



ESPAÇO GRIÔ

**PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA ARQUITETURA ESCOLAR**



ESPAÇO GRIÔ

**PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ARQUITETURA
ESCOLAR**

por
RUI ROSA DIAS DE JESUS

Trabalho Final de Graduação 2 apresentado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

avaliado por:

Orientador
Cláudio Rezende Ribeiro
Arquiteto, profº da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/UFRJ

Membro Interno
Arquiteto, profª da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/UFRJ
Ethel Pinheiro Santana

Membro Externo
Arquiteto
Luís Gustavo Costa Araújo

Membro Externo
Arquiteta
Stéfany dos Santos Silva

Ao meu tio, Antônio César, com todo amor, *in memoriam*

Agradecimentos:

Agradeço,

Antes de tudo, à todas as educadoras, e educadores, da rede de pública do Rio de Janeiro, engajadas com as questões pedagógicas relativas às relações étnico-raciais – que em muitas das vezes, mesmo com poucos recursos disponíveis, e uma infraestrutura escolar precária, suas motivações individuais foram maiores à realização desse trabalho de base, tão essencial à valorização das subjetividades de nossas crianças, e jovens negros.

Aos meus pais, irmã, irmão, e prima, Sonia, Maneco, Clarisse, Igor, Tatiane, por todo sustento afetivo que me mantém fortalecido para prosseguir com meus estudos.

Ao meu orientador, arquiteto, e professor, Cláudio Ribeiro, por todo amparo, e direcionamento intelectual necessários a esse trabalho.

Aos educadores que participaram ativamente na construção desse trabalho: Sonia Rosa, Elen Ferreira, Rogério Andrade, Núbia Santos, Lygia Fernandes e Camila Zarite.

À empresa Nia Produção Literárias, e a todos os meus irmãos e irmãs de trabalho, pela disposição do material didático necessário, e a todo trabalho essencial de protagonismo às crianças negras na educação infantil.

Ao grupo de estudos, e coletivo, da Faculdade de Arquitetura da UFRJ, *Yé Mastaba*, pelos encontros potentes entre estudantes negros de arquitetura.

À empresa Rio-Urbe, e a todos os meus colegas de trabalho, pela disposição do material técnico cedido, e disposição a todas formas de diálogo.

A todos os meus colegas da Faculdade de Arquitetura da UFRJ, e por me acompanharem nesse intenso processo de aprendizado.

A meu Egbé Órun, por todas as alegrias que tenho tido na produção, e exposição, desse trabalho.

Obrigado por tanto, e que meus estudos possam ser ainda mais desenvolvidos, se tornando efetivos à concepção de novos projetos de escola.

Kwolóla mudóndo utchíli ukéhe
Uma árvore endireita-se desde pequena
- Provérbio quioco

Resumo:

Referenciado na lei 10.639, implementada em 2003 - que insere o ensino de culturas e histórias afro-brasileiras, africanas, no currículo escolar, e visando a ampliação do debate para o campo da arquitetura escolar, o trabalho aborda as relações étnico-raciais para a concepção de um projeto de escola alternativo, buscando resgatar narrativas africanas e afro-brasileiras para a produção de identidades negras em espaço, e para a valorização das subjetividades individuais, e coletivas, dos estudantes negros presentes. Para isso, foram desenvolvidas análises críticas sobre os processos de materialização dos programas pedagógicos tradicionais em arquitetura, sendo reveladas a presença, e atuação, do racismo estrutural em todas as etapas conceptivas de projeto. Dessa forma, compreendendo a contação de histórias negro-africanas enquanto uma prática pedagógica potente – capaz de protagonizar a vida das crianças negras na educação infantil, é proposto como novo programa de arquitetura escolar: o “Espaço Griô”, um espaço dedicado à abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar através da contação de histórias – sendo desenvolvidas as diretrizes projetuais necessárias para a sua construção. Por fim, em caráter experimental, são propostos estudos espaciais para a aplicação desse novo programa, sendo demonstradas suas incompatibilidades tipológicas com o projeto padrão de Escola de Desenvolvimento Infantil da Escola do Amanhã, do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: lei 10.639; identidade; memória; racismo; arquitetura escolar; escola pública; projeto padrão; escola do amanhã; educação infantil; pedagogia antirracista; valores civilizatórios afro-brasileiros; protagonismo negro

Abstract:

Pursuant to Law 10,639 (ratified in 2003), which added the teaching of Afro-Brazilian, African cultures, and histories into school curriculums and in order to expand scholarly debate, this work addresses ethnic-racial relations for an alternative school project, which rescues African and Afro-Brazilian narratives for the production of black identities and to value the individual and collective group of the black students. To that end, critical analyzes were developed on the materialization processes of traditional pedagogical programs, revealing the presence, and performance, of structural racism in all conceptual stages. Thus, understanding black African storytelling as a powerful pedagogical practice - capable of leading the lives of black children in early childhood education, it is proposed as a new school program: the “Espaço Griô”, a space dedicated to the approach of ethnic-racial relations in school life through storytelling - the necessary design guidelines for its construction are being developed. Finally, on an experimental basis, studies are proposed for the application of this new program, with its typological incompatibilities being demonstrated with the standard project of the Child Development School of the Escola do Amanhã, in Rio de Janeiro.

Keywords: law 10,639; identity; memory; racism; school architecture; public school; standard design; tomorrow's school; child education; anti-racist pedagogy; Afro-Brazilian civilizing values; black protagonism

Sumário:

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract	7
0. Introdução	15
0.1 Problemática	16
0.2 Justificativa	31
0.3 Objetivos	33
0.4 Metodologia	35
1. Problematizando os reflexos da pedagogia na arquitetura escolar	37
1.1 O ambiente escolar no desempenho pedagógico, e o racismo	39
1.2 O contexto cultural racista brasileiro para formação do espaço	43
1.3 A trajetória do projeto padrão para formação dos CIEPs, e das Escolas do Amanhã	47
1.4 As tendências da arquitetura escolar tradicional	58
1.5 Da linha à roda: afroperspectivas para a formação dos espaços de ensino	60
2. Construindo diretrizes projetuais à inserção das relações étnico-raciais na arquitetura escolar	72
2.1 A Lei 10.369 para adoção de um novo sistema escolar	74
2.2 Os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil para construção de programa	78
2.3 O espaço de contação de histórias como programa	87
2.4. Entrevistando educadores	94
2.4.1 As questões	94
2.4.2 Os entrevistados	95
2.4.3 As entrevistas	97

2.5 Sistematização de elementos para construção de diretrizes projetuais	108
3. Pensando espacialmente o Espaço Griô	112
3.1 Algumas referências projetuais	114
3.2 Estudos de espaço, e consolidação de proposta	126
4. Considerações finais	127
Referências bibliográficas	133
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	138
ANEXO B – PROPOSTA ORIENTATIVA PARA A CONCEPÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE ESCOLA	<i>arquivo à parte</i>

Lista de ilustrações:

Figura 1	16
<i>Percentual de pessoas brancas, e negras, que concluíram o ensino médio</i>	
Figura 2	16
<i>Percentual de pessoas brancas, e negras, que concluíram o ensino fundamental</i>	
Figura 3	17
<i>Percentual de pessoas brancas, negras, e indígenas matriculadas nas escolas públicas</i>	
Figura 4	21
<i>Mapa de implantação das Escolas do Amanhã</i>	
Figura 5	22
<i>Mapa racial de pessoas brancas no Rio de Janeiro</i>	
Figura 6	22
<i>Mapa racial de pessoas pardas no Rio de Janeiro</i>	
Figura 7	23
<i>Mapa racial de pessoas pretas no Rio de Janeiro</i>	
Figura 8	23
<i>Mapa racial do Rio de Janeiro</i>	
Figura 9	26
<i>Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil</i>	
Figura 10	27
<i>Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil</i>	
Figura 11	27
<i>Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil</i>	
Figura 12	28
<i>Planta térreo de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã</i>	
Figura 13	29
<i>Planta 1º pavimento de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã</i>	
Figura 14	30
<i>Planta 2º pavimento de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã</i>	

Figura 15	40
<i>Pôster explicativo dos impactos do ambiente para o aprendizado</i>	
Figura 16	49
<i>Centro Educacional Carneiro Ribeiro</i>	
Figura 17	50
<i>Centro Educacional Carneiro Ribeiro</i>	
Figura 18	52
<i>CIEP padrão</i>	
Figura 19	53
<i>CIEP padrão</i>	
Figura 20	55
<i>Escola do Amanhã padrão</i>	
Figura 21	56
<i>Complexo de Escolas do Amanhã no Complexo da Maré</i>	
Figura 22	59
<i>Organização padrão para a concepção de escolas tradicionais</i>	
Figura 23	64
<i>Maquete Casa de Jongo da Serrinha</i>	
Figura 24	64
<i>Espaço onde ocorrem os eventos artísticos organizados da Casa de Jongo da Serrinha</i>	
Figura 25	65
<i>Salão onde são realizadas as oficinas de Jongo e outras atividades da Escola de Jongo</i>	
Figura 26	65
<i>Vista de dentro do salão onde são realizadas as aulas de Jongo e outras atividades da Escola de Jongo</i>	
Figura 27	66
<i>Sala onde são preparadas as oficinas de artes e outras atividades da Escola de Jongo</i>	
Figura 28	66

<i>Biblioteca Resistência Cultural: Possui mais de 800 títulos para adultos, jovens e crianças, muitos dos quais valorizam a cultura afro-brasileira</i>	
Figura 29	67
<i>Parte do acervo do Jongo da Serrinha em exposição</i>	
Figura 30	67
<i>Balcão e mesa do salão de entrada da Casa do Jongo da Serrinha</i>	
Figura 31	68
<i>Parte do acervo do Jongo da Serrinha em exposição</i>	
Figura 32	68
<i>Roda de Jongo</i>	
Figura 33	69
<i>Roda de Samba do evento Samba na Serrinha</i>	
Figura 34	70
<i>Escola Mestre Darcy do Jongo</i>	
Figura 35	82
<i>Diagrama sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros</i>	
Figura 36	84
<i>Metodologia para elaboração dos ambientes que atendem as modalidades de ensino</i>	
Figura 37	85
<i>Metodologia para elaboração dos ambientes que atendem as modalidades de ensino</i>	
Figura 38	89
<i>Contação de história realizada pela escritora Sonia Rosa</i>	
Figura 39	90
<i>Contação de história realizada pela escritora Sonia Rosa</i>	
Figura 40	90
<i>Contação de história realizada pela contadora de histórias Camila Zarite</i>	
Figura 41	91
<i>Contação de história realizada pelo grupo de contadoras de histórias negras Ujima</i>	
Figura 42	91

<i>Contaçon de história realizada pelo grupo de contadoras de histórias negras Ujima</i>	
Figura 43	93
<i>Esquema para concepçon de novo programa</i>	
Figura 44	114
<i>Cortes e fachadas da biblioteca do CIEP</i>	
Figura 45	115
<i>Planta da biblioteca do CIEP</i>	
Figura 46	115
<i>Vista de um CIEP padrão</i>	
Figura 47	116
<i>Biblioteca do CIEP Maestro Guerra Peixe, em Petrópolis</i>	
Figura 48	116
<i>Biblioteca do CIEP Joaquim do Rego Barros, em Rio das Ostras</i>	
Figura 49	117
<i>Croqui Serpentine Pavillion, 2017</i>	
Figura 50	118
<i>Serpentine Pavillion, 2017</i>	
Figura 51	118
<i>Serpentine Pavillion, 2017</i>	
Figura 52	119
<i>Serpentine Pavillion, 2017</i>	
Figura 53	119
<i>Escola primária, Kollo</i>	
Figura 54	120
<i>Escola primária, Kollo</i>	
Figura 55	120
<i>Escola primária, Kollo</i>	
Figura 56	121
<i>Escola primária, Kollo</i>	
Figura 57	121
<i>Escola primária, Kollo</i>	

Figura 58	122
<i>Escola primária, Ulyankulu</i>	
Figura 59	122
<i>Escola primária, Ulyankulu</i>	
Figura 60	123
<i>Escola primária, Ulyankulu</i>	
Figura 61	123
<i>Escola primária, Ulyankulu</i>	
Figura 62	124
<i>Configuração radial de quilombo</i>	
Figura 63	125
<i>Configuração retangular de quilombo</i>	
Figura 64	125
<i>Configuração esparsa com distribuição aleatória de quilombo</i>	

A thick, yellow, hand-drawn circle with a slightly irregular, organic shape, centered on the page. The word "INTRODUÇÃO" is written in black, uppercase letters across the middle of the circle.

INTRODUÇÃO

Problemática:

Dados demonstram sobre como as desigualdades raciais estão representadas nos diferentes níveis de escolaridade entre negros e brancos no Brasil. Por mais que um terço dos brasileiros, entre 19 e 24 anos, não tenham conseguido concluir o ensino médio, esses dados entre homens negros atinge 44,2%, maior do que os 29,6% dos homens brancos (Censo Escolar, 2018).

Concluiu o ensino médio

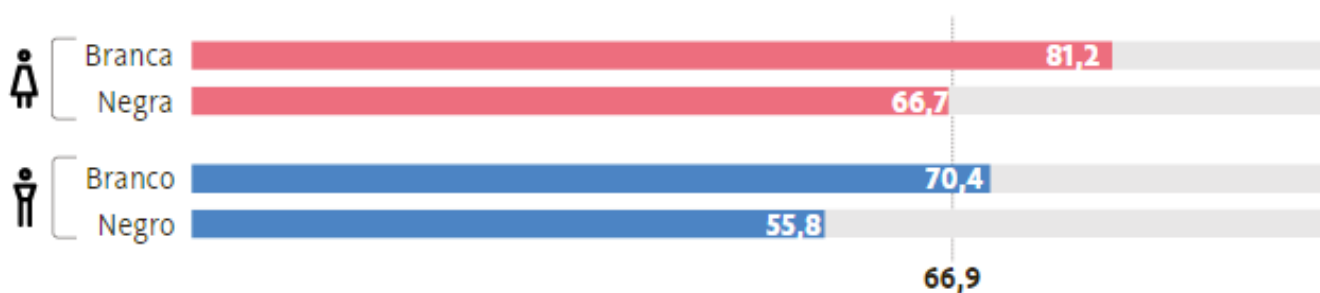


Figura 1: Percentual de pessoas brancas, e negras, que concluíram o ensino médio

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>

Pessoas negras também são a porção majoritária entres os jovens que não concluíram o ensino fundamental, e as mesmas desigualdades raciais podem ainda ser observadas (Censo Escolar, 2018):

Concluiu o ensino fundamental

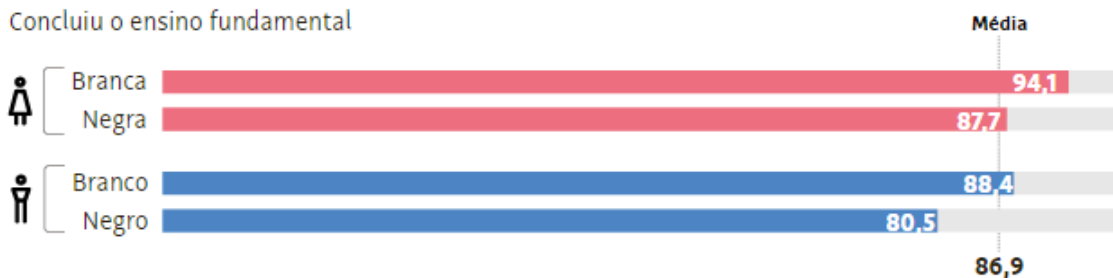


Figura 2: Percentual de pessoas brancas, e negras, que concluíram o ensino fundamental

Fonte: <tps://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>

Outros dados também demonstram que a maior parte da população presente nas escolas é composta por crianças e jovens negros, por mais que uma parcela

significativa não seja autodeclarada racialmente (Censo Escolar, 2018)

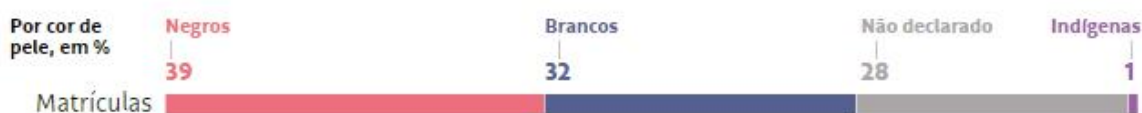


Figura 3: Percentual de pessoas brancas, negras, e indígenas matriculadas nas escolas públicas

Fonte: [tps://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml)

Esse último dado, comprova que a abordagem das relações étnico-raciais no ambiente da escolar, como uma ação propositiva para reduzir os efeitos do racismo à população negra, não se insere como uma política voltada para parcelas minoritárias da sociedade, mas sim para sua parcela mais significativa. Por isso, as ações, e políticas, que atuam no combate das desigualdades raciais dentro das escolas, visibilizando e fortalecendo as identidades negras presentes, estão primariamente engajadas no combate das desigualdades sociais que impactam a maioria de nossa população, sendo determinantes para a formação de nossa sociedade. A presença do racismo na formação de nossa sociedade é presente de muitas formas, de acordo com Nilma Lino Gomes (2005),

Quanto mais a sociedade, a escola, e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo nossas mentalidades, as subjetividades, e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, pg. 47)

Em 2003, com a modificação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a implementação da lei 10.639/03, que obriga o ensino

de cultura e história afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, foi dado um grande passo para a abordagem da questão das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Porém, devido à falta de capacitação dos educadores, a efetivação de seu cumprimento tem se tornado substancialmente reduzida. Renato Noguera (2014) ao coordenar um projeto de pesquisa entre professores e professoras de filosofia que atuam nas redes públicas do Rio de Janeiro e Minas Gerais, nos atenta que

84,6% das pessoas entrevistadas sabiam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada e que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se tornaram obrigatórios; mas 76,9% das professoras e professores de filosofia não cumprem essa obrigação legal e 100% não tiveram esses conteúdos durante sua formação docente. Das pessoas entrevistadas, 92,3% se formaram entre 2004 e 2013, isto é, após a LDB tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, sendo 76,9% depois de 2008, quando a inclusão de História e Cultura Indígena foi feita. Porém, 100% não aprenderam nada a esse respeito, e a maioria (76,9%) sente a necessidade de formação complementar porque não sabe como atuar. (NOGUERA, 2014, pg. 16)

A falta de efetivação da lei 10.639/03 tem permitido que as diretrizes curriculares permaneçam condicionadas a uma formação unilateral, hegemônica, orientadas por uma perspectiva cultural branca europeia. O não reconhecimento da diversidade, e dos conflitos étnico-raciais presentes em nossa sociedade, nas escolas brasileiras, tem impedido que sejam promovidas verdadeiras análises críticas sobre as realidades sociais presentes, sendo perpetuadas as tradições coloniais direcionadas para naturalização do racismo, através da conformação dos papéis sociais que pessoas negras, e pessoas brancas, devem exercer. Como nos fala Silvio Almeida (2019)

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e

pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2018, pg. 65)

Dessa forma, já reconhecidas que as lacunas no processo de formação étnico-racial de crianças e jovens favorecem a construção de uma sociedade racista. Juvenal Araújo (2018) comenta que a não aplicação da lei 10.639/03

corroborava à história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil.

A ausência de referências da história não contada sobre os negros mostra um país que entende que o negro só nasceu a partir da época da escravidão, mas sempre estivemos aqui para buscar as boas práticas que sirvam para que a lei seja efetiva e permanentemente executada.

(ARAÚJO, 2018, <https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639/>)

Como é apresentado por Araújo (2018), a problemática da aplicação da lei 10.639/03 quanto a lacuna da formação étnico-racial dos próprios educadores presentes nas escolas, também se mostra como um efeito das tradicionais práticas pedagógicas que naturalizam o racismo de nossas relações. Por isso o engajamento em novas práticas pedagógicas antirracistas, libertadoras, comprometidas com a abordagem das relações étnico-raciais, deve agir não apenas no processo de formação das crianças e jovens, mas em todos os setores

formadores do sistema educacional – o que inclui a formação dos adultos educadores, para que atribuam validade, e reconheçam tamanha importância a essa abordagem, trabalhando-a cotidianamente; e a (re)formação dos espaços da escola, para que sirvam de suporte ao educador em práticas de aprendizado libertadoras, e que visibilizem, e protagonizem, arquiteturas, e formulações espaciais afro-brasileiras, e africanas, capazes de construir um imaginário positivo sobre, e para, a população negra. Somente assim, agindo de forma abrangente, e abraçando a totalidade do sistema educacional, serão realizadas verdadeiras transformações de nossa realidade sócio étnico-racial, e a construção de uma escola verdadeiramente engajada, e inteiramente comprometida com a redução dos efeitos do racismo em nossa sociedade.

Desde 2009, o projeto Fábrica de Escolas do Amanhã está sendo desenvolvido no município do Rio de Janeiro, na perspectiva de construção de mais de 100 escolas dedicadas a formação integral, de turno único. As escolas são divididas em três níveis: 1. EDI - Escola de Desenvolvimento Infantil, que agrega uma creche para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, e uma pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, com horário integral de 7h30 às 16h30 ou de 7h30 às 17h30, e inclui quatro refeições ao longo do dia; 2. Primário Carioca, que agrega uma escola de formação inicial do ensino fundamental para crianças de 6 a 11 anos, com horário integral de 7h30 às 14h30, com pausas para momentos de lazer e alimentação dos alunos; 3. Ginásio Carioca, que agrega uma escola de formação final, dos últimos 3 anos, do ensino fundamental para as crianças e adolescentes, com horário integral de 7h30 às 14h30, com aulas dedicadas a preparação do Ensino Médio.

Para a efetiva construção das Escolas do Amanhã, foram desenvolvidos variados projetos padrões para cada tipo de escola, variando de acordo com os possíveis formatos de terreno para implantação. As escolas construídas, e as em construção, concentram-se majoritariamente na Zona Oeste

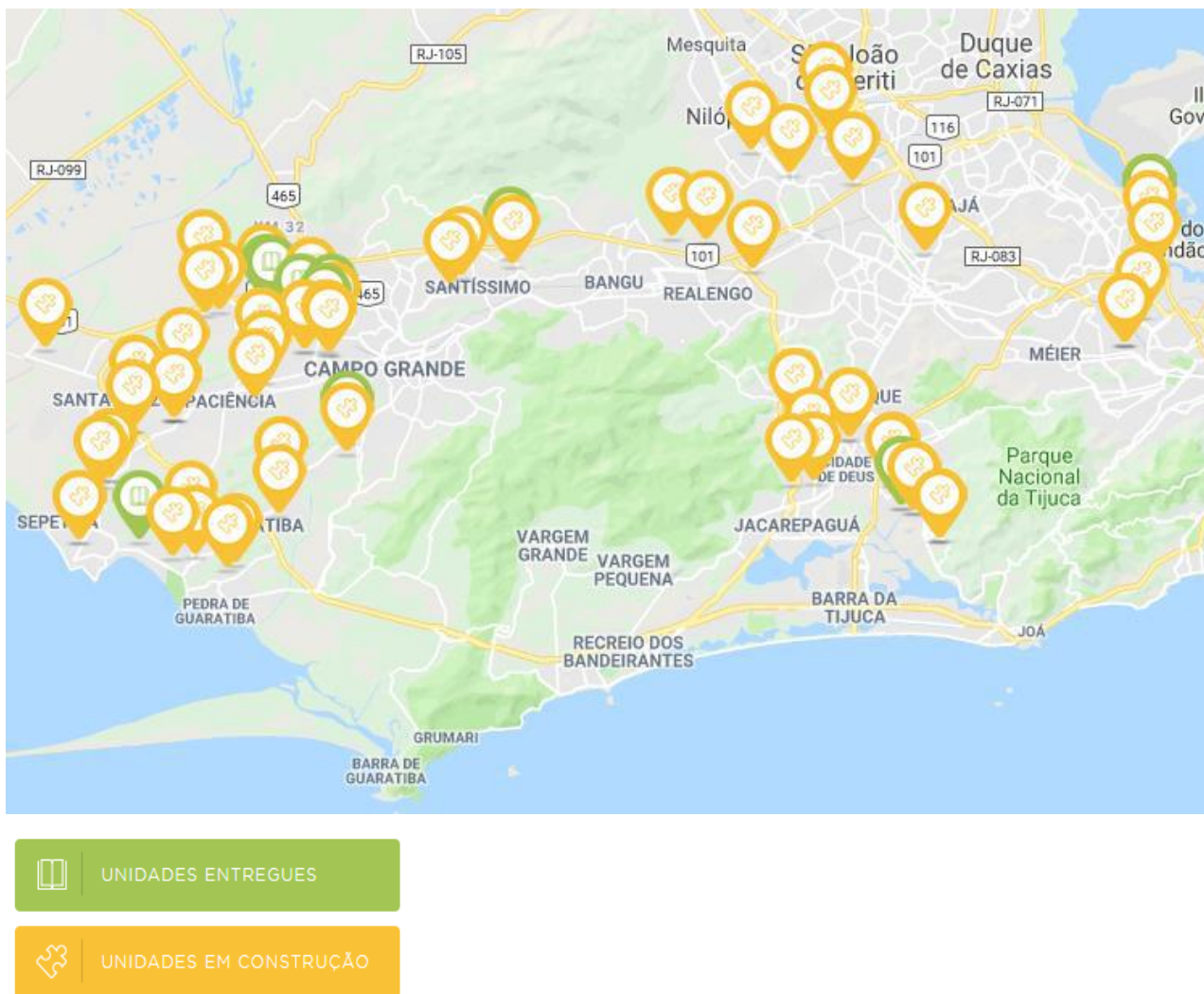


Figura 4: Mapa de implantação das Escolas do Amanhã
 Fonte: <http://www.escolasdoamanha.com.br/mapa-das-escolas/>

E para essa região, pesquisas sobre a distribuição racial espacial do Rio Janeiro, produzidas para comprovar que os arranjos territoriais de segregação urbana são determinados por relações étnico-raciais, indicam que a população residente da Zona Oeste é majoritariamente parda, negra.

