outro, assino a presente autorização em 1 via.

RG, dia 03 de dez de 2019.

Carmen Lucia B Lima

(Assinatura)

Nome: Luiza de Lima

Telefone para contato: _____

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

Eu, Katiani Velleda Pacheco nacionalidade, _____

Brasileira, estado civil _____, portador de
cédula de identidade nº _____, residente à Av/ Rua
_____, nº _____ município de
Rio Grande RS. AUTORIZO, o uso de minha imagem

em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos, para ser utilizada na Pesquisa de mestrado titulada O LUGAR DAS CRIANÇAS DE AXÉ E DE OUTRAS CRIANÇAS INVISIBILIZADAS NA ESCOLA, através do Programa de Pós- graduação em Educação- PPGEDU e a Universidade Federal do Rio Grande, sejam essas destinadas a divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) fotografias; (II) folhetos em geral; (III) folder de apresentação; (IV) artigos publicados, ANAIS, capítulos de livros, entre outros; (V) banner; (VI) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo- tapes, televisão, cinema, programa para rádios, entre outros)

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração, inclusive por parte da pesquisadora Karen Godoy Silveira Barbosa, RG 9084347906 e CPF 007008080-19.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á minha imagem ou a qualquer outro, assino a presente autorização em 1 via.

Rio Grande, dia 26 de Janeiro de 2021.

Katiani Velleda Pacheco

(Assinatura)

Nome: Katiani Velleda Pacheco

Telefone para contato: _____

MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
 PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

Eu, Janaci Santos Salomá nacionalidade, _____
Brasileira, estado civil _____, portador de
 cédula de identidade nº _____, residente á Av/ Rua
 _____ nº _____, município de
Rio Grande RS. AUTORIZO, o uso de minha imagem
 em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos,
 para ser utilizada na Pesquisa de mestrado titulada O LUGAR DAS CRIANÇAS
 DE AXÉ E DE OUTRAS CRIANÇAS INVISIBILIZADAS NA ESCOLA, através
 do Programa de Pós- graduação em Educação- PPGEDU e a Universidade
 Federal do Rio Grande, sejam essas destinadas a divulgação ao público em
 geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso
 de imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das
 seguintes formas: (I) fotografias; (II) folhetos em geral; (III) folder de
 apresentação; (IV) artigos publicados, ANAIS, capítulos de livros, entre outros;
 (V) banner;(VI) cartazes; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo- tapes, televisão,
 cinema, programa para rádios, entre outros)

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
 cessão de direitos da veiculação das imagens, não recebendo para tanto
 qualquer tipo de remuneração, inclusive por parte da pesquisadora Karen
 Godoy Silveira Barbosa, RG 9084347906 e CPF 007008080-19.

Por esta ser a expressão de minha vontade declaro que autorizo o uso acima
 descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos á
 minha imagem ou a qualquer outro, assino a presente autorização em 1 via.

RG, dia 19 de Janeiro de 2021.

Janaci Santos Salomá
 (Assinatura)

Nome: Janaci Santos Salomá

Telefone para contato: _____

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Amanda Negalho declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Dermardo Negalho de Lima a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dec. de 2019.

Amanda Negalho

Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Cibele Pintorel declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Victoria Pintorel a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.

Cibele R. Pintorel

Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Marcel Padilha declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Livia Padilha a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.

Marcel Padilha

Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Carmen Lima declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Loize Lima a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.

Carmen Lima

Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Márcio Albermar declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Henrique Albermar a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.



Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Wílza Leão declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Denico Leão a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.

Wílza Leão

Assinatura do (a) responsável.

Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis

Eu, Isaemia Veleda declaro estar ciente da pesquisa realizada sobre as crianças de Axé e outras invisibilizadas na escola e autorizo meu (minha) filho (a) Edwarda Veleda a participar. Assim, autorizo a divulgação de imagens captadas pela utilização de fotografias das situações cotidianas das crianças, para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, e outros afins.

Rio Grande, 03 de dez. de 2019.

Isaemia Veleda

Assinatura do (a) responsável.