Mapa Racial de Pontos: Cidade do Rio de Janeiro – Brasil

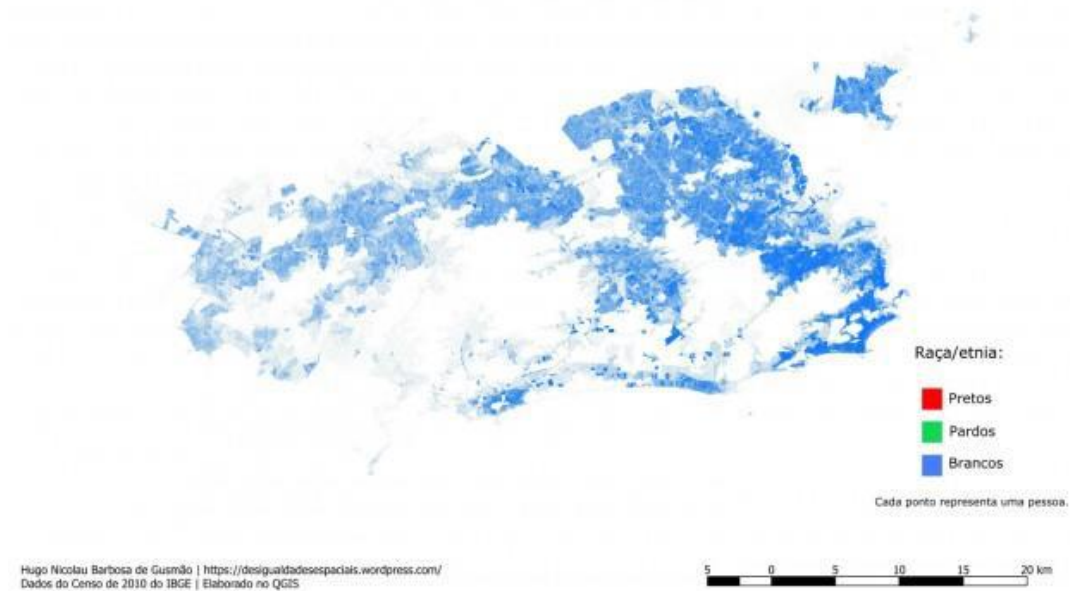


Figura 5: Mapa racial de pessoas brancas no Rio de Janeiro

Fonte: <https://rionwatch.org.br/?p=17005>

Mapa Racial de Pontos: Cidade do Rio de Janeiro – Brasil

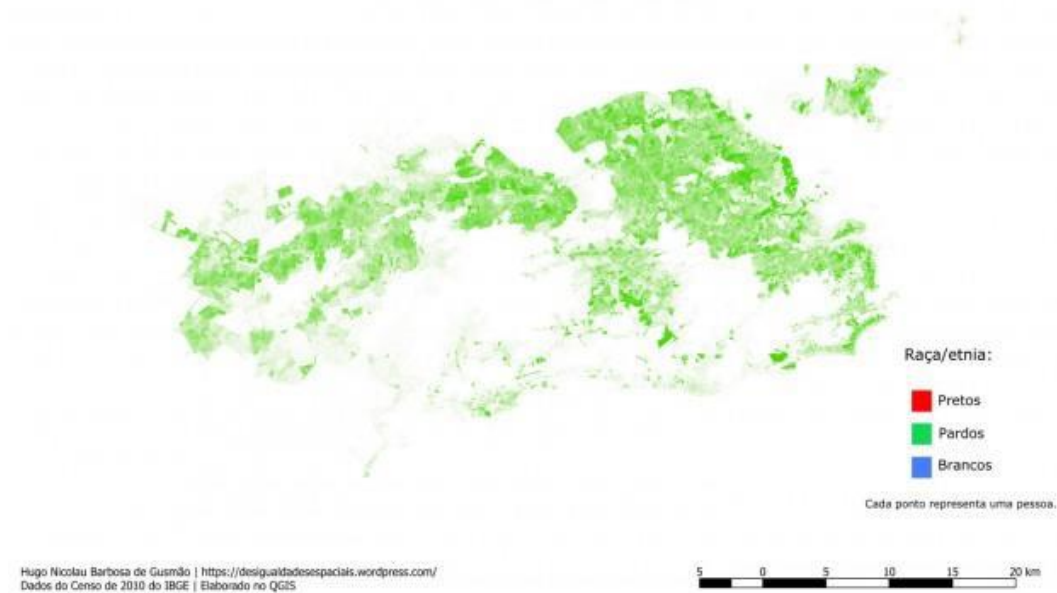


Figura 6: Mapa racial de pessoas pardas no Rio de Janeiro

Fonte: <https://rionwatch.org.br/?p=17005>

Mapa Racial de Pontos: Cidade do Rio de Janeiro – Brasil

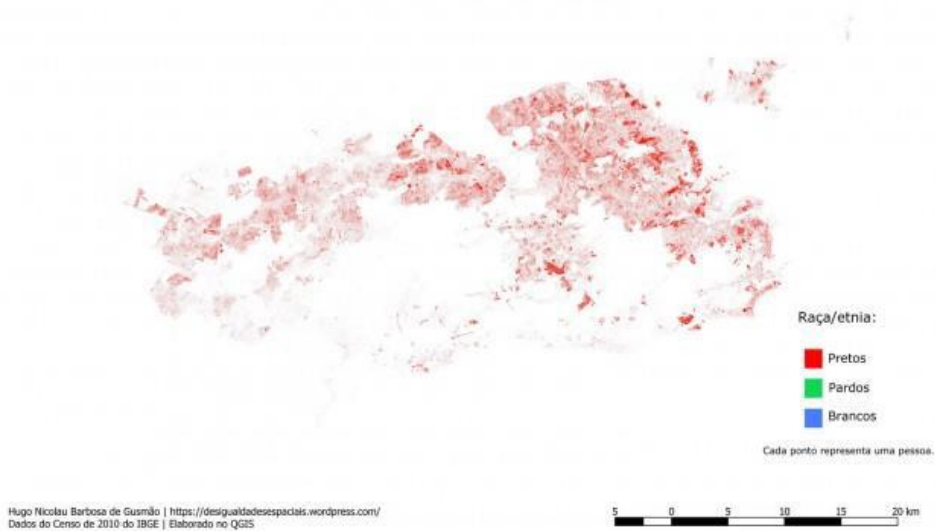


Figura 7: Mapa racial de pessoas pretas no Rio de Janeiro

Fonte: <https://rioonwatch.org.br/?p=17005>

Mapa Racial de Pontos: Cidade do Rio de Janeiro – Brasil

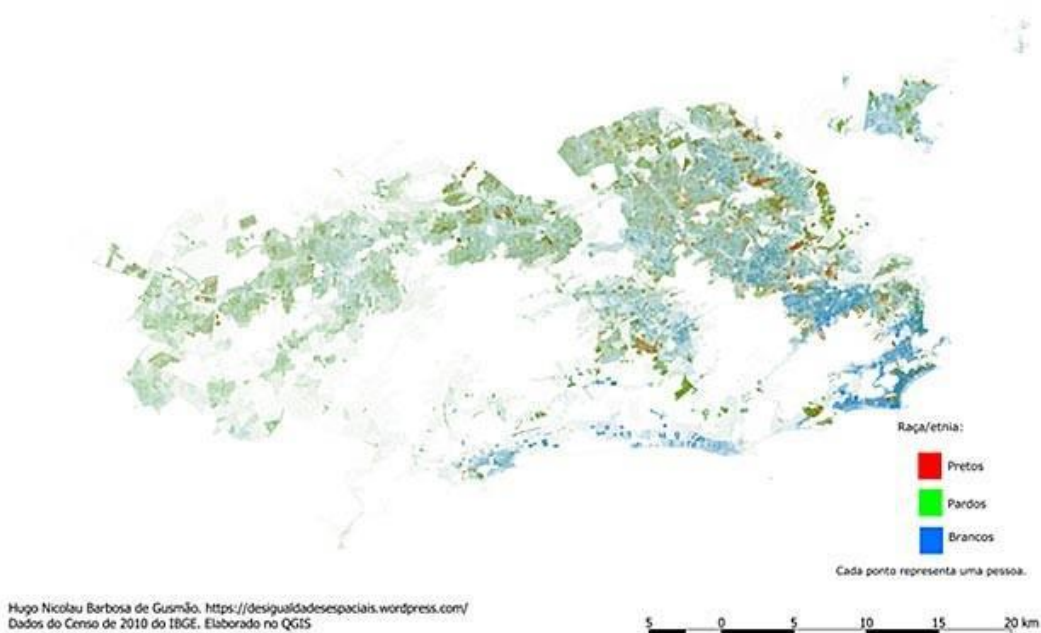


Figura 8: Mapa racial do Rio de Janeiro

Fonte: <https://rioonwatch.org.br/?p=17005>

A presença de uma população majoritariamente negra nos territórios de onde estão inseridas as escolas do projeto Escolas do Amanhã torna a problemática da inserção das relações étnico-raciais nas diretrizes curriculares uma urgência ainda maior, pois os efeitos de uma formação hegemônica, branca, pautada em valores europeus, incumbida de invisibilizar a presença negra na formação de nossa sociedade, e desvalorizar as narrativas pessoais enquanto relevantes para o processo de formação, impacta diretamente no desenvolvimento de crianças e jovens negros, que não se sentem protagonistas de sua história, nem conectados ao programa pedagógico, e se tornam distantes da comunidade escolar, o que favorece o aumento do índice de evasão escolar: "A questão da discriminação, da desvalorização dos alunos negros, muitas vezes, pode dificultar a integração destes e prejudicar seu desempenho escolar" (BRASIL, 2005, pg. 108)

A problemática do racismo estrutural presente no sistema de ensino se estende ao programa de arquitetura escolar quando seu projeto arquitetônico se apresenta como reflexo de um programa pedagógico tradicional, hegemônico, historicamente branco e essencialmente racista. bell hooks (1994) ao abordar a questão do processo de desenvolvimento de uma escola multiculturalista afirma que "quando a sala de aula é realmente engajada, ela é dinâmica. É fluída. Está *sempre* mudando" (hooks, pg. 212). As arquiteturas escolares tradicionalmente reconhecidas, e presentes no projeto Fábrica de Escolas do Amanhã, são aquelas programadas para controlar, docilizar, e disciplinar os corpos, permitindo que sejam compartimentados, hierarquizados (Foucault, 2002), preparando o aluno a consumir, memorizar e armazenar a informação dada pelo professor, consolidando um sistema de "educação bancária" (hooks, 1994). As estruturas de ensino apresentam uma cisão entre a atividade corporal e a atividade mental, compartimentando-as, delegando à atividade corporal atividades de lazer, entretenimento, de exercício não-mental, incapaz de se fundir ao exercício intelectual. bell hooks aborda sobre essa questão num diálogo com Ron Scapp, outro educador preocupado com a inserção de pedagogias libertadoras:

"Ron Scapp: [...] A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe,

imobilizado. Estranhamente, isso lembra o corpo do conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. [...]

bell hooks: Nossa noção romântica do professor está amarrada a uma noção de mente transitiva, de uma mente que, em certo sentido, está em conflito com o corpo [...] A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles; os professores talvez insistam em que não importa se você fica atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim [...]" (hooks, 1994, pg. 184)

Para uma prática pedagógica tradicional, realizada num espaço de sala de aula tradicional, é necessário que o corpo seja mascarado, para que dessa forma as diferenças de classe, e raciais, sejam também mascaradas (hooks, 1994). A abordagem de práticas pedagógicas que revelem a presença do corpo, que relacionem a interação entre corpo e mente, a atividade mental e intelectual, são os primeiros passos para a construção de um espaço de aprendizado libertador, que propulsiona ideais anti-hegemônicos para uma formação multiculturalista. hooks (1994) reafirma que

"O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem a respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar de si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos que voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e subjetividade de nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes." (HOOKS, 1994, pg. 186)

Assim, ao compreender que o mascaramento dos corpos é composto por

uma prática de silenciamento, apagamento, e invisibilização de subjetividades individuais que não estão de acordo com a ideologia hegemônica proposta, corroborando para a manutenção do racismo estrutural presente em nossa sociedade, podemos compreender também que os espaço de sala aula tradicionais oferecem o suporte necessário para que esse mascaramento ocorra. Uma pesquisa realizada por Eliane Cavalleiro, em Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (2005), evidencia como, espacialmente, a discriminação racial está presente na sala de aula. Ao posicionar corpos num lugar fixo, hierarquizando-os em fileiras de carteiras, nota-se que a ocupação dessas hierarquias por parte dos alunos forma um padrão de organização. Enquanto alunos brancos majoritariamente se sentam a frente, próximos da carteira do professor, ocupando lugares de maior visibilidade pessoal, alunos negros se concentram mais afastados, próximos ao fundo da sala, ocupando, inversamente, lugares de menor visibilidade pessoal.

ESCOLA A

Professora (branca)				
GB	GB	MN	GB	GB
GB	MB	MB	MB	GN
GB	GN	MB	GN	MN
GN	GB	MN	MN	GB
GN	MN	MN	MN	GB
GB	MN	MB		
				Pesquisadora

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

Figura 9: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil

Fonte: BRASIL, 2005, pg. 79

ESCOLA B

Professora (branca)				
GN	GB	MB	MB	GN / GB*
GB	GB	MN	MB	MB
MB	MB	MN		MN
MB	MB	GB	GN	GN
GN	MN	GN	GN	GN
		Pesquisadora		

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).
*As crianças sentam-se juntas.

Figura 10: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil
Fonte: BRASIL, 2005, pg. 80

ESCOLA C

Professora (branca)				
MB	GN	GN	GB	GB
MN	GB	MB	MB	GB
MN	MN	MN	GN	MB
GN	MN	GN	GN	MN
MN	MN	MN	Lugar vago	MN
GN	MN	GN	MN	GN
MN	GN	GN	GN	MN
MN	Lugar vago	MN	Pesquisadora	GN

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

Figura 11: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil
Fonte: BRASIL, 2005, pg. 81

A formas de violência da discriminação racial, enquanto produto do racismo estrutural, se manifestam espacialmente porque as interações sociais se expressam no espaço. A arquitetura, em nosso caso, os projetos de arquitetura escolar de salas de aulas, partilhadas também nas Escolas do Amanhã, se torna 'cúmplice' dessas

práticas racistas de nossa sociedade, pois corrobora para que os lugares sociais hierarquizados dessas interações sejam perpetuados.

Ainda que avanços possam ser percebidos na organização espacial da Escola de Desenvolvimento Infantil da Escola do Amanhã – como a criação de uma “sala multiuso”, seu programa de espaços de ensino-aprendizagem perpetua o projeto das escolas tradicionais, não apresentando espaços integrados, de formação multidisciplinar, e transdisciplinar, e não oferecendo possíveis suportes que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas libertadoras, engajadas numa formação antirracista, e que possam estar comprometidas com o cumprimento da lei 10.639/03, assim como também não formulam espacialidades fundamentadas em valores afro-brasileiros, e africanos, invisibilizando-os.

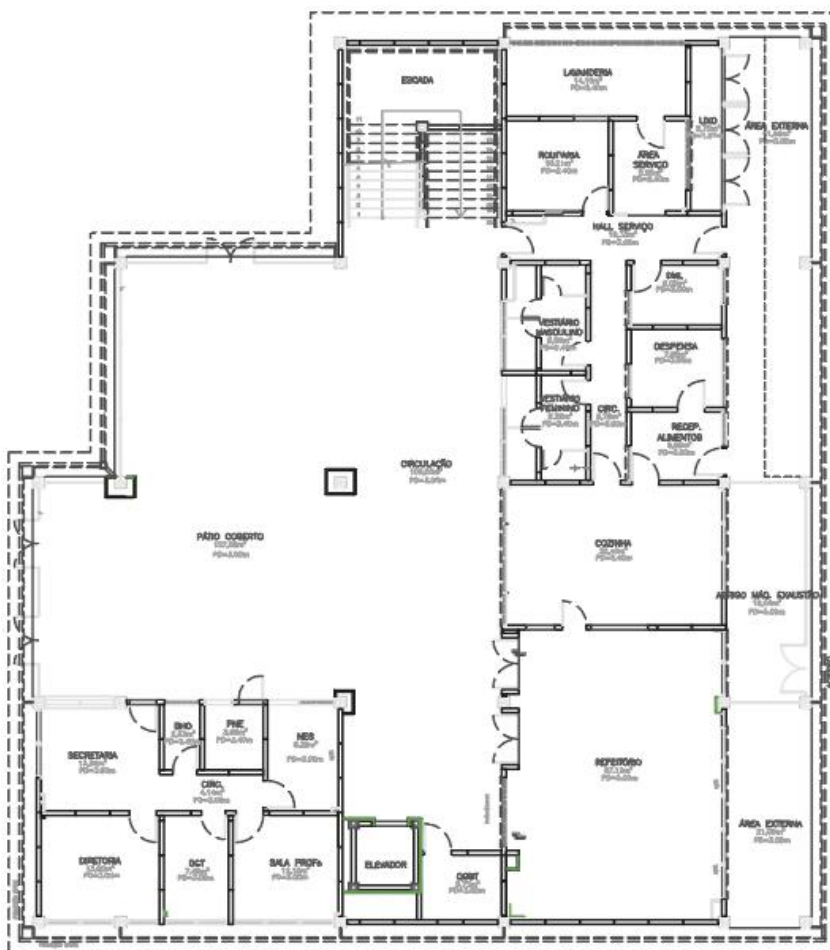


Figura 12: Planta térreo de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã

Fonte: Documento cedido pela Rio-Urbe

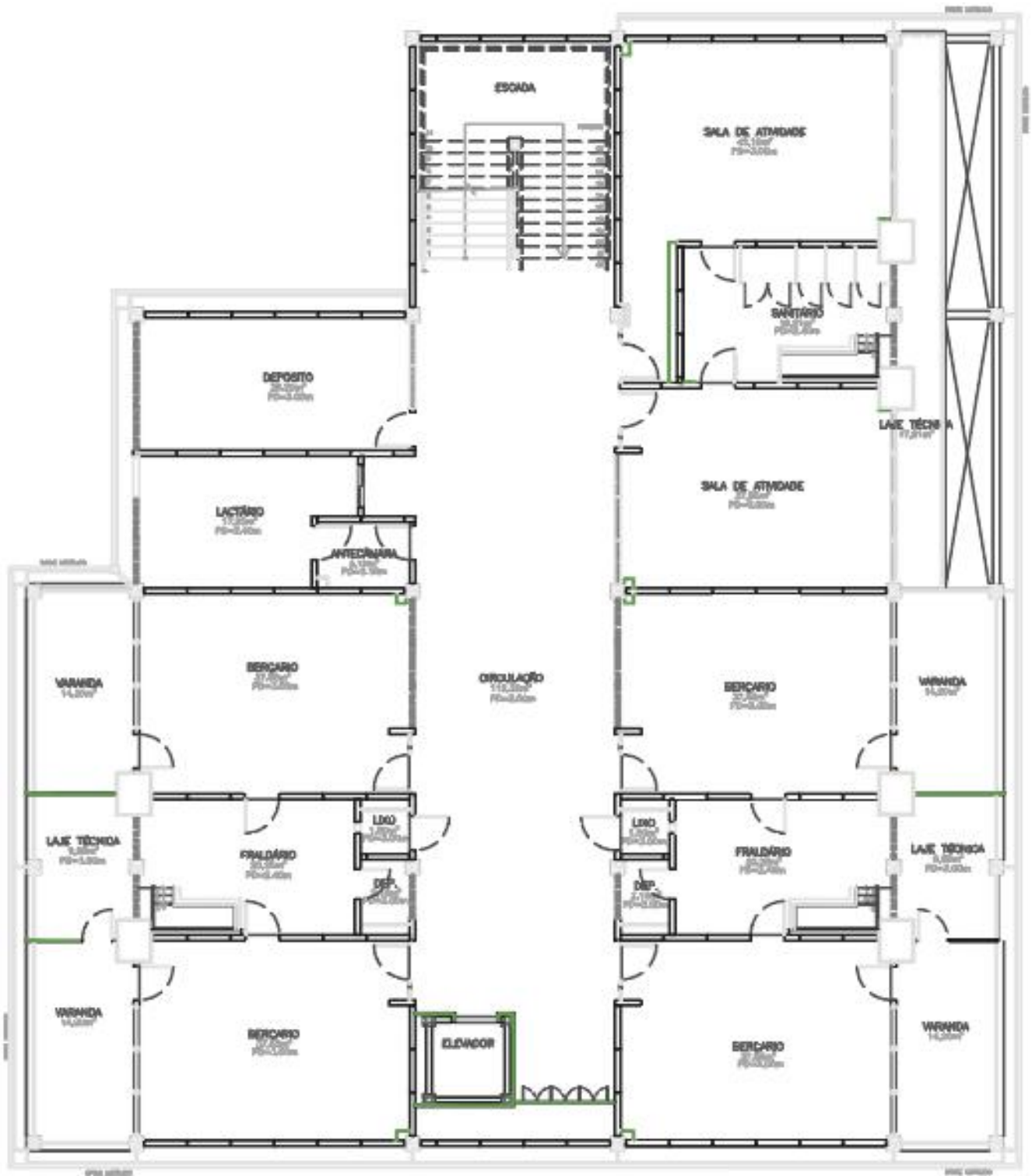


Figura 13: Planta 1º pavimento de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã
 Fonte: Documento cedido pela Rio-Urbe

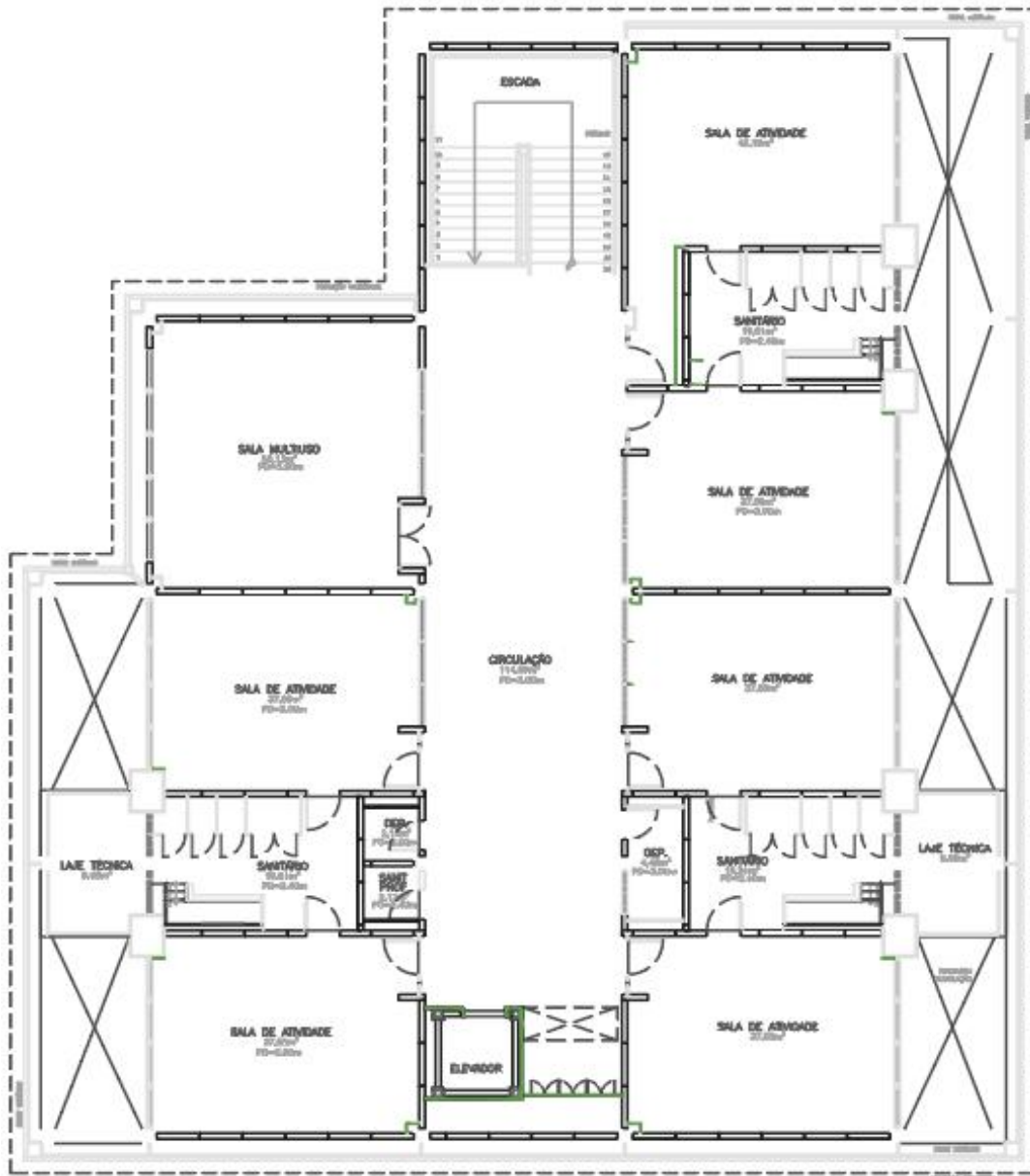


Figura 14: Planta 2ª de um projeto padrão de EDI das Escolas do Amanhã

Fonte: Documento cedido pela Rio-Urbe

Assim, o esforço que dedicado a repensar a arquitetura escolar, parte pelo princípio de reprogramar idealmente de como deve ser definido as relações sociais dentro da escola, reformulando a organização oficial do sistema escolar, e modificando os processos de formação dos indivíduos à nossa sociedade – e por isso, iniciando o verdadeiro processo de reestruturação de nossa sociedade, ao desmantelamento da atuação do racismo estrutural, e estruturante.

Justificativa:

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho se dá pelo meu envolvimento direto com os projetos de arquitetura escolar das Escolas do Amanhã. Trabalhei como estagiário na Rio Urbe - Empresa de Municipal de Urbanização, na Secretaria Municipal de Educação (SME), atuando na Diretoria de Planejamento e Projetos (DDP), de fevereiro de 2019 a junho de 2020, e ao longo desse período, realizei projetos de reforma para escolas públicas do Rio de Janeiro, incluindo Creches Municipais, Escola Municipais, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e Escolas do Amanhã.

A partir desse momento, pude conhecer melhor os projetos de arquitetura das escolas públicas do Rio de Janeiro, compreendendo a logística dos serviços necessários para seu funcionamento interno, a dinâmica da estrutura espacial ao planejamento pedagógico, e a importância da atuação do ensino público para a formação de crianças e jovens que não possuem condições sócio econômicas para o ingresso no ensino privado – em sua maioria, negros, como falamos na problemática.

De forma complementar, atuo como sócio na empresa Nia Produções Literárias, com minha prima, e pedagoga, Tatiane Oliveira; participando das atividades da empresa desde sua fundação, em 2015. Através de minha participação no trabalho realizado pela Nia – enquanto livraria, editora, e curadora de livro infantis com protagonismo negro, pude conviver com profissionais da educação engajados com a abordagem das relações étnico-raciais em suas práticas de ensino, e com escritores, e contadores de histórias, de literatura negra infantil; tornando as experiências acumuladas por esse meio, imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Enquanto isso, a justificativa para o desenvolvimento desse trabalho se faz pela carência de abordagem das relações étnico-raciais em todos os setores formadores das escolas brasileiras, em especial, as da rede pública carioca – utilizadas para estudo de caso por este trabalho. Desde 2003, quando foi implementada a lei 10.639, não foram realizadas as devidas reflexões de

aplicabilidade da lei no cotidiano escolar – nem sobre a devida formação dos professores que atuam na rede, nem análises críticas sobre os possíveis impactos da perpetuação de uma arquitetura escolar sob a proposta de um novo programa curricular. Isso permitiu, e tem permitido que o decreto, que teria como intuito valorizar a contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira numa perspectiva de reduzir os efeitos do racismo estrutural na formação de crianças e jovens negros, esteja restrito aos momentos de festividades, e eventualidades, delimitados aos espaços tradicionais de aprendizado, não atuando na construção de novas práticas pedagógicas cotidianas, nem trazendo modificações estruturais para o sistema educacional.

Dados revelam que 73,5% da população brasileira realiza o ensino básico através de escolas públicas (IBGE, 2017), o que consolida as agendas e políticas educacionais aplicadas ao ensino público determinantes para a formação de nossa sociedade, pois atingem diretamente a sua porção majoritária. E o que consolida também a arquitetura escolar da rede pública enquanto espaço de aprendizado popular, capaz de desenvolver as plataformas necessárias para efetivação de tais agendas e políticas inclusivas, materializando o espaço em que serão formalizadas as novas práticas pedagógicas, e oferecendo suporte metodológico aos profissionais da educação. Dessa forma, a necessidade da reflexão crítica da arquitetura, das agendas e políticas educacionais tradicionais, assim como a proposição, e efetivação, de novos espaços, agendas e políticas inclusivas, serão sempre formas de atuação para melhoria de nossa sociedade, agindo no combate da reprodução, e dos efeitos do racismo, assim como no combate das diversas outras formas de opressão geradoras de desigualdade social.

Objetivos gerais:

Analisar, de forma crítica, de como o racismo presente em um projeto pedagógico tradicional se materializa em arquitetura escolar; compreendendo os processos de interação entre o projeto pedagógico e o projeto arquitetônico, e utilizando como recorte de estudo, o projeto pedagógico brasileiro para a concepção dos projetos padrão das Escolas do Amanhã.

Desta forma, analisar a aplicabilidade de práticas pedagógicas comprometidas com a abordagem das relações étnico-raciais para a concepção dos ambientes de ensino-aprendizagem, agindo de forma propositiva no combate do racismo dentro dos ambientes escolares; reconhecendo, visibilizando e fortalecendo a presença das culturas e histórias afro-brasileiras, e africanas, na construção de nossa sociedade, e protagonizando as narrativas pessoais dos estudantes negros no ambiente escolar.

Objetivos específicos:

Ampliar o debate da lei 10.639/03 à arquitetura escolar, e aos projetos padrão das Escolas do Amanhã, do Rio de Janeiro

Propor um programa arquitetônico escolar capaz de abordar as relações étnico-raciais na arquitetura escolar, contemplando as práticas relacionadas já existentes.

Propor diretrizes projetuais para a consolidação, e execução do programa desenvolvido; a partir de considerações de profissionais da educação engajados na abordagem das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.

Propor estudos de espaço capazes de orientar a concepção de novos projetos de escola referenciados em valores afro-brasileiros, e africanos, comprometidos em protagonizar a vida da comunidade negra escolar presente; produzindo identidades negras em espaço, e revelando suas incompatibilidades com as tendências do projeto escolar tradicional, presente no projeto padrão das Escolas de Desenvolvimento Infantil da Escola do Amanhã.

Metodologia:

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho consiste no embasamento conceitual teórico sobre os processos de concepção dos projetos de escola tradicionais, compreendendo a presença do racismo estrutural na arquitetura dos equipamentos institucionais da sociedade brasileira, e em nosso recorte de estudo, no projeto padrão das Escolas do Amanhã, do Rio de Janeiro. Após a produção de análises críticas sobre essa problemática, e a concepção do programa Espaço Griô, destinado a prática pedagógica de contação de histórias negras; o trabalho, a partir de uma série de entrevistas com educadores engajados em práticas pedagógicas antirracistas, desenvolve uma atuação propositiva à formação dos espaços escolares, concebendo as diretrizes projetuais necessárias à consolidação do programa Espaço Griô, orientando a construção de um projeto de escola engajado na valorização das culturas e histórias afro-brasileiras, e africanas, com a devida efetivação, e ampliação, da lei 10.639/03; revelando, por fim, as incompatibilidades dos espaços propostos com o projeto padrão das Escolas do Amanhã.

Os instrumentos de investigação utilizados para esse trabalho compreendem: a) fontes bibliográficas, a saber, livros acadêmicos; artigos científicos; dissertações acadêmicas e outras referências; b) fontes documentais, dentre elas, legislação e políticas específicas sobre o tema c) desenhos técnicos de arquitetura disponibilizados pela Rio-Urbe, Empresa de Municipal de Urbanização d) entrevistas semiestruturadas com seis educadores engajados, comprometidos com a construção de uma pedagogia antirracista na educação infantil.

Assim, o trabalho pôde ser organizado em quatro capítulos. Em que o primeiro, o capítulo 1, " Problematizando os reflexos da pedagogia na arquitetura escolar", de caráter teórico, foram realizados estudos sobre a arquitetura escolar brasileira, e carioca, e seu contexto cultural racista. Três autores principais foram utilizados para o embasamento teórico desse capítulo: Doris Kowaltowski (2011) em "Arquitetura Escolar: O Projeto do Ambiente de Ensino"; Silvio Almeida (2019) em "Racismo Estrutural"; e Renato Nogueira (2017), em "Entre a linha e a roda: infância

e educação das relações étnico-raciais”.

Para o capítulo 2, "Construindo diretrizes projetuais à inserção das relações étnico-raciais na arquitetura escolar", de caráter teórico, através do estudo da prática de contação de histórias negras, pôde ser concebido um novo programa arquitetônico, o Espaço Griô, bem como suas diretrizes projetuais, necessárias à concepção do projeto, desenvolvidas a partir das considerações de profissionais da educação infantil. Três autores principais foram utilizados para o embasamento teórico desse capítulo: Eliane dos Santos Cavalleiro em (BRASIL, 2005), "Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03", Doris C. C. K. Kowaltowski (2011) em "Arquitetura Escolar: O Projeto do Ambiente de Ensino" e Azoilda Trindade (2013) em "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil". Além disso, nesse capítulo é que foram realizadas as entrevistas com os seis educadores engajados já citados.

Para o capítulo 3, "Pensando espacialmente o Espaço Griô", de caráter teórico-prático, foi produzida uma primeira proposta de estudo de espaço, a partir de todas as pesquisas desenvolvidas pelo trabalho, compreendendo, de forma crítica, suas incompatibilidades com o projeto padrão das EDIs da Escola do Amanhã. Para essa etapa foram utilizados documentos técnicos cedidos pela Rio-Urbe.

Para o capítulo 4, "Considerações finais", de caráter teórico, são produzidas as últimas análises sobre a consolidação do Espaço Griô enquanto programa arquitetônico para escolas de educação infantil, desdobrando-o para a orientação conceptiva de um projeto, inteiramente, engajado na abordagem das relações étnico-raciais; estabelecendo, por fim, considerações sobre o modelo de projeto padrão da Escola do Amanhã, e a atuação do profissional arquiteto sobre todos os processos projetuais.

CAPÍTULO 1

1. Problematicando os reflexos da pedagogia na arquitetura escolar

Sobre um viés teórico, o intuito desse capítulo é compreender a materialização do racismo estrutural à concepção dos projetos de escola, e seus impactos no desempenho do alunado. Além disso, foram analisadas as relações dos sistemas pedagógicos com as estruturas formais da arquitetura escolar adotada, compreendendo os contextos históricos, políticos, sociais, e culturais como delineadores de sua construção. Como recorte de análise, foi analisado uma breve trajetória das escolas padrão até o projeto de Escolas do Amanhã. Ao fim, também foram desenvolvidas análises sobre a escola montessoriana, direcionando trabalho, de forma propositiva, às possibilidades de concepção de projetos de escola alternativos.

1.1 O ambiente escolar no desempenho pedagógico, e o racismo

O projeto de arquitetura está intrinsecamente relacionado com um projeto de relações sociais no espaço, ou seja, ao projetar arquitetonicamente alguma edificação, o arquiteto projeta nela também como que, idealmente, as pessoas se comportarão umas com as outras, condicionando seus deslocamentos por entre os espaços desenvolvidos, criando diferentes sensações nas ambiências propostas, e produzindo afetos pessoais, e interpessoais, que poderão orientar de como será realizado o convívio entre as pessoas presentes.

Ao projeto de arquitetura escolar também são projetadas, idealmente, as relações dentro da escola, em especial, a relação entre alunos e professores, que são definidas por sistemas pedagógicos. O ambiente escolar, por isso, se formula como um reflexo da pedagogia que será aplicada, atribuindo ao arquiteto a capacidade de facilitar a criação de boas relações de aprendizado.

As ideias pedagógicas e sua assimilação na prática escolar são articuladas a diversos modos de projetar e construir prédios escolares. As ideias pedagógicas e sua assimilação na prática escolar têm um dinamismo próprio, tanto quanto têm sua própria evolução as concepções arquitetônicas e sua influência no projeto e construção de edifícios escolares [...] Às vezes, educadores e arquitetos estão muito próximos, há uma clara concepção pedagógica a influenciar o conceito arquitetônico. [...] Outras vezes, percebe-se uma maior distanciamento entre eles, talvez pela ausência de uma proposta pedagógica explícita, ou talvez porque falte ao arquiteto que projeta a escola uma sensibilidade pelas questões de ensino (BUFFA; PINTO, 2002, p. 154)

Por isso, o arquiteto que se propõe a projetar um ambiente escolar deve estar munido do conhecimento de aspectos pedagógicos, compreendendo as atividades de aprendizado desenvolvidas pela escola, orientando seu programa de necessidades de acordo com as especificidades das demandas locais, e influenciando o conceito de ensino aplicado (Kowaltowski, 2011, pg. 12).

Estudos realizados pela Universidade de Salford e pelos arquitetos do Reino Unido Nightingale Associates, em 2013, comprovam que salas de aula bem projetadas podem melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental em 25%. Para isso, foram avaliadas 7 escolas em Blackpool, na Inglaterra. A realização dessa pesquisa ajuda a concretizar a relevância da arquitetura escolar para prática pedagógica, que atua no processo de efetuação das diretrizes curriculares, e mantém os alunos comprometidos com a comunidade escolar e local. De acordo com Peter Batt, professor da Universidade de Salford: "Há muito tempo se sabe que vários aspectos do ambiente construído impactam as pessoas nos edifícios, mas esta é a primeira vez que é feita uma avaliação holística que vincula com sucesso o impacto geral diretamente às taxas de aprendizagem nas escolas [...] O impacto identificado é de fato maior do que imaginávamos." (<https://www.dezeen.com/2013/01/02/poor-school-design-can-affect-learning-says-new-study/>)

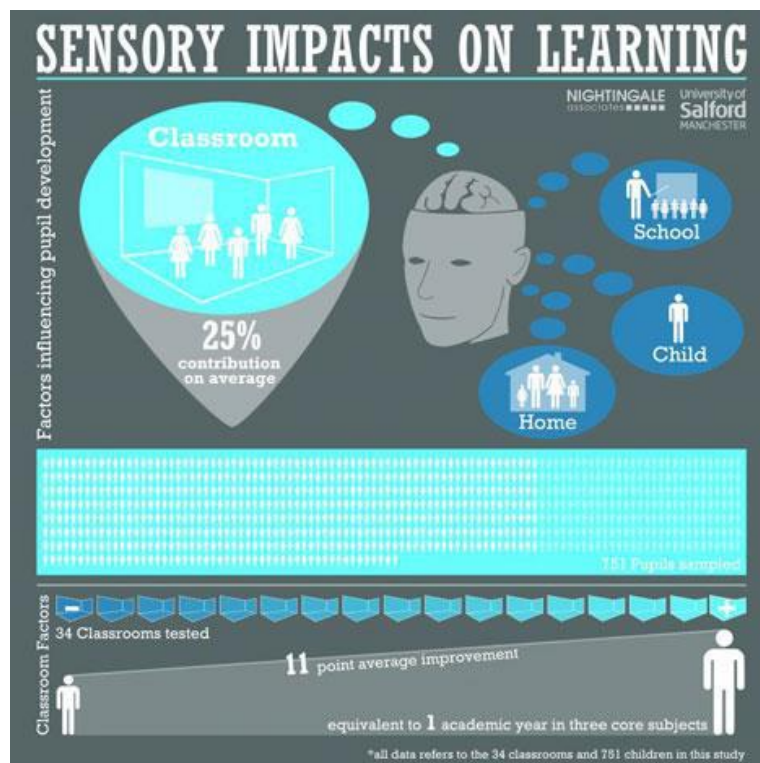


Figura 15: Pôster explicativo dos impactos do ambiente para o aprendizado

Fonte: <https://www.dezeen.com/2013/01/02/poor-school-design-can-affect-learning-says-new-study/>

Se a concepção da arquitetura escolar está relacionada com a materialização de um espaço de apoio para a efetuação de um sistema pedagógico, refletir sobre os processos de formação desses sistemas se torna tão imprescindível quanto a reflexão da concepção da arquitetura somente. Podemos dizer que são as práticas pedagógicas que produzem a arquitetura escolar, e vice-versa. Para o entendimento preciso de um projeto de arquitetura escolar é necessária a compreensão da história e da evolução de sua linguagem formal, inclusas as questões de conforto térmico, de acústica, de luminosidade, de funcionalidade, e também as questões educacionais e culturais nas quais a escola está inserida. Seu contexto cultural, e seu projeto pedagógico, jamais deixarão de ser representados na formulação arquitetônica - pois serão a partir deles que serão fornecidos seus precedentes projetuais utilizados, e suas intenções projetuais adotadas (Kowaltowski, 2011, pg. 12). Assim, a definição do projeto escolar torna-se um processo complexo, e intrínseco ao contexto que está inserido, pois se arquitetura escolar é produzida a partir de um método pedagógico, uma filosofia escolar, essa mesma filosofia é produzida por seu contexto cultural. Logo, podemos afirmar que é o contexto cultural que determinará, ao final, a arquitetura escolar. A escola tradicional, e a sala de aula tradicional tal qual conhecemos, se tornam tradicionais porque partem primeiro de um contexto cultural do qual consideramos tradicionais, em nosso caso, o contexto europeu

Todo processo de projeto escolar inicia-se a partir de uma demanda e da definição da localização da escola e do público-alvo, para depois definir o espaço escolar em relações aos conceitos pedagógicos. Ou seja, o que é adequado para as salas de aula, de acordo com seu currículo e sua filosofia de ensino. Como destacam Nair e Fielding (2005), “é importante observar o que a sala de aula representa. A sala de aula é o símbolo mais visível da filosofia escolar”. (Kowaltowski, 2011, pg. 211)

Dessa forma, se vivemos um contexto cultural racista, a arquitetura escolar, no decorrer do processo de formação do sistema educacional da qual está inserida, também será uma arquitetura escolar racista. E a sala de aula, como aponta Nair e

Fielding (2005), se inserida em nosso contexto sócio-racial brasileiro, seria o símbolo de uma filosofia escolar também racista, voltada para o ensino de valores tradicionalmente europeus, e que atendem às subjetividades individuais, e coletivas, da população branca, dedicando-se unicamente a sua formação intelectual, e de intelectualidade, e agindo na manutenção de seus privilégios em relação a população negra.

A pesquisa realizada pela Universidade de Salford, apresentada na figura 14, que retrata os impactos de um bom ambiente escolar no desempenho do estudante na sala de aula, poderiam ser integradas também às pesquisas sobre o vandalismo nas escolas públicas, que retratam justamente o inverso, os impactos de um mau ambiente escolar no desempenho do estudante na sala de aula. Zeisel (1981) promoveu um estudo que aponta que a causa de 50% dos vandalismos em escolas é resultante de detalhamento arquitetônico falho. Porém, no livro *O Vandalismo em Escolas Públicas* (Campello, Engelsberg; 1993), são traçadas como as principais causas do vandalismo escolar a ruptura entre escola e comunidade, e entre escola e aluno, ou seja, hipoteticamente, o vandalismo poderia ser explicado como uma relação reativa do estudante com o projeto de arquitetura escolar, ou mesmo o projeto de ensino aplicado (Kowaltowski, 2011, pg. 44).

Como abordamos na problemática desse trabalho, através de pesquisas do IBGE, figura 3, as escolas brasileiras de ensino público são majoritariamente formadas por estudantes negros. Ao mesmo que, o sistema educacional presente não se dedica ao processo de visibilização das relações étnico-raciais, produzindo, e reproduzindo, formas de discriminação racial, e todas as formas de opressão à população negra. Dessa forma, poderíamos considerar que parte do vandalismo presente nessas escolas seria uma relação reativa de seus estudantes com o sistema educacional, cultural, racista, que não visibiliza suas subjetividades individuais, e coletivas? Ou seja, poderíamos considerar que parte do vandalismo presente nessas escolas é mais um dos efeitos do racismo em nossa sociedade?

Existe a hipótese de que o comportamento do usuário vândalo é uma reação a ambientes em que predomina a ausência de elementos humanizadores (Kowaltowski, 2011, pg. 44)

1.2 O contexto cultural racista brasileiro para formação do espaço

O contexto cultural brasileiro é delineado por estruturas tradicionalmente coloniais que abastecem um sistema comprometido com a manutenção, e reprodução, de condições de desigualdade da população negra. (FANON, 1986 apud SANTOS, 2018). Esse sistema, identificado como racismo estrutural, atua na naturalização de privilégios a uma parcela branca da população, ao mesmo tempo que atua na naturalização de todas as formas de violência para sua outra parcela, negra. Dessa forma, protagonizados os antecedentes históricos europeus relacionados a população branca, ao mesmo tempo em que são realizadas diversas tentativas para o apagamento histórico da ancestralidade africana para a população negra, cristalizam-se valores hegemônicos para a concepção de uma identidade nacional brasileira, sendo estruturados diferentes papéis sociais ocupados por brancos e negros na realidade, e no imaginário social brasileiro, sendo negadas as abordagens das relações étnico-raciais sobre o processo de formação social do país, invisibilizando a importância de pessoas negras no processo de construção de nossa sociedade, e contribuindo para a consolidação do ‘mito da democracia racial’ (ALMEIDA, 2019)

O mito da democracia, embasado na ideia de que vivemos em uma país com pouca incidência de desigualdades raciais dado o caráter miscigenado da população, está presente no imaginário do povo brasileiro e tem contribuído para o mascaramento do racismo que assola a população negra invisibilizada. Com o intuito de combater o racismo estrutural que perpassa as relações sociais, o resgate da memória e da identidade negra vem sendo pautado em diversos espaços como uma forma de romper com o colonialismo e permitir que o ser negro viva em plenitude de liberdade e de direitos. (SANTOS, 2018)

A atuação do mito da democracia racial para o mascaramento do racismo, e a cultura de branqueamento foram os instrumentos necessários para a invenção de ‘brasilidade’. A aplicação de uma cultura hegemônica sobre o contexto multiétnico

do Brasil foi uma das formas de construção de uma identidade nacional capaz de ‘apaziguar’ os conflitos sócio-raciais, produzindo apagamentos a narrativas presentes não-europeias.

Além da manutenção de um aparelho de ideológico para o controle do imaginário social, como reconhecemos no racismo estrutural, também foram realizadas tentativas biológicas de branqueamento, de efetiva materialização do racismo através da mestiçagem. O racismo científico desenvolveu uma pseudociência incumbida de mostrar que pessoas negras são inferiores biologicamente em comparação às pessoas brancas, fundamentando as ideias eugênicas da elite intelectual brasileira no final dos anos XIX, e começo dos anos XX. Como nos diz Jeffrey Lesser (2015) em seu livro *A invenção da brasilidade*:

Parte da elite brasileira do século XIX, portanto, adotou uma nova filosofia política e cultural no que dizia respeito à raça. O branqueamento, como eles diziam, significava que a população poderia ser fisicamente transformada, passando negra a branca por meio da combinação de casamentos mistos e políticas de imigração. O “sangue” branco “forte” passaria a sobrepujar o dos não brancos “fracos”, e a lei impediria a entrada das raças “fracas”. (LESSER, 2015, pg. 41)

Para que fosse demonstrado, de forma efetiva, que pessoas negras eram inferiores a pessoas brancas, estatísticas sobre as diferenças sócio-raciais foram traçadas, ignorando o contexto sócio-político de sua realização. Assim, a falta de oportunidade de acesso à educação formal, destinada somente às pequenas parcelas da elite branca brasileira, assim como as variadas formas de opressão produzidas para a perpetuação das condições sociais da população negra, pôde servir como prerrogativa como legitimação dos discursos racistas da época. Ou seja, o contexto racista do período, responsável por produzir desigualdades sociais entre pessoas negras e brancas, utilizou de estatísticas de diferenças sociais para fundamentar o racismo científico, biológico, atribuindo à produção da organização racista de nossa sociedade fatores genéticos.

Após 1888, os europeus chegaram em uma posição superior à dos ex-escravos que, por gerações a fio, foram privados de educação formal, e cujo trabalho era em geral sub-remunerado. A alta racialização das esferas sociais e econômicas do país foi reforçada pelas estatísticas pouco confiáveis, características dos Estados “científicos” do século XIX. Os números mostravam que os afro-brasileiros acusavam níveis mais altos de analfabetismo, subnutrição, e criminalidade do que a população como um todo. Estatísticas desse tipo contribuíram para o argumento usado na formulação de políticas públicas, de que os brancos eram melhores do que os negros. (LESSER, 2015, pg. 41 e 42)

O racismo estrutural foi, e tem sido, um sistema que se retroalimenta. No período destacado, as estatísticas produzidas sobre uma realidade estruturada socialmente de forma racista, serviram de escopo à produção de novas políticas públicas incumbidas de reafirmar tais estruturas. Ou seja, o racismo pôde se auto fundamentar à perpetuação de sua atuação. Nos dias de hoje, a segregação urbana apresenta processos semelhantes. Numa vez que os processos de racismo territorial, reconhecidamente herdados do período colonial, colocam a porção majoritária da população negra nas periferias, à margem dos centros urbanos, e que o Estado não atua, de forma efetiva, como atua na zona sul, e zona central – onde se concentra a população branca, à estruturação de equipamentos públicos de qualidade, inviabilizando o devido acesso aos sistemas de saúde, segurança e educação, reforçando as condições de desamparo, e precariedade, vividos pela maior parte da população negra. Como nos aponta Vanessa Vieira Santos (2019) ao dizer que

A cidade nada mais é do que o retrato das relações sociais e de poder estabelecidas em um território. Resultante de ações de todo grupo social, não apenas das que detém o seu poder, mas de todos os grupos culturais que manifestam suas territorialidades sobre esse território. (SANTOS, 2019)

As escolas, assim como qualquer outro equipamento urbano, estão inseridas dentro de um contexto territorial de cidade. Por isso, a prática pedagógica exercida, assim como sua arquitetura escolar construída, produzirá impactos sociais sobre a comunidade do seu entorno. A desvalorização da cultura negra afro-brasileira, e africana, e a valorização da cultura branca europeia nas escolas públicas brasileiras, são reflexos de um contexto sócio cultural hegemônico, que como temos visto, é fruto de um racismo estrutural. Assim, a arquitetura escolar, enquanto parte integrante do projeto pedagógico dessas escolas, é revelada também como um fator atuante para a manutenção do racismo estrutural do sistema educacional, pois não está comprometida na construção de visibilidade de arquiteturas, e formulações espaciais, tradicionalmente afro-brasileiras, e africanas. Logo, a abordagem das relações étnico-raciais com o intuito de resgatar, e fortalecer, as memórias, e as identidades negras presentes, seriam os primeiros passos para efetiva atribuição de liberdade, direitos e plenitude à população negra, produzindo rupturas nas estruturas coloniais nas relações sociais presentes (SANTOS, 2018). Sobre a atuação do racismo sobre o apagamento, invisibilização, e desvalorização da cultura negra, Stéfany Silva Santos (2018) ainda comenta que

À medida que a sociedade se transforma o racismo também se reinventa através de novas práticas, construindo um grande repertório que garante a manutenção dessa desmemorização, e por consequência a dominação dos corpos negros. O racismo nesse age no sentido de conduzir para uma identificação com a memória e história do opressor através da desvalorização da cultura negra, a demonização das religiões de matriz africana e a invisibilização da história africana e dos negros em diáspora, fortalecendo narrativas hegemônicas. (SANTOS, 2018)

1.3 A trajetória do projeto padrão para formação dos CIEPs, e das Escolas do Amanhã

Os primeiros padrões pedagógicos e arquitetônicos praticados para a formação das escolas brasileiras datam do período imperial, entre 1822 a 1889, período anterior a abolição da escravidão de 1888, em que a escravização de pessoas negras era institucionalizada pelo Estado brasileiro. Assim, imersas por um contexto escravagista europeu, as escolas desse período sempre estiveram dedicadas a um processo de formação religiosa, católica, destinadas a uma pequena parcela aristocrática da população branca. Eram consideradas escolas de ler e escrever, pois estavam comprometidas com a alfabetização de seus estudantes para um possível acesso à cultura escrita tradicionalmente católica, e quando formados, alfabetizados, poderiam continuar a aplicação de sua cultura hegemônica para a manutenção das estruturas coloniais racistas presentes. Os espaços das escolas, muita das vezes, não eram projetados como edificações separadas, mas como extensões da casa do professor, funcionando em paróquias, cômodos de comércio, em salas pouco ventiladas e pouco iluminadas, fruto da falta de organização. (Buffa; Pinto, 2002, apud Kowaltowski, 2011)

Ainda no período imperial, em meados do século XIX, puderam ser concebidos projetos de edificações escolares independentes, influenciados por pensamentos produzidos na Europa, como o manual *School Architecture* escrito por Henry Barnard em 1856. Variados órgãos do poder público, na tentativa de traçarem padrões pedagógicos e arquitetônico para as escolas, planejaram, construíram e mantiveram muitos estabelecimentos de ensino no Brasil (Kowaltowski, 2011, pg. 82). No decurso do tempo, com a ampliação de atuação do Estado brasileiro, junto aos avanços sociais conquistados, os projetos pedagógicos e arquitetônicos das escolas foram se tornando cada vez mais dedicados a alcançar as camadas populares da sociedade. Porém, a abordagem das relações étnico-raciais, e o reconhecimento de valores afro-brasileiros, e africanos, como proposta de combate ao racismo estruturante de nossa sociedade, jamais foi feito, pois as populações

negras nunca estiveram presentes em qualquer um dos processos de conceituos de nosso sistema de educação.

Na primeira metade do século XX, no período republicano, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) planejou mudanças à educação brasileira, e foi o pioneiro na criação das escolas brasileiras de ensino público, formulando um sistema educacional integrado em 'tripé', entre escola, biblioteca e museu, incorporando conceitos da pedagogia trazidos da Europa, por John Dewey, que pautava que a escola deveria criar o ambiente existente na vida social. Anísio Teixeira, junto de filósofos naturalistas e reformadores, artistas, pedagogos, cientistas, planejou a municipalização do ensino, para integrar as comunidades nas questões da educação, regionalizando a ciência pedagógica, a escola e o currículo. (Kowaltowski, 2011, pg. 31). Em 1947, desenvolveu o projeto da escola-parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, projetada pelo arquiteto Diógenes Rebouças, que serviu de referência de ensino primário do XX, de acordo com a Organização das Nações Unidas, a ONU, e de inspiração para o futuro projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo, na gestão de Marta Suplicy, entre 2001 e 2004.

A escola-parque tem os princípios da arquitetura moderna e o conceito da escola como ponto de convívio da comunidade. As propostas vislumbram a produção de uma arquitetura socialmente mais progressista, para maximizar os recursos disponíveis. Os terrenos devem ser mais bem aproveitados e, para baratear o atendimento às demandas sociais, devem ser aplicados os princípios da racionalização da construção. Os projetos devem ser pensados como unidades urbanas mais completas, que oferecem moradias, equipamentos e serviços variados, alterando assim as relações entre os espaços público e privado. (Kowaltowski, 2011, pg. 89)

O projeto de escola de Anísio Teixeira estava relacionado a criação de um espaço completo de formação, com um programa de atividades complementares de educação física, sociais, artísticas, industriais, com a capacidade de atender uma

grande porção de alunos ao mesmo tempo, mesclando os princípios modernos da arquitetura com o idealismo social presente em seus programas. Porém, o comprometimento com a representação de uma estética arquitetônica atuou como uma problemática para o funcionamento interno do edifício, como nos fala Kowaltowski (2011):

A arquitetura externa representava a consolidação da modernidade pelas formas geométricas simples e o concreto aparente, ruas e pátio internos. Porém, certos detalhes importantes foram negligenciados, como a alocação de biblioteca entre as salas de aula, os sanitários distantes das salas e o conforto térmico, acústico e de iluminação, que foram, muitas vezes preteridos em função da forma. (Kowaltowski, 2011, pg. 90)

O projeto da escola-parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro pôde orientar a criação de projeto de escolas padrão, pautados na racionalização do processo construtivo para a facilitação de sua reprodutibilidade, ou seja, a padronização à produção em massa.



Figura 16: Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/secultba/8869850092>



Figura 17: Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/secultba/8869850092>

Na segunda metade do século XX, o pedagogo Paulo Freire (1921-1997) se encarregou de desenvolver ainda mais as novas propostas do sistema educacional brasileiro, propondo um programa voltado diretamente à educação popular, definido por uma prática de aprendizado para e com o povo. Reconhecidas mundialmente, as formulações de suas práticas pedagógicas ainda servem de referência para os dias atuais.

Freire considerou que todo ato cultural é pedagógico e todo ato pedagógico cultural, e assim, a educação popular é tudo que se aprende informalmente, fora dos muros das instituições educacionais. Desse conceito nascem as “escolas” dos “sem-terra”. A educação popular também

aquela cujo currículo é pensado pela própria população. (Kowaltowski, 2011, pg. 32)

E foi através de proposições levantadas por Freire, que Darcy Ribeiro (1922-1997), também na segunda metade do século XX, prosseguiu com o desenvolvimento do projeto de educação popular às escolas públicas. E seu pensamento serviu de diretriz pedagógica para a criação do projeto educacional dos Centros Integrados de Educação Popular, os CIEPs, ou brizolões, implantados pelo governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, em 1985, com um projeto de escolas padrão desenvolvido pelo Oscar Niemeyer.

Darcy Ribeiro desenvolveu metas mínimas para a educação popular, com escolas de tempo integral, sobretudo nas áreas metropolitanas, para tirar as crianças da marginalidade, do lixo e do crime. Ele defendia que as escolas normais superiores e os institutos superiores de educação formassem um novo professorado para o exercício eficaz do magistério, em condições aceitáveis de trabalho em tempo integral, com salário dobrado e mais suplemento de 20%. Ele valorizava os cursos técnicos e defendia o ingresso sem exigências acadêmicas, para ampliar o ensino profissionalizante. (Kowaltowski, 2011, pg. 33)

Desde a criação do projeto de escolas padrão do CIEPs, durante as duas gestões do governo de Leonel Brizola, mais de 500 escolas puderam ser construídas (Bastos, 2009, apud Kowaltowski, 2011, pg. 106). O projeto conta com três construções distintas, o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca. Sobre a biblioteca, ainda há uma residência com alojamento para doze crianças, que ficariam sob a tutoria de um casal – considerados os pais sociais, que teriam também um quarto próprio nas dependências da escola. Sua implantação necessitava de um terreno de dez mil metros quadrados, por isso foram realizadas versões compactas que pudessem ser inseridas nos grandes centros urbanos. O processo construtivo otimizado pelo uso de materiais pré-fabricados permitia que a

execução da obra do projeto durasse apenas seis meses. A modulação, e a economia dos materiais utilizados, foram os aspectos que o puderam tornar em altamente replicável.

O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições fora da rede educacional regular. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. (Kowaltowski, 2011, pg. 106)

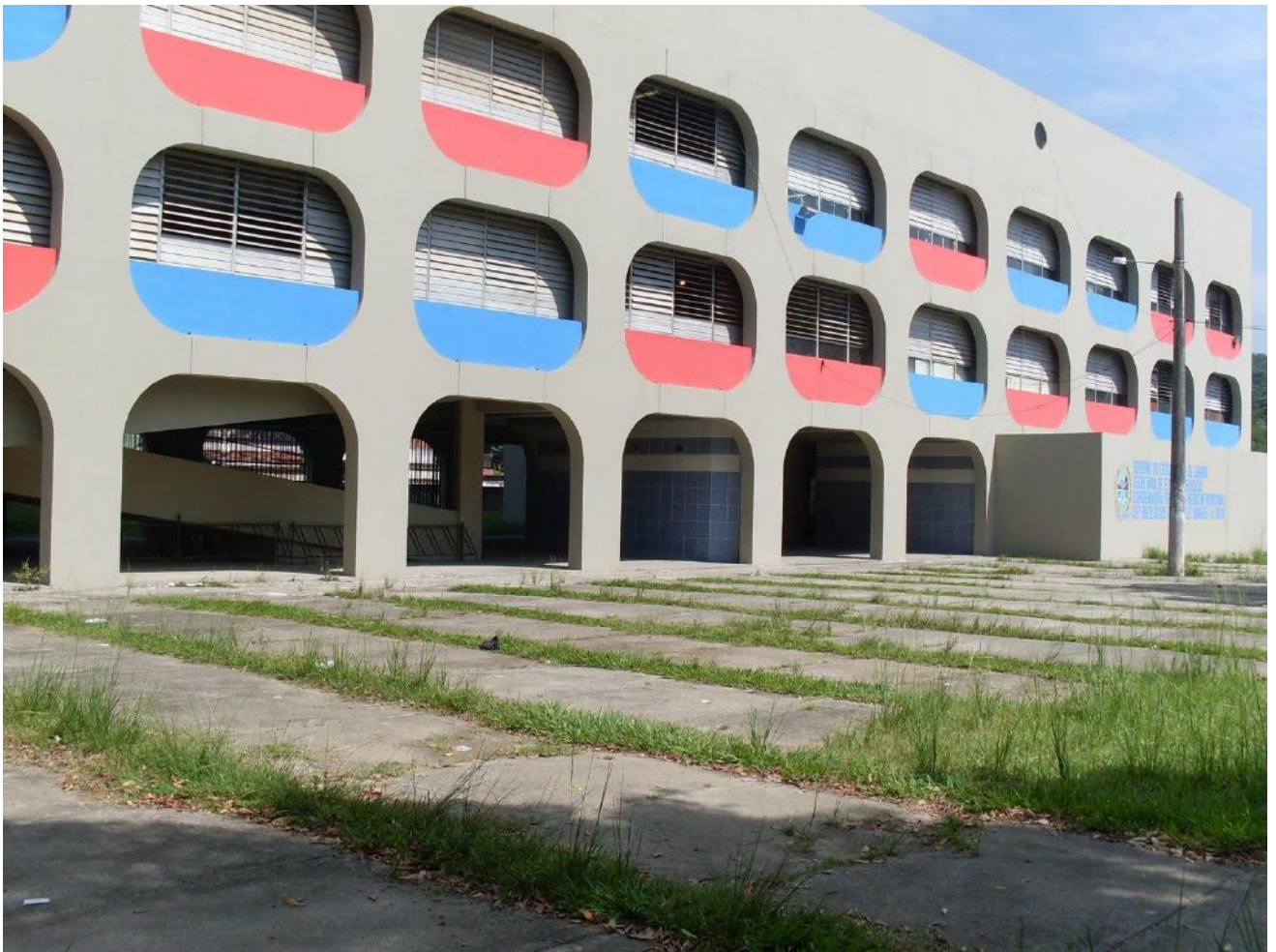


Figura 18: CIEP padrão

Fonte: <http://ciep025gsr.blogspot.com/2011/10/esse-blog-foi-criado-para-postar.html>



Figura 19: CIEP padrão

Fonte: <http://ciep025gsr.blogspot.com/2011/10/esse-blog-foi-criado-para-postar.html>

A principal crítica realizada aos projetos padrões é que não são consideradas as peculiaridades de cada terreno de onde acontecerão as suas implantações; e sua adaptabilidade é comprometida para que não sejam realizadas mudanças estruturais ao padrão de projeto, o que na maioria das vezes, não as torna eficientes. Por isso, são perpetuadas as problemáticas relacionadas ao conforto ambiental. Outra crítica é o desencadeamento da proliferação de falhas, quando deveria acontecer o perfeito inverso. Ou seja, mesmo que reconhecidos os problemas de projeto com o retorno das avaliações pós-ocupações, as APOs, as devidas correções acabam não sendo executadas, e os erros projetuais são replicados assim como são replicadas construções (Kowaltowski, 2011, pg. 108). Ainda há críticas realizadas quanto à falta de participação popular do projeto com a comunidade de implantação, e à monotonia arquitetônica gerada em prol da

produção de uma identidade estética arquitetônica, o próprio padrão. No caso dos CIEPs, a maior problemática foi produzida sobre a primazia do projeto arquitetônico sobre o projeto pedagógico, como nos fala Kowaltowski (2011) quando

A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com a organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. Recebeu muitas críticas, algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até quanto ao sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo sobre a ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. (Kowaltowski, 2011, pg. 106)

Sobre as críticas dos projetos padrões em geral, ela aponta que

A modernidade estabeleceu para a arquitetura deste século várias premissas. A produção industrial influenciou a construção civil com a aplicação intensa da tecnologia, racionalidade e aumento da produção, implicando uma padronização de projeto e de seus elementos, o que levou a uma arquitetura de massas, com normas universais para acomodações mínimas (Rowe, 1995). O resultado arquitetônico dessas premissas nem sempre atende às aspirações reais de satisfação, deixando de lado as particularidades do tempo, do espaço e da cultura. (Kowaltowski, 2011, pg. 196)

E ainda, que a rigidez de seus programas de necessidades

faz com que as escolas sejam sempre projetadas com um mesmo padrão, o que mostra pouca preocupação com as necessidades específicas de cada comunidade. Desse modo, quando muitas das escolas sejam inauguradas, já apresentam deficiências espaciais que acabam supridas com adaptações no espaço, originando problemas funcionais e de conforto

ambiental. Essa questão pode ser resultado da política que determina que é a Secretaria de Educação que elabora o programa de necessidades, sem permitir que os arquitetos contratados ou os órgãos competentes pelo desenvolvimento do projeto atuem nessa etapa de projeto. (Kowaltowski, 2011, pg. 2018)

Da mesma forma, as Escolas do Amanhã seguiram a formulação do modelo padrão das escolas de “ontem”, os CIEPs. O projeto do município do Rio de Janeiro foi criado em 2009 pelo prefeito Eduardo Paes, contando com a construção de aproximadamente 90 escolas em seu governo. Como os CIEPs, as Escolas do Amanhã possuem uma estrutura escolar bem equipada, sendo construídas com materiais pré-fabricados para otimização dos processos construtivos, e a facilitação de sua reprodutibilidade; apresentam um designer arquitetônico marcante, a par de seu tempo – e que servem de carimbo espacial à ação do Estado sobre determinada região; possuem diversos modelos, dos maiores aos menores, capazes de compreender diferentes terrenos de implantação; e possuem espaços de ensino múltiplo, mas que ainda não contemplam a verdadeira diversidade do alunado atendido.



Figura 20: Escola do Amanhã padrão

Fonte: <http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>

Porém, diferente do CIEP que previa em seu projeto um sistema de áreas livres para atividades múltiplas, as Escolas do Amanhã apresentam em seu modelo

padrão apenas às edificações escolares, e às quadras cobertas, ficando a critério de cada implantação de projeto o desenvolvimento das áreas livres remanescentes que, na maioria das vezes, servem aos momentos de estar – com exceção das EDIs, em que é compreendido um espaço dinâmico para jogos, e brincadeiras. Assim, as práticas de ensino-aprendizagem tornam-se restritas às áreas construídas, internas, consolidando uma estrutura escolar distante das atividades ao ar livres, corporais, e desconectadas com a natureza.



Figura 21: Complexo de Escolas do Amanhã no Complexo da Maré

Fonte: https://www.instagram.com/p/BCH8_r8tWrU/

De toda forma, mesmo que os projetos padrões sejam criticados por não atenderem as peculiaridades dos contextos sócio culturais dos territórios em que são implantados, suas contribuições ao fornecimento de educação às camadas populares são inegáveis. Porém, novamente, não se deve esquecer que todos os “avanços” pedagógicos apresentados no sistema educacional brasileiro jamais estiveram relacionados com a valorização da população negra brasileira, o que demonstra um mascaramento do racismo sobre a projeção de questões relacionadas às classes sociais, enquanto continuam sendo veladas sua intrínseca

relação com as questões étnico-raciais. Por isso, investimentos devem ser realizados para que as devidas adaptações sejam executadas, e a correta atenção possa ser dada sobre a população negra que ocupa majoritariamente as camadas populares retratadas, sendo produzidas rupturas nos padrões previamente idealizados. Ainda em Kowaltowski (2011)

As condições dos ambientes escolares do Brasil são um desafio aos arquitetos, que devem usar as experiências de sucesso e de falhas do passado para a criação de edifícios que sirvam às novas realidades e necessidades e que sejam flexíveis e adaptáveis às mudanças de um futuro próximo. (Kowaltowski, 2011, pg. 202)

1.4 As tendências da arquitetura escolar tradicional

Para que os processos de construção, e de funcionamento interno, sejam otimizados, as escolas, assim com outras edificações institucionais, são formuladas da mesma forma. O programa é adequado através de salas regulares, quadradas ou retangulares, com tamanhos similares, que são atravessadas por um pequeno corredor central, ou lateral, de circulação. Assim, a ação dos corpos no espaço presente se torna limitada, condicionada para que seja realizada uma estrita vigia. Tais formulações de layout, herdadas do tradicional pensamento hegemônico branco europeu, são desestimulantes para a formação integral do estudante, e que dificultam a aplicação de valores multiculturais. Sobre esse esquema das escolas tradicionais europeias, Kowaltowski (2011) comenta que

A organização espacial da escola apresentava configurações que mostravam a importância dada à ordenação, antes mesmo do aparecimento da indústria. Foucault (1987) mostra-nos a ordenação por fileiras, no século XVIII, e define o espaço serial, organizando os lugares, os espaços de circulação, imprimindo os valores de obediência, para transformar a escola em um espaço de vigilância, de hierarquia de funções, a fim de possibilitar o controle simultâneo do trabalho. Refere-se ao sistema de arquitetura panóptica, construída com o objetivo de controlar todos os movimentos de uma determinada comunidade. No caso das escolas, o panóptico determina cada criança em seu lugar, sem barulho ou conversa, sem dissipação ou desordem. “A visibilidade é uma armadilha” é o lema utilizado (Foucault, 1987). A ordenação espacial transformava a sala de aula em pequenos observatórios e a disciplina proporcionava um controle sobre os alunos. (Kowaltowski, 2011, pg. 64)

E ainda mais, quando aponta que

Argumentava-se que essa configuração desmotiva os alunos e que a arquitetura nas escolas valoriza a autoridade, e não

o indivíduo, o que estaria em desacordo com as novas metodologias educacionais. A configuração das salas tradicionais não permite olhar para os colegas de classe e trocar ideias, o que prejudica o relacionamento. Apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas no Brasil ainda apresenta o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco criativa. (Kowaltowski, 2011, pg. 161)

A ausência de processos participativos para a consolidação de um programa arquitetônico inclusivo impede que o ambiente escolar seja capaz de gerar espaços comunitários, restando ao projeto de arquitetura escolar, o reflexo de uma pedagogia, e diretriz curricular, tradicional, que não atende as demandas contemporâneas presentes. Tal carência de um programa múltiplo, e tal tendência aos esquemas rígidos de layout das arquiteturas escolares, podem ser exemplificados das duas seguintes formas em planta:

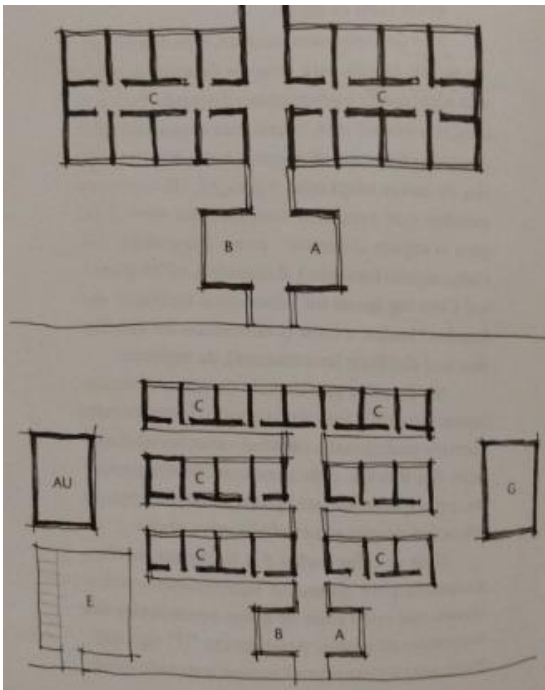


Figura 22: Organização padrão para a concepção de escolas tradicionais

Fonte: Kowaltowski, 2011, pg. 160

Legenda: A = administração, B = biblioteca, C = salas de aula, AU = auditório, E = estacionamento, G = ginásio.

1.5 Da linha à roda: afroperspectivas para a formação dos espaços de ensino

Para a construção de escolas fundamentadas em valores afro-brasileiros, e africanos, é imprescindível a abordagem da *roda*, pois ela remete a variadas expressões de vida, e de mundo, que estão em contraposição a “linearidade” presente na civilização ocidental. Ela, a “linearidade”, é o princípio que preserva todas as filosofias, valores, e modos de ser da cultura branca. A individualização, a hierarquização, a competição, a compartimentação, a segregação, e todos os aspectos que impedem a existência de uma vida saudável com a comunidade presente partem pelo princípio linear, em que as coisas podem ser realizadas sem efeito de retorno, numa forma não-cíclica, e por isso sem empatia com o meio à volta. Ou seja, para a cultura branca, as problemáticas presentes em uma comunidade, ou na vida de outra pessoa, só se tornam relevantes quando tocam, e interverem, à existência pessoal. O pensamento colonial de escravização de populações africanas, e indígenas, é fundado por esse princípio. Colonizar é linearizar relações, estabelecendo hierarquias de poder, controle, uso e morte àquilo que é desconhecido, diferente, fora do padrão, e que está fora de um território de atuação. A educação presente na cultura colonial parte por colocar o indivíduo em conflito com a natureza, o meio, a comunidade, o mundo; quando, na verdade, o conflito está dentro dele mesmo, e não nos outros. A diferença é aquilo que põe em xeque a cultura colonial branca, e o medo por ela, é o que produz todas as formas violências coloniais que conhecemos. Por outro lado, muito distante, o princípio da roda, encontrado em muitas culturas tradicionais afro-brasileiras e africanas, é o que estabelece relações de retorno com tudo o que realizado, nos mantendo integrados, e comprometidos às nossas comunidades. O fracasso de um, é o fracasso de todos; a vitória de outro, é a vitórias de todos. O pertencimento da vida ao meio, e do meio à vida, faz com que todas as ações empreendidas tenham consequências pessoais – pois, afinal, *pertenço* a tudo, e tudo me *pertence*. Pensar a roda enquanto princípio – da circularidade, do cíclico, do encontro, do retorno, da comunidade, da ancestralidade, da vida, da natureza, do universo, é uma poderosa ferramenta para que possamos traçar perspectivas africanas, e afro-brasileiras, para a educação – inclusive para a formação de seus espaços. Renato Nogueira

(2017), utilizou essa ideia de roda para construir o “afroperspectivismo”, “afroperspetividades”, ou filosofias afroperspectivas. Como nos define

Se a linha abissal faz parte da colonialidade. A roda faz parte da afroperspectividade. A linha abissal foi devidamente criticada, porque cria condições para práticas educativas monorracionais. A afroperspectividade é polirracional, um quadro teórico em construção que apareceu primeiramente nos artigos Denegrindo a filosofia (2011) e Denegrindo a educação (2012). Depois foi debatida nos livros Ensino de Filosofia e a Lei 10639 publicado em 2014, e, Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba publicado em 2015, este organizado pelo espaçólogo Wallace Lopes Silva.

A inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de: capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, dentre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro No princípio, era a roda de Roberto Moura publicado em 2004. Com efeito, a afroperspectividade passa pela conjugação de várias referências, principalmente três:

1ª) quilombismo; 2ª) afrocentricidade; 3ª) perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento com alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro são as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2014, p.46). (NOGUERA, 2017, p.409)

E ainda sobre as diferenças teóricas dos princípios de “linha” e “roda”, nos explica

Se a linha (abissal) dividia, separando os seres humanos em pessoas colonizadoras e subalternizadas. Na concepção da linha, o conhecimento válido dizia respeito apenas às epistemologias ocidentais, a escola deve servir para reproduzir um modelo de civilização excludente. A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Através da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo que vem de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas. Por isso, em termos

afroperspectivistas, a inclusão da roda é festiva; mas, não se trata apenas de um caráter de celebração. A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma agência para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente, como tática para produção de conhecimento. (NOGUERA, 2017, p.410)

A partir de Nogueira (2017), podemos compreender que a roda pode nos ser dado como um caminho de “africanização” aos projetos escolares, em nosso caso, aos projetos das Escolas do Amanhã do Rio de Janeiro, seguindo o caminho inverso ao “processo de desafricanização da cidade”, intensificado no período pós-abolição, com as reformas eugênicas e estético-urbanas do século XIX, como a reforma Pereira Passos (Silva, 2015).

Para além de seu caráter tradicional, devemos ressaltar que a roda foi, e é, uma forma essencial de luta, e resistência, para a presença das populações negras nos espaços urbanos. Não é necessário “reinventar a roda”, e todas as suas formalidades em espaço para a criação de identidades negras em projeto; pois ela, a roda, já existe, e está presente na cultura de nossa sociedade brasileira, e carioca, o que nos provoca à tarefa de revelá-la, ou melhor, protagonizá-la às estruturas projetuais. Por isso, destacar as expressões afro-brasileiras vigentes, e as territorialidades negras presentes na cidade, enquanto fazedores, e promotores de saberes, práticas, e memórias que o singularizam (SILVA, 2017), reconhecendo, fortalecendo e valorizando suas identidades espaciais, é criar as ferramentas necessárias para uma atuação sensível, e verdadeira, para a concepção de projetos arquitetônicos fundamentados em valores afro-brasileiros, e africanos.

Para estudo de caso, lembremos do jongo da Serrinha como elemento estruturante para o projeto da Casa do Jongo da Serrinha. O morro da Serrinha, localizado em Madureira, zona norte do Rio de Janeiro, foi uma região ocupada

por populações negras no período pós-abolição, começo do século XX. Como nos fala Clarisse Rosa Dias de Jesus (2016):

Com o fim da escravidão, muitas famílias antes escravizadas migraram da região do Vale do Paraíba – região de plantações de café onde, no Brasil, o Jongo começou a se manifestar – para a cidade do Rio de Janeiro. Neste contexto, acredita-se que uma característica favoreceu a permanência da tradição jogueira na Serrinha: o fato de ser uma comunidade com pouco contato com o contexto urbano, mantendo certo caráter “rural” em seus modos de viver. (JESUS, 2016, pg.105)

O jongo, assim como o samba, remanescentes da cultura africana bantu, foram passados e repassados de geração em geração, dos mais velhos aos mais novos, resistindo à todas as violências coloniais decorrentes no pré e pós-abolição. A escola de samba Império Serrano, fundada em 1947, é parte da consagração dessa resistência, e afirmação dessa tradição, fato que também ocorreu com Casa de Jongo da Serrinha – inaugurada em 2015, após muita luta e organização de toda comunidade jogueira. O espaço da Casa conta com uma Escola de Jongo integrada a um Centro de Memória, contando o entrelace das histórias dos mestres jogueiros, do jongo, e do Morro da Serrinha; com espaços para a realização de atividades relacionadas com as tradições afro-brasileiras e africanas, em um trabalho social com mais de 400 crianças. Para além disso, a Casa de Jongo da Serrinha ainda serve de ponto de encontro para toda a comunidade, com realização de eventos abertos a todo público – como rodas de jongo, rodas de samba, rodas de capoeira, festividades, reuniões, e encontros da comunidade.

Ainda que seja discutível afirmar que o projeto Casa de Jongo da Serrinha contribua para um plano de africanização da cidade do Rio de Janeiro; pois ao mesmo passo que reconhecemos tentativas de se produzir identidades negras em projeto, também reconhecemos a utilização de estruturas arquitetônicas formais europeias, e coloniais – o que nos é explícito no conflito entre a linguagem visual do piso do principal espaço de eventos do projeto, que muito nos remete a culturas tradicionais africanas, e sua reprodução através de

pedras portuguesas; são inegáveis suas contribuições para a comunidade do Morro da Serrinha, e para a perpetuação da cultura do Jongo. O projeto, desenvolvido pelo escritório Rua Arquitetos – por Pedro Évora e Pedro Rivera, contempla a integração, e a transdisciplinaridade em seus ambientes; promovendo um estreito diálogo entre os ambientes internos, e externos, permitindo que em suas espacialidades abertas, não-enclausuradas, a roda possa ser formada. Ou seja, a consideração da “roda” para a formação do espaço – como vimos, muito presente nas expressões culturais afro-brasileiras, e africanas, bem como a proximidade com a comunidade jongueira do Morro da Serrinha – em um trabalho de escutatória às suas demandas de programa, permitiram que o projeto pudesse ser apropriado, e integrado, de forma verdadeira, estando a serviço de toda comunidade presente.



Figura 23: Maquete Casa de Jongo da Serrinha

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/767582330225030542/?nic_v2=1a5qmMvRs



Figura 24: Espaço onde ocorrem os eventos artísticos organizados da Casa de Jongo da Serrinha

Fonte: Jesus, 2016, pg. 83



Figura 25: Salão onde são realizadas as oficinas de Jongo e outras atividades da Escola de Jongo
Fonte: Jesus, 2016, pg. 82



Figura 26: Vista de dentro do salão onde são realizadas as aulas de Jongo e outras atividades da Escola de Jongo
Fonte: Jesus, 2016, pg. 82



Figura 27: Sala onde são preparadas as oficinas de artes e outras atividades da Escola de Jongo
Fonte: Jesus, 2016, pg. 81



Figura 28: Biblioteca Resistência Cultural: Possui mais de 800 títulos para adultos, jovens e crianças, muitos dos quais valorizam a cultura afro-brasileira
Fonte: Jesus, 2016, pg. 79



Figura 29: Parte do acervo do Jongo da Serrinha em exposição
Fonte: Jesus, 2016, pg. 80



Figura 30: Balcão e mesa do salão de entrada da Casa do Jongo da Serrinha
Fonte: Jesus, 2016, pg. 78



Figura 31: Parte do acervo do Jongo da Serrinha em exposição
Fonte: Jesus, 2016, pg. 80



Figura 32: Roda de Jongo
Fonte: <https://www.caminhosdorio.net/site/noticias/casa-do-jongo-promove-primeira-aula-de-jongo-para-adultos-de-2019/>



Figura 33: Roda de Samba do evento Samba na Serrinha

Fonte: Jesus, 2016, pg. 84

Próximo à Casa de Jongo da Serrinha temos a Escola Municipal Mestre Darcy do Jongo, que assim como outras instituições de ensino próximas, realiza um impecável trabalho integrado com a comunidade jongueira, realizando atividades que favorecem o fortalecimento das culturas afro-brasileiras, e africanas, e a protagonização das crianças e dos jovens negros presentes. Como aponta Clarisse Rosa (2016):

Minha mãe havia visitado uma das creches municipais da Serrinha, a Creche Municipal Tia Maria do Jongo, para contar histórias e conversar com as crianças sobre cultura afro-brasileira. A Casa do Jongo possui interação não só com esta creche, mas também com outras instituições próximas.” (JESUS, 2016, pg. 88)

Em uma ação complementar com as instituições de ensino próximas, algumas atividades da Casa do Jongo da Serrinha ainda são programadas com o intuito de reduzir os índices de evasão escolar – que como apontamos na

problemática deste trabalho, afetam, em grande maioria, os estudantes negros. Como, novamente, nos fala Jesus (2016):

“Constavam na planilha aulas de cavaquinho, percussão, Jongo, Capoeira, artes plásticas/visuais e canto – que ela mesma ministra. As crianças e jovens só podem se inscrever no contra turno escolar, uma iniciativa para tentar minimizar a evasão.” (JESUS, 2016, pg. 88)

O projeto da Escola Municipal Mestre Darcy do Jongo, assim como as EDIs das Escolas do Amanhã, também apresenta modelos padrão de projeto, que como temos falado, desconsideram as contribuições das populações negras para concepção de suas identidades arquitetônicas – que como vimos, contribuem ao projeto político de desafricanização de cidade (NOGUERA, 2017), tornando-se limitantes às práticas de ensino transdisciplinares – principalmente àquelas engajadas na abordagem das relações étnico raciais.



Figura 34: Escola Mestre Darcy do Jongo

Fonte: <https://www.facebook.com/374466092753205/photos/a.374466289419852/374466296086518/>

Dessa forma, podemos nos provocar: os espaços tradicionais de escola, presentes na Escola Municipal Mestre Darcy do Jongo, contemplam a tradição do Jongo do Morro da Serrinha? Ou melhor, a linearidade dos espaços de educação, etnicamente europeus, e racialmente brancos, são capazes de contemplar, integralmente, as expressões afro-brasileiras, e africanas, relacionadas à roda?

Como resposta, lembremos da fala de um mestre jongueiro sobre sua visita a uma escola de sua região (SIMAS e RUFINO, 2018, pg. 76):

Certa vez, em uma conversa com um mestre jongueiro, ele narrou sobre o convite que recebeu de uma escola de sua região para ensinar o jongo: "Eu fiquei muito feliz do convite e logo me arrumei para conhecer a escola, que até então eu não conhecia. Fiquei mais contente ainda quando cheguei por lá e me dei com um lugar, dentro da escola, que lembrava o quintal lá de casa nos tempos que eu era menino. O chão era de terra e isso para o jongo é importante e tinha até umas folhas de bananeira que caíam do terreno vizinho para dentro da escola. Pronto, é aqui que eu vou armar a roda com os meninos. Mas, sabe meu filho, acabou que o jongo por lá não vingou. A escola já tinha planos para mim e quis me colocar um bocado de tempo em cada sala de aula, como fazem com os outros professores diplomados. E aí eu te pergunto, como se faz um negócio que é redondo em um lugar que é quadrado?" (SIMAS e RUFINO, 2018, pg. 76):

Por isso, para a construção de uma escola que aborde, verdadeiramente, as relações étnico-raciais presentes, é necessário que a cultura afro-brasileira, africana, e todas as questões associadas à população negra, tenham centralidade, e protagonismo em sua estruturação. Para Nogueira (2016), essa nova escola, imprescindível para a construção de uma educação antirracista, poderia ser chamada, genericamente, de escola-quilombo, ou mesmo, escola-aldeia:

Nós consideramos que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 [que prevê a obrigatoriedade do ensino de culturas e histórias indígenas nos estabelecimentos de ensino] convidam as pessoas que trabalham no campo da educação para rever criticamente as bases de suas práticas, assim como o campo epistemológico em que estão assentadas. O que está muito além de inserções pontuais de conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas no currículo. Neste sentido, uma hipótese que podemos discutir é a de que no cenário educacional nacional, muitos esforços têm convergido para adequar e inserir os conteúdos de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas à escola que temos. Porém, nosso entendimento é de que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser tomadas como oportunidades para fazermos outra escola. Em outras palavras, essa legislação pode abrir caminho para o que aqui chamamos genericamente de escola-quilombo e escola-aldeia (NOGUEIRA, 2016, pg. 401)



CAPÍTULO 2

2. Construindo diretrizes projetuais à inserção das relações étnico-raciais na arquitetura escolar

Sobre um viés teórico, o intuito desse capítulo é desenvolver as diretrizes projetuais necessários à concepção de uma escola alternativa, capaz de facilitar a atuação do educador à efetiva aplicação, e ampliação, da lei 10.639/03. Para isso, foram utilizados o valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil, desenvolvidos por Azoilda Trindade (2013), e realizadas entrevistas com educadores da educação infantil engajados na abordagem das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, para concepção de um novo programa arquitetônico, bem como suas diretrizes projetuais, que foram desenvolvidas em proposta, no ANEXO B – PROPOSTA ORIENTATIVA PARA A CONCEPÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE ESCOLA.

2.1 A Lei 10.369 para a adoção um novo sistema escolar

Após anos de luta, e resistência, do movimento negro brasileiro para a visibilização de todas as formas de violência que a população negra brasileira vem sofrendo desde o período da escravidão, na perspectiva propositiva de construção de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista, a Lei 10.639 conseguiu ser implementada em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira. A lei

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.

Sobre sua aplicação:

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'."

Porém, como temos visto com os estudos apresentados na problemática, sua aplicação se torna deficiente por conta da falta de capacitação dos profissionais educadores para a abordagem da temática (NOGUERA, 2014), assim como o despreparo da arquitetura escolar para o devido auxílio da prática pedagógica. Ou seja, o sistema educacional, mesmo instituído de políticas públicas atuantes para o combate do racismo, não consegue cumprir com o que lhe é instituído formalmente, continuando a produzir e a reproduzir a discriminação racial contra os negros e seus descendentes, invisibilizando e inferiorizando suas pautas (BRASIL, 2005, pg. 23).

Como desenvolvemos sobre os efeitos capilares do racismo estrutural sobre as variadas formas de discriminação racial, principalmente no sistema educacional, (ALMEIDA, 2019), compreendendo que *historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo* (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988, apud BRASIL, 2005), mesmo sob propostas educativas populares, o sistema educacional jamais deixou de atuar como um aparelho ideológico de discriminação cultural, atuante na construção de uma sociedade racista. Como Abdias Nascimento (1978) nos diz

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero [Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e

a Europa em nossa salas de visita], constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, do Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido de afastamento e alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, pg. 95)

A escola formal jamais foi, e continua não sendo, um ambiente gerador de reflexões críticas sobre a realidade racial brasileira, atuando na perpetuação das estruturas racistas existentes. Por isso, refletir, profundamente, sobre o seu projeto pedagógico, em seus parâmetros curriculares estabelecidos, é o primeiro passo para sua reestruturação, que por último, inclui um novo projeto de arquitetura escolar. Como Kowaltowski (2011) nos aponta em

Os parâmetros curriculares deveriam ser revisados constantemente, por serem orientados pela dinâmica da sociedade, que está em constante mudança por aspectos sociais, tecnológicos, econômicos. Os currículos são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contexto e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Isso significa que conhecimentos e práticas devem ser expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (Lima, 2008). Ao conceber um currículo, deve-se considerar a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar de conhecimento, do convívio e da sensibilidade (Lima, 2008). (Kowaltowski, 2011, pg. 212 e 213)

Logo após esse trecho, Kowaltowski (2011) propõe duas questões essenciais, das quais são desenvolvidas por esse trabalho

- 1 Como criar espaços que facilitem a aprendizagem?
- 2 Como lidar com conteúdos diversificados e conteúdos mínimo que mudam a evolução da sociedade?

Essas questões se referem à compreensão de como as pessoas apreendem, ou como a prática pedagógica atua para possibilitar a aprendizagem, e como criar espaços apropriados para facilitar as atividades dos docentes, discentes e da administração. (Kowaltowski, 2011, pg. 213)

Assim, conferindo especial atenção às experiências espaciais do edifício em relação à influência no aprendizado (Cabe, 2007a; Sanoff, 2001a, 2001b, apud Kowaltowski, 2011), as reflexões sobre os processos de aplicação da Lei 10.639, em suas novas diretrizes curriculares desenvolvidas, no projeto padrão das Escolas do Amanhã, serão delineadas para a concepção do eixo teórico-projetual desse trabalho.

2.2 Os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil para construção de programa

Compreender a necessidade da implementação de outras diretrizes escolares para aplicação de uma formação multicultural, antirracista, é também compreender a necessidade de implementação de espaços que suportem novas práticas de aprendizado, e arquiteturas comprometidas com a construção de novas narrativas anti-hegemônicas. Azoilda Loretto da Trindade, em seu artigo *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil*, estipula sete valores fundamentais para uma abordagem africana no cotidiano do ambiente escolar, refletidos no método pedagógico, ou mesmo nas formulações arquitetônicas. Como nos aponta TRINDADE (2013) quando nos fala que a intenção do seu artigo é propor

um diálogo em aberto, que precisa ter continuidade no trabalho de cada professor, propondo um compartilhar idéias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar. Cotidiano este entendido como vibrante, como lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas buscantes, pesquisadoras da sua própria prática. (TRINDADE, 2013)

Os valores civilizatórios por ela conceituados são:

1. Circularidade, em que é valorizada a geometria do círculo para a realização de atividades

a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... Já fazemos as tradicionais rodinhas na Educação Infantil, e nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos responsáveis. Que tal

potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares? (TRINDADE, 2013)

2. Corporeidade, em que as experiências subjetivas do corpo são reconhecidas essencialmente como coletivas, e não apenas como experiências individuais

o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos (TRINDADE, 2013)

3. Musicalidade, em que é destacada a abordagem musical enquanto necessária como forma de aprendizado

A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas, o mesmo que vemos na TV e em quase todos os momentos da escola, nos quais a música se faz presente. Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música

e, com isso, não produzimos alienados musicais desde a tenra idade. Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho? Conhecer para promover. (TRINDADE, 2013)

4. Cooperatividade, em que se é abordado a importância da construção de uma comunidade, capaz de compartilhar ajuda mútua para o desenvolvimento de aprendizados

A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. Como dissemos, este texto é um compartilhar idéias e contamos com seu retorno com opiniões, sugestões, críticas, complementações, ponderações, em nome de um verdadeiro e profundo amor pelas nossas crianças brasileiras, que merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro. (TRINDADE, 2013)

5. Oralidade, destacada enquanto importante forma de conexão ancestral, capaz de despertar a percepção do aluno, através do resgate de memórias perdidas pela cultura escrita hegemônica.

muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina”. (TRINDADE, 2013)

6. Ludicidade, em que é valorizada enquanto capaz de promover alegria, atrelada sempre às manifestações culturais, e às outras formas de tradição cultural não-hegemônicas

A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida (TRINDADE, 2013)

7. Axé, em que os princípios de humanidade são entrecruzados com os princípios da natureza, como o vigor, a alegria e a vontade de viver. E por isso, devem ser cultuados.

- tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim. Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito. (TRINDADE, 2013)

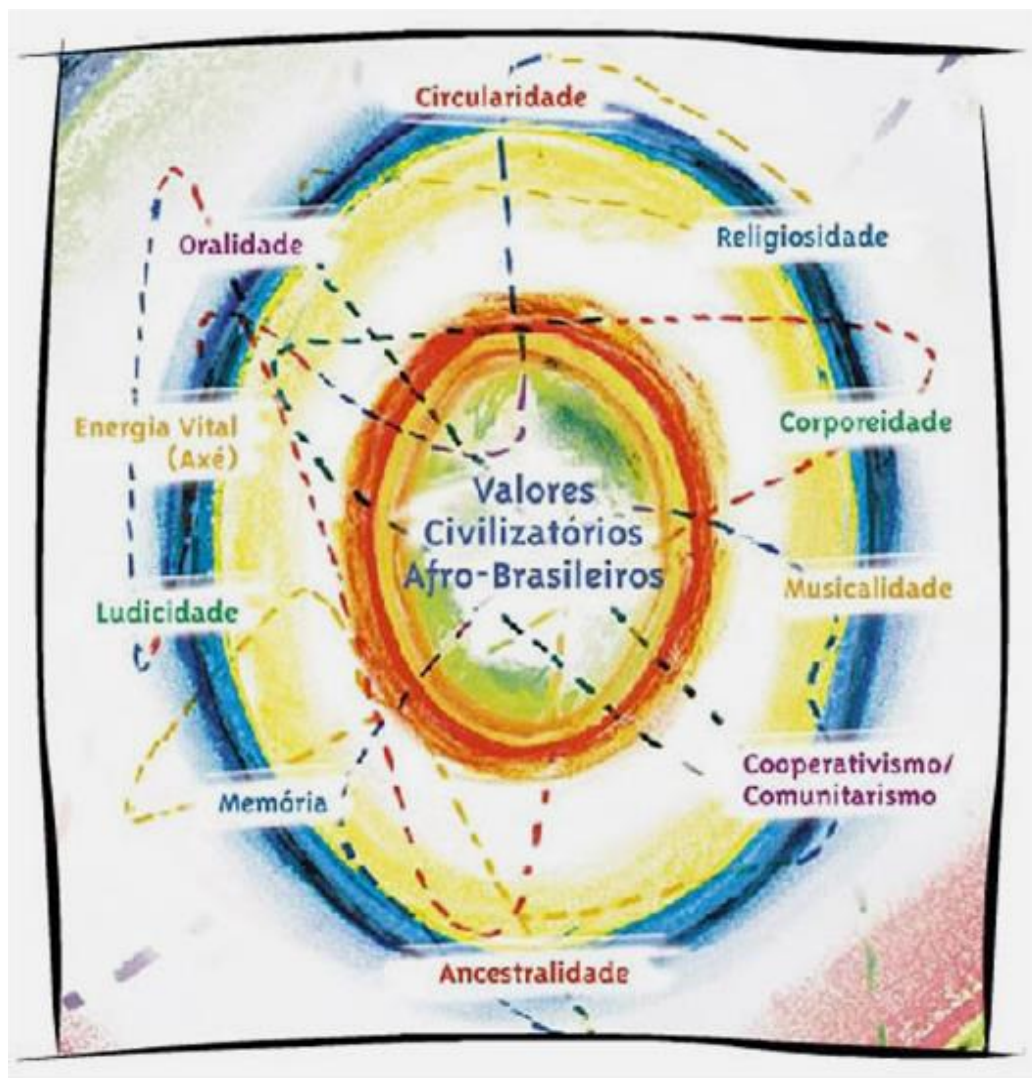


Figura 35: Diagrama sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros
 Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

Os valores propostos por Trindade (2013) servem à formação escolar infantil, mas podem, e devem, ser aplicados a todos os níveis de formação intelectual, e a todos os setores do sistema educacional. Pois, como vimos na problemática da carência de abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, a deficiência do sistema educacional está representada em todas as suas formas, na falta de práticas pedagógicas, na falta de formação de profissionais educadores, na falta de materiais didáticos adequados, e na falta de espaços de aprendizado múltiplos.

O desenvolvimento de um projeto arquitetônico escolar, dedicado à abordagem das relações étnico-raciais, pautado nos *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil* de TRINDADE (2013) implica na conversão dos valores propostos em um novo programa arquitetônico à proposição de novos espaços, e que, a partir disso, novas relações de aprendizado sejam estabelecidas. Pois como nos diz Sanoff, 2001, apud Kowaltowski, 2011:

o espaço possui o poder de organizar e promover relações entre pessoas de diversas idades, promover mudanças, escolhas e atividades e potencial de despertar diferentes tipos de aprendizado social, cognitivo, e afetivo (SANOFF, 2001, apud Kowaltowski, 2011, pg. 162)

Dessa forma, na tentativa de especializar as teorias pedagógicas propostas, podemos estruturar os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil de TRINDADE (2013), nas seguintes “intenções preliminares de programa”:

1. Circularidade, formular espaços geometricamente circulares para que possam ser aplicadas práticas de atividades em roda,
2. Corporeidade, formular espaços livres, e amplos, para que atividades coletivas possam ser realizadas, construindo espacialidades comprometidas com as estimulações sensoriais em contato com a natureza
3. Musicalidade, construção de espaços onde sejam realizadas práticas musicais afro-brasileiras, e africanas
4. Cooperatividade, formular espaços amplos, e dinâmicos, para que possam ser realizadas atividades coletivas
5. Oralidade, formular espaços ao ar livre para livre expressão oral, que favoreçam a acústica
6. Ludicidade, formular elementos arquitetônicos monumentais, interativos, com formas e cores lúdicas, e que estejam comprometidos com a valorização da cultura negra - afro-brasileira, e africana.

7. Axé, formular espaços integrados com a natureza, com conforto ambiental aplicado para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas comprometidas com o bem-estar

Assim, para a concepção das primeiras intenções de programa, e a apresentação dos requisitos funcionais à proposição dos ambientes, utilizaremos a metodologia apresentada por Kowaltowski (2011, pg. 230)

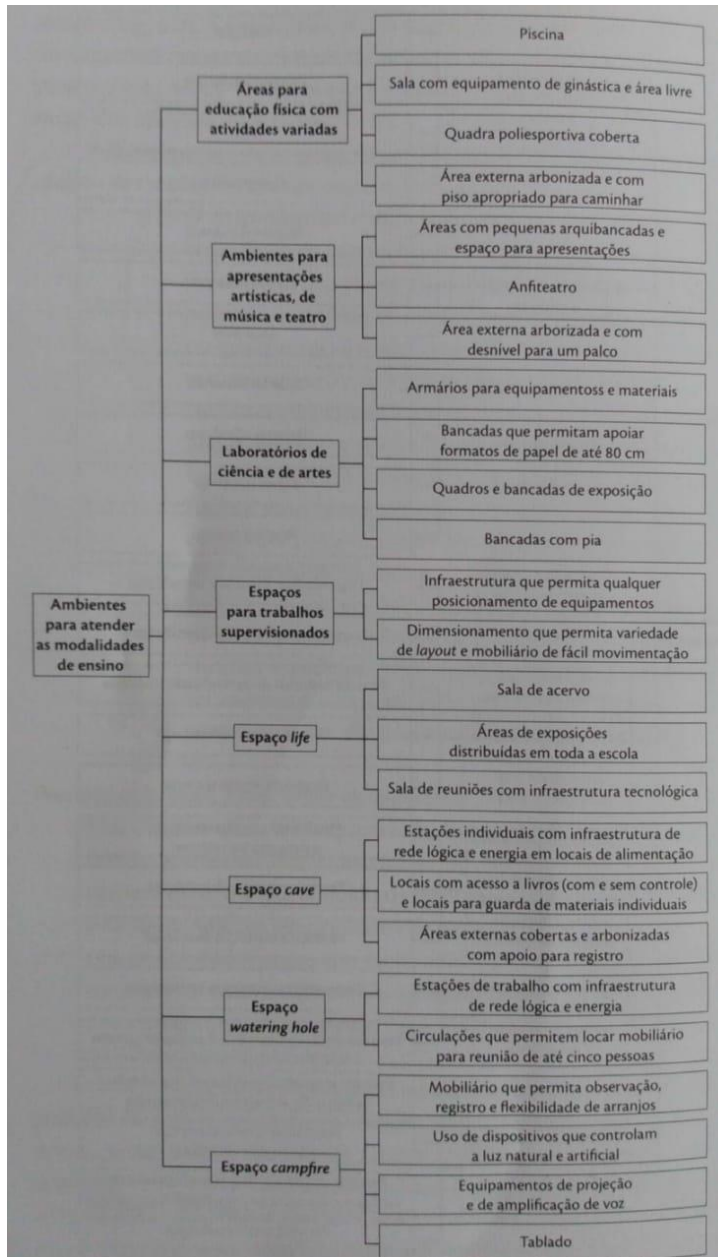


Figura 36: Metodologia para elaboração dos ambientes que atendem as modalidades de ensino
 Fonte: Kowaltowski (2011, pg. 230)

Logo, temos:

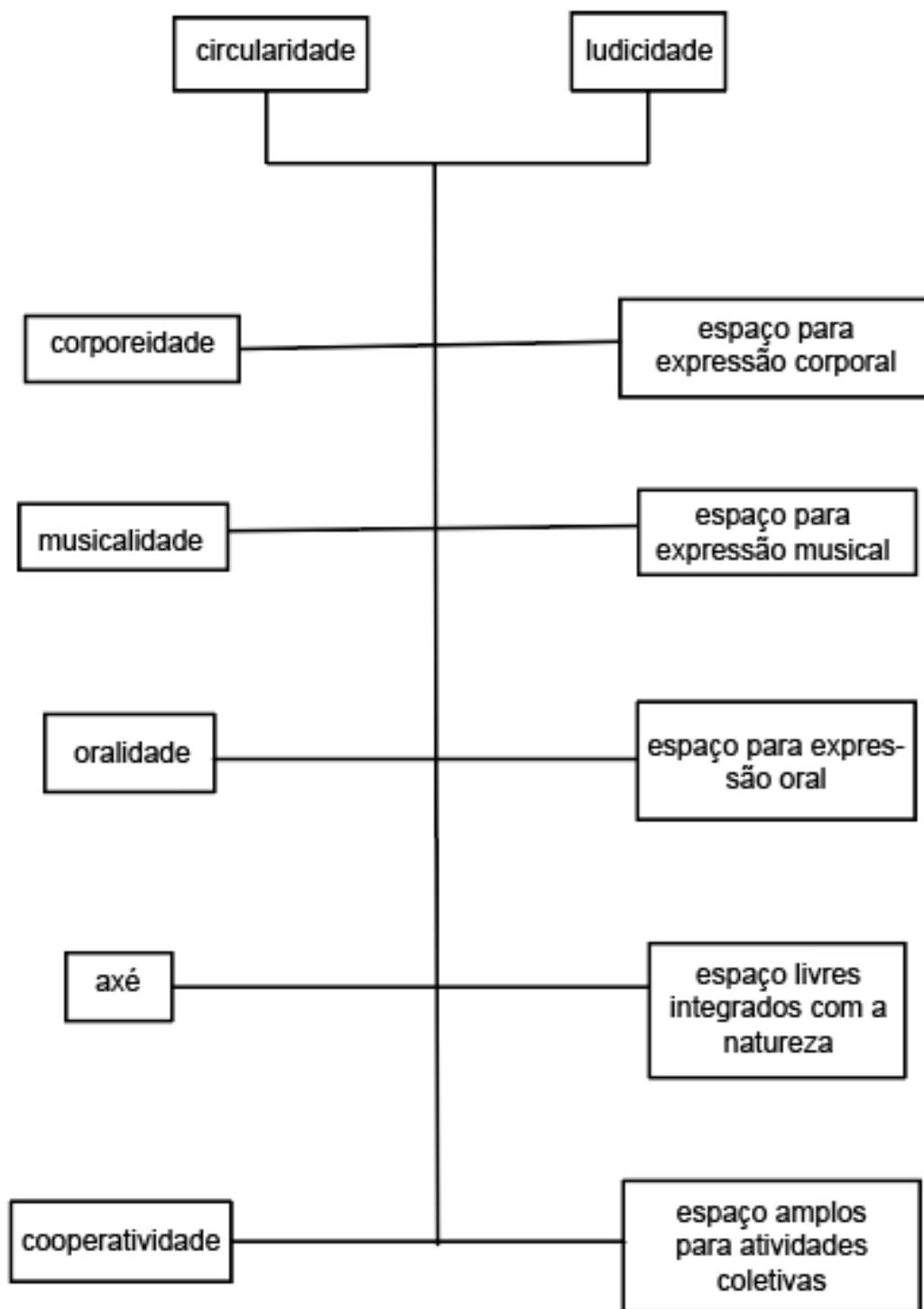


Figura 37: Metodologia para elaboração dos ambientes que atendem as modalidades de ensino

Fonte: Autoria própria – 2019

Como indicado na última figura, a *circularidade*, e a *ludicidade*, foram valores que não foram definidos como programas, pois puderam ser classificados enquanto características, princípios, devendo atuar sobre todos os outros valores para a devida consolidação de suas intenções preliminares em programas, e futuramente, de seus programas em espaços efetivos, responsáveis pela atribuição de identidade arquitetônica africana, e afro-brasileira.

2.3 Espaço de contação de histórias como programa

Diferente das culturas europeias, que são mais baseadas na escrita, (SOUZA, 2019), diversas culturas africanas, e principalmente a cultura afro-brasileira, a tradição oral desempenha um papel fundamental para a construção de sociedade. É a partir dela que as gerações mais velhas se comunicam, e transpassam as vivências, valores, e saberes às gerações mais novas. E as gerações mais novas, assim como já foram as mais velhas, se tornam responsáveis por semearem tudo o que aprenderam às gerações novas futuras. É através da contação de histórias que a ancestralidade atua de forma cíclica, e atribui o caráter de eternidade a uma comunidade, pois mesmo que exposta a ação corrosiva do tempo, e que pereçam seu membros mais velhos, os mais jovens sempre manterão vivas suas histórias, seus saberes, suas tradições - enfim, suas culturas. Àqueles responsáveis pela contação de histórias de uma comunidade, sob perspectivas africanas, são considerados os guardiões das palavras, dos saberes, e dos mitos, reconhecidos como griôs - grafia brasileira para "griot". (SOUZA, 2019)

Através da tradição oral, e pela contação de histórias, a população negra escravizada, mesmo que exposta a condições de vida subumanas, e apartada de sua terra natal, pôde manter ainda viva a memória de sua cultura africana – o que hoje constitui nossa cultura afro-brasileira, formada por tradições africanas praticadas em território brasileiro. Dessa forma, podemos dizer que a tecnologia da fala, sempre muito praticada por civilizações africanas, não só desempenhou um papel educativo para população negra brasileira sobre sua história e cultura tradicional - anterior a escravização branca europeia, mas um papel de resistência à construção de uma existência plena, livre, e emancipada, em oposição a todas tentativas de morte, e apagamento, praticadas no período da escravidão, e no pós-abolição.

No cotidiano escolar da educação infantil, a contação de histórias vem se tornando uma prática pedagógica cada vez mais essencial, sendo decisiva ao processo de ensino-aprendizagem. Pois sua dinâmica

está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o

hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. (SANT'ANNA, 2015)

E para além disso,

utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar... pela história... pela leitura. A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores. (SANT'ANNA, 2015)

Com o passar do tempo, a prática de contação de histórias foi sendo modificada a partir das transformações ocorridas na literatura infantil, e infanto-juvenil, sendo abordadas não apenas temáticas de contos de fada, e fábulas, que estivessem relacionadas com a cultura branca europeia, perpetuando imagens negativas, pejorativas, e estereotipadas da população negra. Mas, sendo propostas histórias com temáticas africanas, afro-brasileiras, indígenas, comprometidas com o fortalecimento, valorização, e protagonismo das vidas e das histórias das crianças negras presentes.

Reconhecida a potência de construção do imaginário da criança, a contação

de histórias, amparada por uma literatura engajada com o protagonismo negro, tem sido uma das principais práticas utilizadas à aplicação da lei 10.639/03 na educação infantil, sendo o principal responsável pela abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a “arte griô” tem sido cada vez mais uma inspiração aos educadores, e contadores de histórias, comprometidos com a construção de uma pedagogia antirracista já na fase da infância (SOUZA, 2019).



Figura 38: Contação de história realizada pela escritora Sonia Rosa
Fonte: <https://www.facebook.com/escritorasoniarosa/photos>



Figura 39: Contação de história realizada pela escritora Sonia Rosa

Fonte: <https://www.facebook.com/escritorasoniarosa/photos>



Figura 40: Contação de história realizada pela contadora de histórias Camila Zarite

Fonte: Arquivo pessoal/ Camila Zarite



Figura 41: Contaçon de história realizada pelo grupo de contadoras de histórias negras Ujima
Fonte: <https://www.facebook.com/grupoujima/photos>



Figura 42: Contaçon de história realizada pelo grupo de contadoras de histórias negras Ujima
Fonte: <https://www.facebook.com/grupoujima/photos>

A contação de histórias negras é uma prática que contempla inúmeras expressões artísticas, e resgata aspectos tradicionais da cultura africana, e afro-brasileira, em sua realização, dos quais todos se relacionam diretamente com os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil desenvolvidos por Azoilda Trindade, e que podemos enumerar:

1. Circularidade: contemplada na formação da roda entre as crianças
2. Corporeidade: contemplada pela performance, e pelas dinâmicas propostas pelo contador
3. Musicalidade: em geral, as histórias contadas – principalmente os itans (mitos, canções, histórias lorubás), possuem canções ao longo de seus enredos, e a musicalidade está sempre presente em toda contação
4. Cooperatividade: contemplada pelas dinâmicas propostas pelo contador, inclusive o próprio momento de concentração, e silêncio, das crianças para a realização da contação
5. Oralidade: contemplada por toda expressão oral praticada
6. Ludicidade: contemplada por todos os elementos utilizados na contação, desde o cenário, roupas, e objetos utilizados pelo contador, até à sua própria performance, a história escolhida, e suas dinâmicas propostas entre as crianças
7. Axé: contemplado quando a contação ocorre em áreas livres – em geral, e seguindo as tradições africanas, embaixo da copa de uma árvore, sendo abertas esteiras no chão para que as crianças não se sentem diretamente na terra

Dessa forma, compreendida a necessidade da abordagem das relações étnico-raciais na arquitetura escolar – e ampliação do debate da lei 10/639/03 ao campo da arquitetura; desenvolvidas as intenções preliminares para construção desse novo programa – fundamentado pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil; e reconhecida a contação de histórias negras como uma prática existente, potente, e relacionada diretamente com os Valores Civilizatórios

Afro-Brasileiros na Educação Infantil; podemos desenvolver o primeiro passo à abordagem das relações étnico-raciais na arquitetura escolar, incluindo ao programa das escolas de educação infantil um “espaço para contação de histórias”, construído a partir da perspectiva da contação de histórias negras – africanas, e afro-brasileiras, incluindo concepções arquitetônicas comprometidas com a abordagem das relações étnico-raciais, por fim sendo denominado como “Espaço Griô”.

Então, concebido o “Espaço Griô” como um novo programa de arquitetura escolar para educação infantil, temos a ele cinco funções espaciais estruturadas: espaço para expressão corporal, espaço para expressão musical, espaço para expressão oral, espaço livre integrado com a natureza, e espaço dinâmico para atividades coletivas. Dos quais devem ser desenvolvidos sob duas diretrizes formais: circularidade, e ludicidade.



Figura 43: Esquema para concepção de novo programa
 Fonte: Autoria própria – 2019

2.4 Entrevistando educadores

2.4.1 As questões

Compreendendo a necessidade de aproximação do campo escolar ao estreitamento com o campo pedagógico infantil, e a ampliação de perspectivas espaciais à construção de diretrizes projetuais necessárias à execução do projeto, foi proposta uma série de entrevistas com educadores, trazendo ao desenvolvimento do projeto: perspectivas, vivências, e demandas internas de quem vivencia o espaço escolar em seu cotidiano profissional. Sendo realizadas através de entrevistas semi-estruturadas¹, com a devida consolidação de seu roteiro (ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA).

1. Uma entrevista semiestruturada é o momento em que o entrevistador realiza uma série de questionamentos ao entrevistado sem a necessidade de seguir rigorosamente uma lista de perguntas previamente estruturadas.

2.4.2 Os entrevistados

Compreendendo também o processo de apartamento, e silenciamento, da população negra nos processos de estruturação dos equipamentos sociais vigentes – em nosso caso, a concepção de projetos de escola, foram selecionados seis entrevistados, dos quais todos são educadores negros comprometidos com a abordagem das relações étnico-raciais nas suas práticas de ensino-aprendizagem na educação infantil, engajados com a aplicação da lei 10.639, e a construção de uma educação básica antirracista, em que citamos:

1. Sonia Rosa: mestre em relações étnico-raciais pelo CEFET-RJ, autora de mais de 60 títulos de literatura infantil negro-afetiva, é contadora de histórias, e atuou mais de 30 anos na educação básica da rede pública do Rio de Janeiro. *Realização da entrevista: 16/08/2020, às 19hs*

2. Rogério de Andrade: pós-graduado em literatura Infantil brasileira pela UFRJ, é educador, e atuou na rede pública de ensino. Contador de histórias, escritor premiado de literatura afro-brasileira, com mais de 1 milhão de exemplares vendidos, seus livros são alguns dos grandes agentes responsáveis para a inserção das temáticas africanas nas escolas, e a implementação da lei 10.639 *Realização da entrevista: 20/08/2020, às 18hs*

3. Elen Ferreira: pedagoga pela UNIRIO, coordenadora pedagógica, curadora literária infantil da Pretaria Black Books, co-criadora do Pretinhas Leitoras, co-fundadora do Coletivo Negro Luísa Mahin, integra o Coletivo Entre o Céu e a Favela – no morro da Providência, pesquisadora engajada com as políticas públicas de fortalecimento, valorização e resistência da cultura negra. *Realização da entrevista: 20/08/2020, às 20hs*

4. Camila Zarite: assistente social pela UFRJ, educadora, e contadora de histórias negro-africanas, sócia-fundadora da Akoko Nan Educação – dedicada atividades pedagógicas relacionadas com a contação de histórias negro-africanas, e a produção de brinquedos infantis com protagonismo negro. *Realização da*

entrevista: 22/08/2020, às 13hs

5. Núbia de Oliveira: doutora em educação pela UFRJ, especialista em educação infantil, e professora de educação - integrante do Núcleo Gestor do Grupo Intelectuais Negras. Atua como coordenadora do projeto de extensão Educação Infantil e Relações Raciais, Narrativas Positivas e Potentes da Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Realização da entrevista: 26/08/2020, às 17hs*

6. Lygia Fernandes: doutora em educação pela UERJ, com especialização em história da África e do negro no Brasil, e em orientação pedagógica educacional. Atua como professora, alfabetizadora, e pesquisadora das relações entre a educação e as expressões culturais afro-brasileiras. *Realização da entrevista: 27/08/2020, às 15hs*

2.4.3 As entrevistas

Realizadas as entrevistas, o material coletado será apresentado parcialmente, de acordo com a relevância das respostas ao prosseguimento da pesquisa, sendo sistematizadas as informações necessárias à construção das diretrizes projetuais do Espaço Griô. Dessa forma, apresentamos:

Questão 1: Compreendendo a lei 10.639, que obriga a inserção de cultura e história africana, e afro-brasileira, no currículo escolar. De uma forma geral, como você vê a abordagem das relações étnico-raciais dentro das escolas brasileiras?

Mesmo que destacada sua importância, todos os entrevistados comprovam os estudos levantados sobre a falta de efetivação da lei 10.639 no cotidiano escolar, restringindo-a a atividades pontuais, e a datas comemorativas – ao treze de maio, dia da abolição, e ao vinte de novembro, dia da consciência negra;

“[...] de uma maneira ainda muito pontual, setORIZADA, e distante da realidade brasileira [...]” (Elen Ferreira, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

“[...] a forma que se tem de “driblar a lei”, é trabalhando apenas o treze de maio, e o vinte de novembro, entendendo que assim ela é contemplada, o que é um equívoco. No meu sentimento, na minha experiência, eu vejo que a lei faz uma provocação, mesmo quando ela é negada. Porque ela nunca é negada cem por cento” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

E ainda que pontuais, essas atividades, muitas das vezes, reforçam os estereótipos das relações étnico-raciais presentes em nossa sociedade, caminho inverso previsto para lei – o que contribui para a construção de um imaginário sócio-racial deformado aos estudantes, e a manutenção do racismo estrutural:

“[...] muitas vezes se vê atividades esporádicas que tentam, que ensaiam, trazer algumas abordagens nesse sentido, mas muitas vezes ficam dentre até de alguns clichês.” (Núbia Santos, Rio de Janeiro, 26/08/2020)

“[...] eu acho que isso [a aplicação pontual da lei] não é muito educativo, no sentido em que você compreende, e que coloca na cabeça daquela criança que ela vai viver de forma branca o ano inteiro, e em algumas datas esporádicas, ela vai conhecer um pouquinho, e bem mal, de algo que é dela, e não algo que é externo, de outro país.” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

Questão 2: Como você vê a importância das literaturas negras, e das rodas de contação de histórias, nessas abordagens na educação infantil?

Todos os entrevistados nos falam que a roda de contação de histórias, amparadas pelas literaturas negras, é a prática pedagógica primária à aplicação da lei 10.639 na educação infantil, e que se muito se relaciona com algumas tradições afro-brasileiras, e africanas, de educação.

“O primeiro passo para você falar de histórias, e culturas, africanas e afro-brasileiras na escola para crianças é por meio das histórias [...] essa questão das rodas de conversa, ela remete a modos de ser das populações negras nas suas mais diferentes formas.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

“[...] a rodinha, a contação de histórias são uma herança africana, uma herança dos griôs.” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

“[...] é muito importante que se tenha as rodas de contação de história, e aí pensar no resgate da oralidade, que é tão importante na própria educação infantil.” (Elen Ferreira, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

Ela, a roda contação de histórias negras, é a prática pedagógica que permite a entrada no imaginário sócio-racial da criança, capaz de corrigir, aos poucos, as demais deformações produzidas pelo sistema cultural racista de nossa sociedade. Como nos aponta a contadora de histórias negro-africanas Camila Zarite:

“[...] essas literaturas negras dentro das escolas têm a função de chegar, devagarinho, na cognição das crianças. Diferente de como a gente aborda com os adultos, de falar exatamente sobre o que é o racismo, com as crianças a gente consegue através da literatura, e engessando no consciente dela alguns valores positivos do que é ser negro, e do que foi ser negro também. Então, se a escola tem uma narrativa que os negros

nasceram na escravidão, essas histórias, algumas delas, vão tentar desqualificar esse argumento, e mostrar que o povo negro tem uma história antes da escravidão.” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

Questão 3: Que outras dinâmicas de aprendizado, relacionadas com a valorização, e fortalecimento, da cultura negra, você conhece?

Alguns entrevistados destacaram que a roda de contação de histórias negras é uma prática pedagógica capaz de abordar múltiplas atividades:

“Nas contações de histórias, principalmente as contações de histórias afro-brasileiras, ou africanas, a música está sempre presente. Isso faz parte da tradição africana [...]” (Rogério Andrade, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

“[...] a contação de histórias não é só a contação, não é só o livro ali, para além daquilo você consegue fazer jogos, e alimentar aqueles vivência do dia a dia baseado naqueles valores daqueles livros.” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

Para além disso, muitas outras foram citadas, desde atividades integradas com natureza, e as diversas expressões afro-brasileiras, e africanas, até outras que abordassem a corporeidade – como a própria valorização do corpo das crianças negras:

“Você pode trabalhar o culto, o respeito as plantas, desde pequenino, o poder das plantas [...] A questão da alimentação, os tipos de comidas específicas, do reconhecimento de algumas falas dentro de nossas línguas, das danças [...]” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

“[...] O professor pode trabalhar também com danças, danças afro-brasileiras - e quantas nós temos aqui no Brasil, de uma variedade imensa é. Nós temos aí, maracatu, tambor de crioula, congo, reizado [...]” (Rogério Andrade, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

“[...] a gente sabe para as crianças negras o quão é importante a questão do corpo, a corporeidade, que é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Porque é isso, o racismo perpassa pelo corpo. E o quanto é importante as professoras tocarem no cabelo da criança, e ensinar a elas

quais são as possibilidades de lavar esse cabelo, de perceber mesmo a pele, a diferença de tonalidade [...]” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

Porém, como nos aponta a doutora Lygia Fernandes, é necessário que todas as atividades sejam contextualizadas, para que possam se tornar, verdadeiramente, significativas para toda a comunidade escolar:

“[...] Então, acho que uma das primeiras coisas para se mostrar para as crianças é a vida, a vida das populações negras - das populações africanas, e das brasileiras, de um modo geral [...] Acho que as dinâmicas de aprendizado são muitas, no entanto, elas precisam estar contextualizadas com a realidade das crianças, e com o local. Porque se você levar um grupo de capoeira, levar uma Yalorixá, um Babalorixá, para falar com as crianças, mas sem você dar um significado para aquilo real, isso fica com algo absolutamente aleatório, como algo que não faz parte da vida das crianças.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

Questão 4: Onde, e como essas outras dinâmicas, e a contação de histórias, costumam a se relacionar com os espaços físicos da escola?

A partir das diferentes respostas dos entrevistados, podemos perceber que os espaços onde ocorrem a contação são variados, pois dependem da estrutura física que a escola oferece, podendo ser realizada: nas salas de aula, salas de atividade, salas de leitura, bibliotecas, quadras, pátios, áreas livres – a critério da gestão, ou do próprio educador, contador.

“Olha, geralmente, essas dinâmicas acontecem nas salas de leitura, como são chamadas aqui no Rio de Janeiro. Ou então, nas bibliotecas escolares. [...] o grande problema, aqui no Brasil, é que boa parte das escolas, principalmente nas regiões mais pobres, não dispõem dessa biblioteca. Elas não dispõem de um espaço propício.” (Rogério Andrade, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

“A quadra é onde tudo acontece, porque é o espaço onde cabe mais gente, e é onde você faz os eventos. Então, assim, a quadra se transforma no lugar das inúmeras possibilidades [...] a quadra, geralmente, é o espaço

físico que a gente tem, e só a quadra já é um espaço físico luxuoso, porque nem todas as escolas têm.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

“[...] eu procuro sempre o espaço maior da escola, quadra, biblioteca, qualquer espaço que seja grande, e elas possam se sentar no chão, em roda. Então, é uma premissa, elas sempre vão se sentar em roda, independente do espaço. Se o espaço que me derem for uma sala de aula, o que já aconteceu, eu vou tirar todas as cadeiras, e colocar as crianças para se sentarem no chão também” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

Questão 5: Você acha que esses espaços físicos da escola contemplam valores africanos, e afro-brasileiros?

Como nos apontam os entrevistados, os espaços físicos da escola, assim como todo o sistema de educação, são programados de forma eurocêntrica, branca e racista. Não incluindo a população negra em nenhum dos seus processos de formação, e de serventia. Conservando em suas estruturas escolares, ambientes limitantes para as práticas de ensino-aprendizagem:

“Não, porque a escola é quadrada. A escola é feita para ter algum mestre na frente, e os alunos “sem luz” olhando. Na escola, tanto a disposição das cadeiras, das classes, das mesas, é voltada pra o posto mesmo. Então, ou você se senta na frente, ou nas costas do seu colega. E quando você se senta nas costas do seu colega, afastado, está estabelecido que o aprendizado é individual. E aí quando eu tenho nessa disposição alguém na frente explicando, está estabelecido que o aprendizado é individual, e que todo mundo tem que aprender da mesma forma, todo mundo tem que apresentar os mesmos resultados. É uma espécie de competição, porque todo mundo recebeu o mesmo conteúdo, e se você não apresentar o mesmo resultado do seu colega, você é um fracassado, ou se você atinge um cotação maior que seu colega, você é muito melhor que ele.” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

“Quando a gente repensa, pensa numa educação antirracista é que a gente reconhece a nossa educação dentro de uma perspectiva unicamente eurocêntrica, racista (Núbia de Oliveira, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

O que torna a criação de um ambiente escolar engajado sobre as relações étnico-raciais tarefa individual, e louvável, de alguns educadores comprometidos com a questão, que mesmo com seus esforços, pouco conseguem alterar as estruturas físicas presente nas edificações escolares

“A gente tem que se reinventar a todo tempo. Aqueles professores comprometidos com os valores africanos, e afro-brasileiros, é que dão significado a esses lugares, e que ocupam os espaços da escola quando a escola tem espaços para serem ocupados [...] os espaços físicos não contemplam, quem contempla são os professores que dão novos significados a esses espaços.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

A escritora Sonia Rosa, e a pedagoga Elen Ferreira, ainda contextualizam a falta de estrutura, e a falta de formação dos ambientes escolares sobre a relações étnico-raciais, com o discurso presente na prefeitura do Rio na construção de escola públicas que atendem as zona periféricas da cidade – onde se concentra, a maioria da população negra.

“[...] existe uma fala da prefeitura do Rio que esses espaços, os espaços que atendem as periferias, sejam espaços estrangulados, e não é possível construir tais escolas, quando na verdade a gente está falando que isso é falta de política pública para a população preta e pobre desse país [...]” (Elen Ferreira, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

“[...] As EDIs têm uma concepção arquitetônica muito à frente do seu tempo, muito bem equipadas, muito arejadas, com muita ciência, agora não vamos nos iludir, ninguém pensou nos pretos. Porque a questão racial não é pauta, ela é pauta só no currículo, e mesmo no currículo, ela é uma pauta ignorada, invisibilizada, silenciada, como são todas as pautas ligadas a racialidade negra nesse país que tem o racismo estrutural” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

Questão 6: O que você acha sobre a proposta de um espaço dedicado contação de histórias, entre outras dinâmicas de aprendizado - baseadas em valores africanos, e afro-brasileiros?

Todas as respostas dos entrevistados foram positivas sobre a possibilidade

de formação dos espaços escolares sobre a questões afro-brasileiras, e africanas.

“Acho que vai ser uma luz “piscante” dentro da escola para lembrar a todos os envolvidos de que existe uma lei, e que ela precisa ser trabalhada, diariamente, no cotidiano [...]” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

“[...] hoje quando você me convoca para estar aqui, eu fico pensando nas oportunidades de construir projetos que tragam para dentro do espaço escolarizado um pouco do cuidado, que ancestralmente, de maneira histórica, nossas populações tem para com a natureza, e também os diálogos que ela faz com as necessidades da comunidade escolar” (Elen Ferreira, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

Porém, para que essa devida formação das estruturas físicas da escola possa acontecer, é também necessário pensar sobre a formação de outros segmentos integrantes do cotidiano escolar – e do sistema educativo, como os currículos, educadores, gestores, materiais didáticos; para que a escola esteja integralmente comprometida na construção de uma pedagogia antirracista. Como nos indica a doutora Núbia Santos:

“[...] mais do que pensar em novos espaços, é pensar de que forma a gente precisa se relacionar com esses espaços. E aí é pensar que elementos que a gente coloca nesses espaços, que de alguma maneira, estão levando em conta uma perspectiva que não seja unicamente eurocêntrica [...]” (Núbia de Oliveira, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

A doutora Lygia Fernandes ainda nos aponta sobre a necessidade de que essa questão, de formação dos espaços escolares sobre as culturas afro-brasileiras e africanas, não esteja apenas limitada à modificação de escolas existentes, mas nos processos conceptivos de novas escolas que ainda serão construídas; e que em nesses novos processos, a comunidade escolar presente possa contribuir, de forma ativa, à formação de projeto

“Acho que isso é importante sim, mas que esse espaço também seja construído com aqueles sujeitos que vão usar aquele espaço, como você falou, o arquiteto está aí para escutar, então eu acho que o arquiteto precisa escutar as histórias do lugar para pensar um lugar que tenha

significado àquelas pessoas que vão usar aquele espaço.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

Questão 7: E na sua opinião, quais os elementos seriam imprescindíveis para a criação desse novo espaço?

Foram levantadas muitas possibilidades de se abordar as questões afro-brasileiras, e africanas, para a construção de um programa voltado contação de histórias negras, o espaço griô. Como nos fala a escritora Sonia Rosa:

“Eu acho que tem que ter um mural, umas paredes, e nessas paredes tem que ter notícias africanas, principalmente dos cinco países que falam nossa língua portuguesa [...] tem que ter um espaço de música. A roda, óbvio. Muita cor, muita alegria. O contato com a terra já é complicado, não consigo imaginar. Eu consigo ver um espaço, tipo uma biblioteca redonda, com um recado na porta “aqui se efetiva a 10.639”, coisas do tipo. Vejo como um ambiente interno a escola, como um ambiente que faz parte, que se tem protagonismo verdadeiro [...]” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020)

Já o escritor Rogério Andrade, e a contadora de histórias negro-africanas Camila Zarite, nos falam sobre a necessidade, e o cuidado, de se apresentar a complexidade, e diversidade, das culturas afro-brasileiras e africanas:

“Eu acho que elementos da cultura africana são sempre muito bem-vindos, mas a gente tem que pensar que quando a gente ensina África, África não é um país, é um continente. E que aqui no ocidente fizeram a gente ser tudo igual, mas lá não, existem muitas culturas, que nem a gente tem aqui [...] quando a gente for pensar a física desse espaço, a estética, a gente tem que lembrar que esses elementos têm significado histórico, dentro de povos, então eu não posso colocar, por exemplo, um elemento lorubá ao lado de um elemento Igbo, porque eles são contra um ao outro. Os dois são da Nigéria, mas os dois tem contradições filosóficas de vida. Então, como eu vou montar uma coisa só, de nações, de etnias, de povos diferentes, isso é coisa de branco, e que o branco faz demais, que é de pegar tudo que é negro, e juntar num buraco só, e de achar que aquilo ali já alguma coisa. Você pegar cada “elementinho” de uma cultura diferente, e agora você vai dizer que é tudo igual, e não é. Isso é discussão para se ter,

de onde vêm as coisas, quais são as ações para aquilo, e qual o significado daquilo. Senão a gente corre o risco de refazer o trabalho do colonizador, de dizer que nós somos tudo igual, e que África é uma coisa só, só existe um tipo de povo negro, etc e tal. E aí, eu posso falar um monte de coisa aqui. Adinkras, tambor, orixá, um monte de coisa desse nível. Eu acho que tudo é válido, e objetos físicos são muitos interessantes, como instrumentos, jogos, elementos, livros. Eu acho que tem que ser um espaço livre, e não um espaço que só se abre quando o professor tá ali. Tem que ser um espaço onde as crianças possam se sentar, e contar histórias para elas mesmas, sem precisar da intervenção de um adulto, sem precisa que isso tenha uma hora para acontecer [...]” (Camila Zarite, Rio de Janeiro, 22/08/2020)

“É, uma decoração sempre ajuda, é muito importante. Eu sempre digo aos professores, nas palestras que eu faço, que você ter sempre um mapa, um mapa do continente africano, para mostrar às crianças como a África é diversa, como ela é imensa, pois são cinquenta e quatro países. Porque aqui no Brasil, às vezes, se tem uma ideia de que na África é tudo igual, e que é um país. Então, a África é um continente, são milhares de povos, milhares de idiomas, milhares de religiões, modos de se vestir totalmente diferente, grandes cidades, regiões pobres [...] eu sempre dou esse conselho, a primeira coisa é ter um mapa do continente africano, ou na sala de aula, ou na sala de leitura. Quando se for falar também da geografia, mostrar também como boa parte da costa africana está voltada de frente para o Brasil. Eu diria que estamos bem próximos, um de frente ao outro [...]” (Rogério Andrade, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

De forma paralela, a pedagoga Elen Ferreira, e a doutora Núbia de Oliveira, nos atentam sobre a necessidade de se pensar esse ambiente de ensino-aprendizagem enquanto um espaço relacional, capaz de trabalhar as relações étnico-raciais a partir da expressão livre do corpo da criança,

“Um espaço que, de fato, promova essas dinâmicas mais livres, de movimentos livres das crianças, e de convivência, que permita a convivência que envolva o corpo, a oralidade, a leitura, a liberdade, a ludicidade, a disposição daquilo que é colocado na altura das crianças, os próprios materiais, livros - e aí uma diversidade grande de livros que tratem a questão afro-brasileira de uma forma respeitosa.” (Núbia de Oliveira, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

“[...] é preciso construir nesse espaço mecanismos de diálogo para que profissionais da educação, crianças, entendam que o espaço, a cidade, é de todos nós. E que todos os corpos devem ocupá-la da maneira que a gente acredita ser a mais justa, da maneira livre [...]” (Elen Ferreira, Rio de Janeiro, 20/08/2020)

Por outro lado, a doutora Lygia Fernandes, nos comenta sobre a necessidade de ampliação do programa à abordagem de relações saudáveis com a natureza:

“Imagina o que é uma horta na escola, por exemplo. Uma horta na escola é você estar refletindo sobre aspectos das culturas negras, essa questão do relacionamento com a terra, os elementos da natureza, e que em muitas vezes as crianças negras da escola estão em um espaço de cimento e tijolo, porque esses aspectos da natureza, que são importantíssimos, o ar, a terra, a água, são apartados de nossas crianças. E pensando na educação pública, em geral, onde a maioria das crianças são negras, se a escola for integral, as crianças vão ficar ali o dia inteiro, sem pegar sol, sem ter contato com a água, sem ter contato com a terra, e isso é muito preocupante, principalmente em relação a nossa história. A gente já tem uma história de estar apartado de tantas as coisas, e na educação infantil, quando a gente está mostrando para as nossas crianças “olha como o mundo é maravilhoso, e aí a gente tira isso do repertório cultural dela, para mim, isso é muito preocupante [...]” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

E ainda nos atenta que, para a proposta de um projeto que visa contemplar as populações negras, é necessário, primariamente, contemplar as demandas reais das populações negras. Ou seja, é necessário que o projeto seja concebido de forma coletiva, e participativa, em um exercício de escutatória com a comunidade escolar negra presente.

“Então, eu acho que os aspectos imprescindíveis seriam os aspectos naturais, e os saberes dos sujeitos que compõem a escola, e que se relacionam com a natureza [...] pensar a educação infantil para as populações negras é ouvir o que as populações negras, e ouvir as pretensões das populações negras impressas naquele lugar. “Quais as pretensões, quais suas impressões?” [...] um espaço de valorização das populações negras é quando as populações negras são ouvidas em como

que aquele espaço vai ser configurado.” (Lygia Fernandes, Rio de Janeiro, 27/08/2020)

É importante compreendermos que algumas possibilidades levantadas, como mapas, hortas, espaço para exposição audiovisual, bibliotecas, salas de leitura, já integram alguns programas arquitetônicos de escolas públicas cariocas – inclusive alguns modelos de projetos padrão de escolas do amanhã. Porém, tais programas não contemplam valores afro-brasileiros, e africanos, em sua formação. Ou seja, e exemplificando, ainda que tenham “salas de leitura” incluídos em alguns projetos escolares, não podemos dizer que tais programas contribuem para abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, ou mesmo contribuem para a produção de identidades negras em espaço.

2.5 Sistematização de elementos para construção de diretrizes projetuais

A partir da sistematização das informações, opiniões, e perspectivas projetuais obtidas dos entrevistados, em conjunto com as pesquisas desenvolvidas por esse trabalho, serão propostas as diretrizes projetuais do Espaço Griô. Dessa forma, para entendermos a complexidade do trabalho proposto, e as dissonâncias entre as perspectivas de cada entrevistado, subdividimos os aspectos em:

Sonia Rosa:

- *Construir o espaço enquanto marco espacial, símbolo, servindo como “luz piscante”, uma lembrança a todo corpo da escola sobre a existência da lei 10.639 na escola. Algo como uma biblioteca redonda com um recado na porta “aqui se efetiva a lei 10.639”*
- *Desenvolver o imaginário de uma África viva, atual, presente, e desenvolvida tecnologicamente*
- *Estreitar a relação com países lusófonos: Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, e Cabo Verde*
- *Construir espaços para a prática musical afro-brasileira, e africana*
- *Desenvolver o valor da circularidade*
- *Desenvolver o espaço enquanto um ambiente interno, e sem contato com a terra*

Rogério Andrade:

- *Construir a imagem de uma África atual, e diversa*
- *Utilizar “decorações”, elementos arquitetônicos significativos, e significantes, para a modificação dos ambientes*
- *Ter um mapa do continente africano para mostrar o quanto a África é diversa para a crianças, e quando se está próximo do Brasil*

Elen Ferreira:

- *Construir espaços que não sejam enclausurados, livres*
- *Propor um espaço que não seja apenas cimentado, mas que mostre suas relações com a natureza, com a terra, a planta, fazendo com que tenhamos o entendimento de que somos um todo*
- *Desenvolver mecanismos para que as crianças, e os profissionais da educação, entendam que o espaço é de todos*
- *Estabelecer diálogo direto com os educadores, e toda a comunidade escolar do projeto*
- *Ouvir as proposições do povo negro na idade escolarizada*
- *Propor um espaço de construção coletiva, não só de escuta, mas de resgate à memória de culturas, e histórias, sistematicamente silenciadas no Brasil*

Núbia de Oliveira:

- *Construir novas perspectivas estéticas para o espaço, que sejam, unicamente, eurocêntricas*
- *Pensar no espaço relacional, e na relação das crianças negras com espaço físico, e todos os elementos propostos dentro dele*
- *Capacitar os materiais - livros, e brinquedos, dispostos dentro do espaço, para que eles também tratem da questão afro-brasileira de forma respeitosa*
- *Desenvolver espaços que as crianças lidem de forma autônoma, e livre*
- *Desenvolver espaços que contemplem os movimentos livres da criança*

Lygia Fernandes:

- *Pensar o espaço da escola como um todo a partir de aspectos africanos, e afro-brasileiro*
- *Desenvolver um espaço em relacionamento com os elementos da natureza, a terra, a água, e o ar*
- *Projetar um espaço para horta*

- *Escutar as histórias do lugar para pensar um espaço que tenha significado às pessoas que vão utilizá-lo*
- *Valorizar, e ouvir a população negra presente em todo o corpo escola: os alunos, os pais, os responsáveis, os professores, os gestores, os educadores, os funcionários, a comunidade do entorno, a associação de moradores, as lideranças comunitárias*
- *Contextualizar todos os elementos, e intervenções propostas*

Camila Zarite:

- *Pensar nos significados históricos, e étnicos, de cada elemento africano, e afro-brasileiro, utilizado*
- *Adinkras, instrumentos, jogos, livros, orixás, tudo é válido, desde que seja contextualizado, e significado*
- *Desenvolver o valor da circularidade*
- *Desenvolver o projeto enquanto espaço livre*
- *Propor um espaço que desenvolva, e estimule, a autonomia das crianças pretas, não havendo restrição de acesso, e que possa ser utilizado sem a obrigatoriedade da companhia dos adultos*
- *Desenvolver, em geral, um espaço seguro à criança*

Compreendidos todos os aspectos, elementos, indicações, e formulações espaciais propostas pelos entrevistados, as diretrizes projetuais para a abordagem das relações étnico-raciais nos projetos de escola, e a consolidação do Espaço Griô, poderão ser desenvolvidas, sendo contempladas, em primeiro, as propostas que os entrevistados apresentaram em comum; e após essa seleção, o restante das propostas será selecionado através de parâmetros de viabilidade projetual, e coerência com os estudos de projeto desenvolvidos até o momento. Dessa forma, o esforço para a construção de tais diretrizes será para que o máximo de ideias, desenvolvidas pelos entrevistados, seja contemplado em projeto. Logo, temos:

- *Utilizar linguagens, pensamentos, aspectos, elementos arquitetônicos afro-*

brasileiros, e africanos, que estejam contextualizados, e possam ser significados pela população negra do corpo escolar presente

- *Propor um espaço amplo através do conceito de circularidade, capaz de contemplar práticas de aprendizados engajadas nas relações étnico-raciais – como a contação de histórias, práticas musicais, e danças afro-brasileiras, e africanas.*
- *Desenvolver espacialidades dinâmicas, capazes de integrar espaços livres aos espaços internos da escola, os espaços de natureza com os espaços de ensino formais – instigando a curiosidade, a autonomia e a liberdade das crianças*
- *Desenvolver uma espacialidade interativa, e com acesso às tecnologias capazes de mostrar uma África atual, diversa, e presente – contemplando a amostra de conteúdo audiovisual*

Para a execução das diretrizes projetuais em projeto, devemos nos atentar a uma etapa primária, essencial a todo processo, e que é destacado na entrevista pela doutora Lygia Fernandes: *“valorizar, e ouvir a população negra presente em todo o corpo escola: os alunos, os pais, os responsáveis, os professores, os gestores, os educadores, os funcionários, a comunidade do entorno, a associação de moradores, as lideranças comunitárias”*. Somente a partir desse primeiro contato é que podem ser produzidos os primeiros pensamentos de como fortalecer, valorizar, reconhecer, visibilizar, e protagonizar a história, a cultura, e a vida da população negra presente em todo corpo da comunidade escolar. Por isso, a construção de um projeto de escola, engajado nas relações étnico-raciais, e numa pedagogia antirracista, só é capaz de se tornar relevante para uma comunidade negra quando ele é desenvolvido de forma coletiva, e participativa, em todos os seus processos de formação.

A thick, yellow, hand-drawn circle that is slightly irregular in shape, framing the text inside.

CAPÍTULO 3

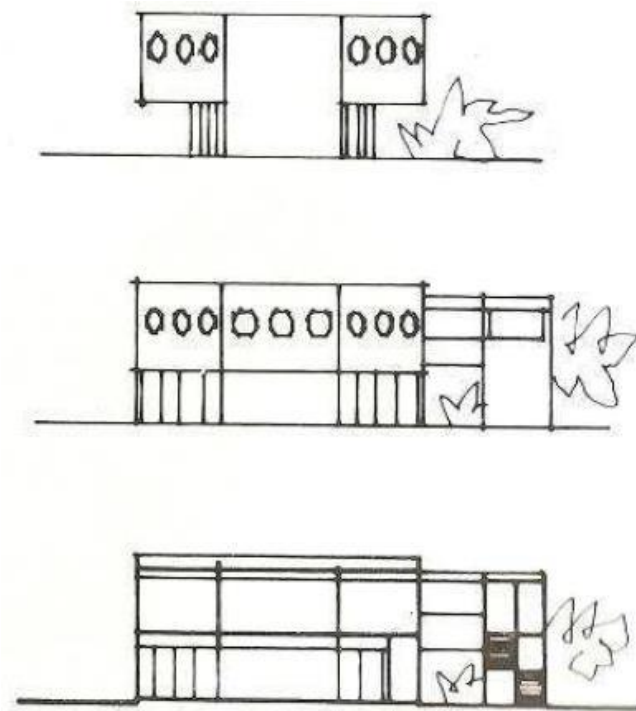
3. Pensando espacialmente o Espaço Griô

Neste capítulo, as diretrizes projetuais serão desenvolvidas enquanto exercício alimentador de produção de novos projetos escolares, reforçando as análises críticas realizadas, e reforçando as diretrizes projetuais já estruturadas; sendo utilizadas referências de projetos comprometidos com o fortalecimento das identidades negras em arquitetura. Dessa forma, o programa de arquitetura produzido para as escolas de educação infantil, Espaço Griô, orientando um novo projeto escolar de educação infantil, será conjugado a um projeto padrão de EDI da Escola do Amanhã; revelando, por fim, suas incompatibilidades.

Algumas referências projetuais:

1. Sala de leitura do CIEP

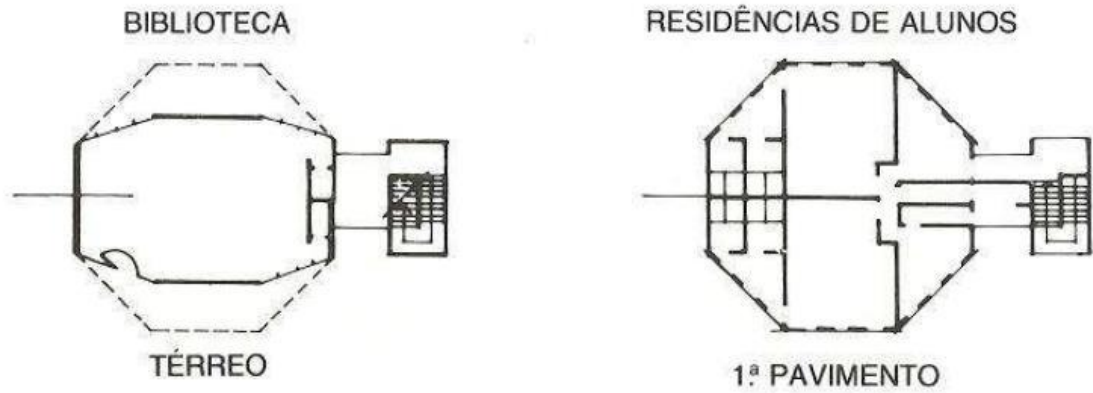
A biblioteca do projeto padrão do CIEP, de Oscar Niemeyer, no Rio de Janeiro, citada pelos escritores Sonia Rosa e Rogério Andrade nas entrevistas, é uma edificação projetada em anexo ao prédio principal da escola. No pavimento térreo está a biblioteca, enquanto no superior se encontra a moradia dos alunos residentes. Conhecida também como sala de leitura, sua forma octogonal contempla o valor de circularidade, porém o projeto não resgata elementos formais afro-brasileiros, e africanos.



FACHADAS E CORTES

Figura 44: Cortes e fachadas da biblioteca do CIEP

Fonte: De Castro (2009)



BIBLIOTECA E RESIDÊNCIAS DE ALUNOS

Figura 45: Planta da biblioteca do CIEP
 Fonte: De Castro (2009)

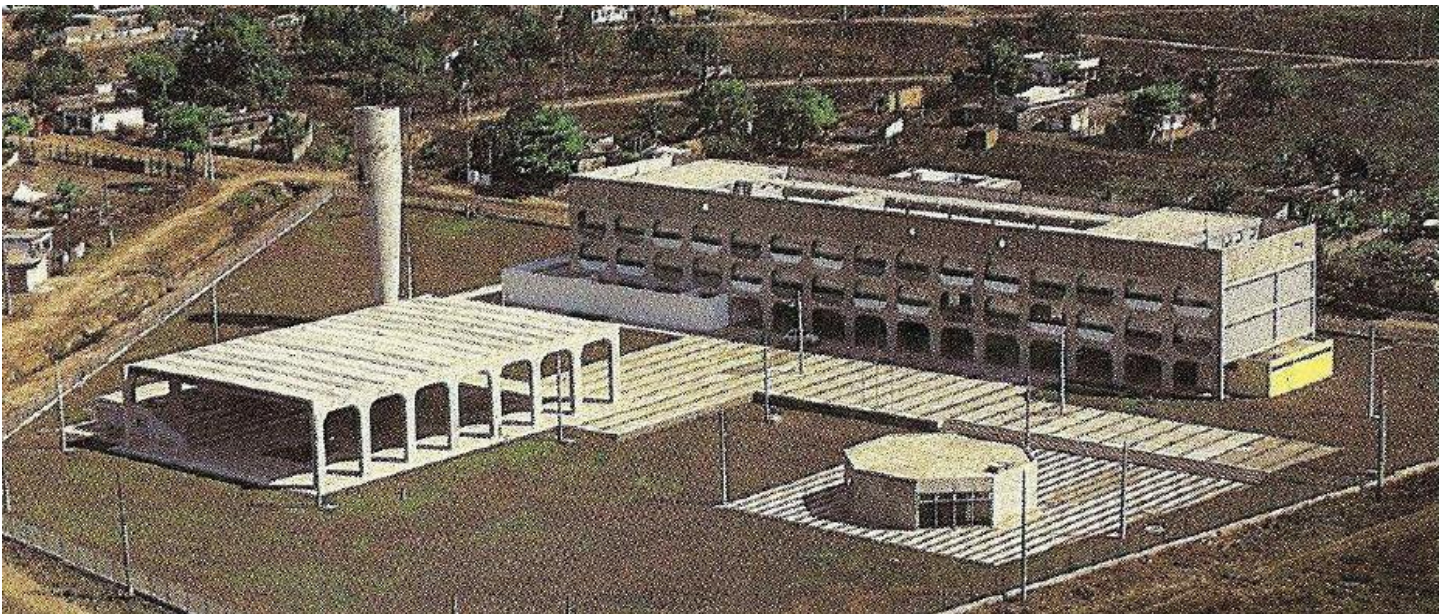


Figura 46: Vista de um CIEP padrão
 Fonte: De Castro (2009)



Figura 47: Biblioteca do CIEP Maestro Guerra Peixe, em Petrópolis

Fonte: <https://www.diariodepetropolis.com.br/integra/e-visivel-o-estado-de-abandono-em-que-se-encontra-o-ciep-guerra-peixe-em-cascatinha-173456>



Figura 48: Biblioteca do CIEP Joaquim do Rego Barros, em Rio das Ostras

Fonte: <http://ciepbrizolao257.blogspot.com/2011/04/cha-literario.html>

2. Serpentine Pavillion 2017

No evento Serpentine Gallery Pavillion de 2017, o arquiteto africano Francis Kéré projetou uma estrutura comunitária, concebendo seu projeto a partir de elementos de sua vivência, como nos fala em

Em Burkina Faso, a árvore é um lugar onde as pessoas se reúnem, onde as atividades cotidianas se desenvolvem sob a sombra de seus ramos. Meu projeto para o Serpentine Pavilion tem uma grande cobertura suspensa feita de aço e uma pele transparente cobrindo a estrutura, que permite que a luz do sol penetre o espaço, protegendo-o da chuva. Os elementos de sombreamento de madeira alinham a parte inferior do telhado para criar um efeito dinâmico de sombra nos espaços interiores. Esta combinação de características promove um senso de liberdade e comunidade; como a sombra dos ramos de árvores, o Pavilhão se torna um lugar onde as pessoas podem se reunir e compartilhar suas experiências diárias (AD Editorial Team, 2017)

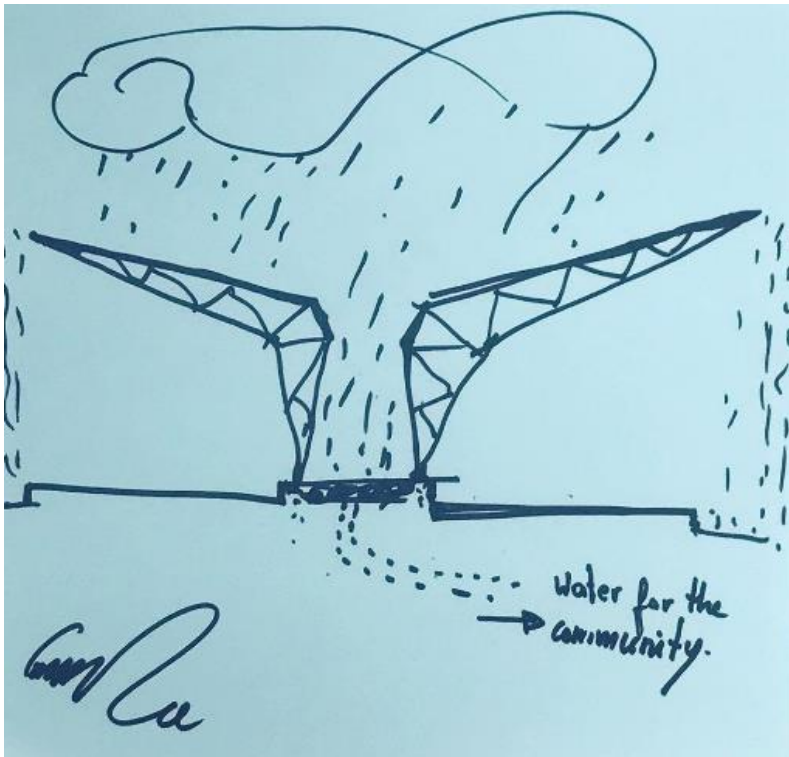


Figura 49: Croqui Serpentine Pavillion, 2017

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/874103/serpentine-pavilion-de-diebedo-francis-kere-e-inaugurado-em-londres#:~:text=Francis%20K%C3%A9r%C3%A9%20%C3%A9%20selecionado%20para,natal%20Gando%2C%20em%20Burkino%20Faso.>



Figura 50: Serpentine Pavillion, 2017

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/874103/serpentine-pavilion-de-diebedo-francis-kere-e-inaugurado-em-londres#:~:text=Francis%20K%C3%A9r%C3%A9%20%C3%A9%20selecionado%20para,natal%20Gando%2C%20em%20Burkino%20Faso.>



Figura 51: Serpentine Pavillion, 2017

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/874103/serpentine-pavilion-de-diebedo-francis-kere-e-inaugurado-em-londres#:~:text=Francis%20K%C3%A9r%C3%A9%20%C3%A9%20selecionado%20para,natal%20Gando%2C%20em%20Burkino%20Faso.>

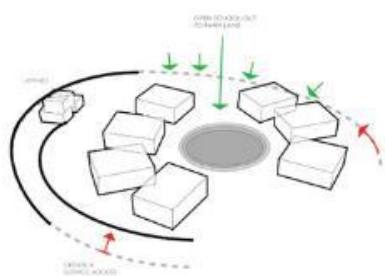


Figura 52: Serpentine Pavillion, 2017

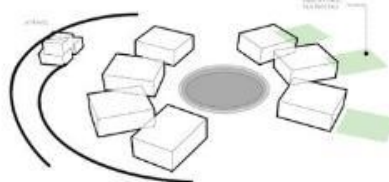
Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/874103/serpentine-pavilion-de-diebedo-francis-kere-e-inaugurado-em-londres#:~:text=Francis%20K%C3%A9r%C3%A9%20selecionado%20para,natal%20Gando%2C%20em%20Burkino%20Faso.>

3. Escola primária Kollo

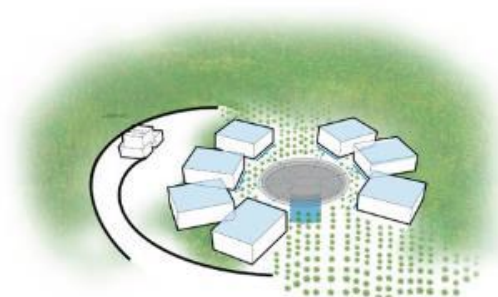
Localizado em Kollo, Níger, Kougou Zarma é uma pequena aldeia da região que recebeu o projeto da arquiteta africana Mariam Kamara. Construída através de blocos comprimidos de terra, BTCs, a escola conta com seis salas de aula distribuídas em volta de um pátio central; seu programa inclui a série de plantação de ervilhas para os alunos, que se reflete nas áreas destinadas ao plantio no projeto, e a captação de águas pluviais para os períodos de seca, através de seus telhados



GIVING THE SCHOOL
BACK TO THE FARM



SITE DURING SCHOOL YEAR



SCHOOL IN PLANTING SEASON

Figura 53: Escola primária, Kollo

Fonte: <http://www.ateliermasomi.com/kollo-elementary-school>



Figura 54: Escola primária, Kollo

Fonte: <http://www.ateliermasomi.com/kollo-elementary-school>

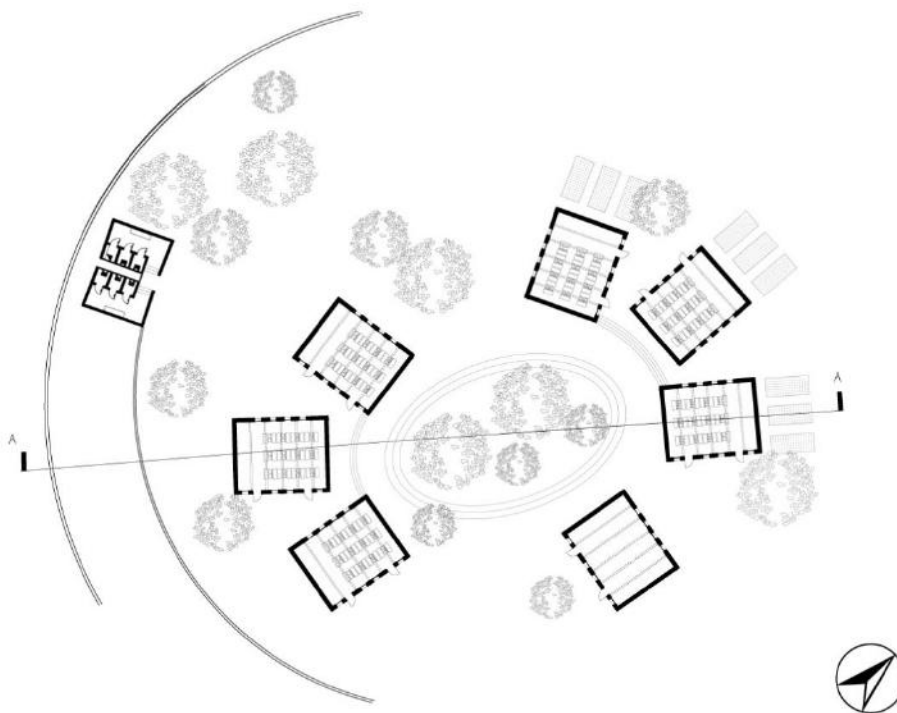


Figura 55: Escola primária, Kollo

Fonte: <http://www.ateliermasomi.com/kollo-elementary-school>



Figura 56: Escola primária, Kollo

Fonte: <http://www.ateliermasomi.com/kollo-elementary-school>



Figura 57: Escola primária, Kollo

Fonte: <http://www.ateliermasomi.com/kollo-elementary-school>

4. Escola primária de Ulyankulu

Localizada em Ulyankulu, Tanzânia, o projeto desenvolvido pelos arquitetos Iwo Borkowicz do JEJU.studio, Adam Siemaszkiewicz também do JEJU.studio, e Lukasz Rawecki do ARH+, considerando a vegetação existente, mangueiras, para a criação de um pátio central coberto por suas copas, delimitando um arranjo espacial circular à arquitetura escolar. O projeto pretende se manter leal aos materiais, e técnicas locais – preservando as tradições sócio-culturais presentes.

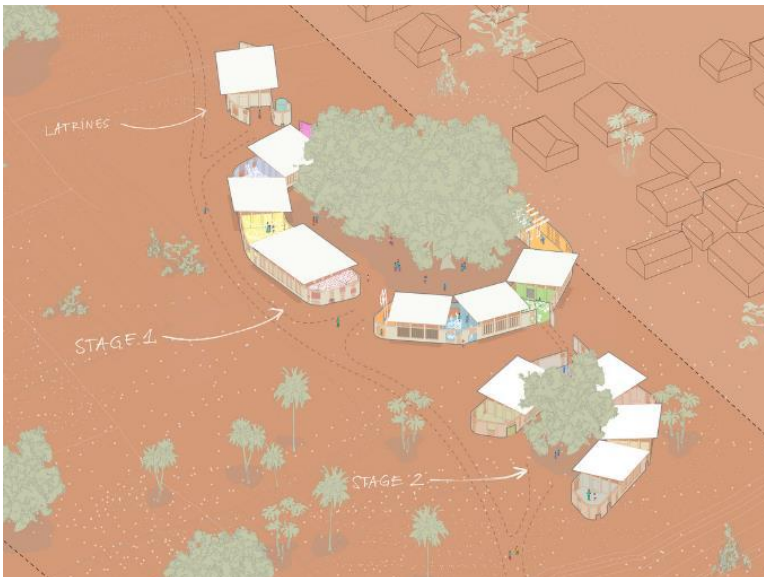


Figura 58: Escola primária, Ulyankulu

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/890071/como-escolas-na-africa-podem-se-beneficiar-com-um-projeto-inteligente-e-vegetacao-abundante>



Figura 59: Escola primária, Ulyankulu

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/890071/como-escolas-na-africa-podem-se-beneficiar-com-um-projeto-inteligente-e-vegetacao-abundante>



Figura 60: Escola primária, Ulyankulu

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/890071/como-escolas-na-africa-podem-se-beneficiar-com-um-projeto-inteligente-e-vegetacao-abundante>



Figura 61: Escola primária, Ulyankulu

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/890071/como-escolas-na-africa-podem-se-beneficiar-com-um-projeto-inteligente-e-vegetacao-abundante>

5. Algumas tipologias e padrões presente em quilombos

Os estudos realizados por Anjos (2006) comprovam que os quilombos brasileiros apresentam semelhanças formais em suas estruturas espaciais, com inúmeras tipologias e padrões de formação (VIEIRA, 2019, pg. 53). Assim, compreendendo que as territorialidades quilombolas, bem como outras territorialidades negras urbanas e rurais, são remanescentes de tradições arquitetônicas africanas que resistiram, e resistem, a todas violências coloniais presentes, e a todos os projetos políticos de apagamento das identidades negras em espaço – em um processo de desafricanização de cidade, como já comentamos; trazer alguns de seus pensamentos espaciais à formação de novos projetos de escola, fundamentadas em valores afro-brasileiros, e africanos, torna-se imprescindível. Dessa forma, referenciados em arranjos espaciais em que a “roda” pode ser percebida enquanto condutora tipológica, revelando a presença de elemento comunitários para a formação de centralidade, citamos:

- “As configurações radiais, que se identifica pela disposição das habitações de conformação circular, apresentando ao centro um componente comunitário. Esta configuração é capaz de ter influências das aldeias, em virtude da relação com povos indígenas. São encontradas nas regiões do Centro-Oeste e Nordeste” (VIEIRA, 2019, pg. 55).



Figura 62: Configuração radial de quilombo

Fonte: (VIEIRA, 2019, pg. 58)

- “As estruturas retangulares, apresenta influências dos povos europeus. Também possui um elemento comunitário central presente. Podem ser identificadas na região Nordeste também” (VIEIRA, 2019, pg. 55).



Figura 63: Configuração retangular de quilombo
Fonte: (VIEIRA, 2019, pg. 58)

- “As estruturas esparsas com distribuição aleatória, aparentam ser desorganizadas e apresenta a estrutura mais usual nas comunidades tradicionais, compreendendo núcleos familiares encarregados por uma fração de terra. Tem-se a existência do espaço comunitário onde possui um papel importante por ser o local de encontro da comunidade quilombola” (VIEIRA, 2019, pg. 55).



Figura 64: Configuração esparsa com distribuição aleatória de quilombo
Fonte: (VIEIRA, 2019, pg. 58)

3.2 Estudos de espaço, e consolidação de proposta

Devido ao período de isolamento social, em consequência da pandemia mundial de COVID-19, todas as atividades presenciais foram suspensas nos estabelecimentos escolares brasileiros, incluindo a escola em que se inseriria o projeto proposto de Espaço Griô. Para essa etapa de conceitual, seriam essenciais visitas técnicas à avaliação do espaço escolar em vida, em funcionamento, bem como a aproximação de toda sua comunidade escolar. Assim, com a impossibilidade de cumprir a etapa primária de se “ouvir as populações negras presentes da escola”, como nos indica a doutora Lygia Fernandes em entrevista, o projeto se desenvolverá a partir de uma implantação padrão de EDI, sem que sejam consideradas as variantes de uma implantação existente. Ou seja, o projeto será concebido de forma teórica, em uma implantação hipotética, pois compreende-se que a impossibilidade de se conceber o projeto de forma coletiva, com a participação ativa da comunidade negra presente da escola, deva ser um impeditivo para que o projeto se faça de forma verdadeira, real. Pois, para que possamos reconhecer, valorizar, e fortalecer as histórias, e as culturas, de uma comunidade negra presente – seja escolar, ou não, é preciso, primeiro, compreender que histórias, e quais culturas, se fazem relevantes àquela comunidade; somente assim, de forma coletiva, a abordagem das relações étnico-raciais é capaz de produzir verdadeiros, e profundos, significados a uma comunidade. Então, apresentamos alguns estudos, e propostas espaciais desenvolvidas no ANEXO B – PROPOSTA ORIENTATIVA PARA A CONCEPÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE ESCOLA.

A thick yellow oval graphic that frames the chapter title.

CAPÍTULO 4

4. Considerações finais

Após as todas as análises teórico-críticas, e pensamentos espaciais desenvolvidos, compreende-se que para produção de novos projetos de escola – fundamentados em questões afro-brasileiras, e africanas, é necessário compreender que todas as questões abordadas, e levantadas, devem estruturar integralmente o projeto. Ou seja, a temática afro-brasileira, e africana, devem ter centralidade à formação espacial; pois a hegemonia das narrativas arquitetônicas presentes – etnicamente europeias, racialmente brancas, e essencialmente racistas; só deixaram de ser, efetivamente, hegemônicas, quando outras narrativas – negras, puderem ser protagonistas à formação de espaço. A integração às estruturas brancas hegemônicas restitui às questões negras o lugar de marginalidade. Como exemplo, lembremos da falta de efetivação da lei 10.639 – como muito vimos neste trabalho; mesmo com a abordagem das relações étnico-raciais institucionalizada pelo Estado, estando em vigor há 17 anos, sua não centralidade acaba por empurrá-la à sua antiga posição de marginalidade, e invisibilidade, podendo seu verdadeiro potencial de ação, e transformação de nossa sociedade sobre as desigualdades sócio-raciais. Para nosso caso, integrar questões negras às estruturas escolares já existentes, é decompô-las à construção de uma educação, verdadeiramente, antirracista. Aliás, como poderemos reestruturar nossas formas de ensino, nossos sistemas de educação, se as questões relativas à abordagem da cultura afro-brasileira, e africana, estiverem restritas a uma disciplina? Ou a uma semana de atividades, em todo período anual? Ou em nosso caso, a uma única sala, ou a um único espaço? Ou melhor, quem pode nos garantir, que após a construção de um espaço voltado a abordagem das relações étnico-raciais, ele não seja inutilizado no cotidiano escolar? Ou pior, sirva à aplicação de conteúdos tradicionais, em contradição ao intuito do projeto? Apenas a centralidade de abordagem das relações étnico-raciais é capaz combater, de forma frontal, e efetiva, o racismo estrutural, e de promover profundas mudanças à nossa sociedade. E por isso, o Espaço Griô, enquanto um programa arquitetônico às escolas de educação infantil, deve ser utilizado enquanto uma ferramenta de

orientação projetual aos outros programas que virão a ser criados, compreendendo-o enquanto etapa inicial para concebermos novos projetos de escola, inteiriços sobre as questões afro-brasileiras, e africanas. Para as escolas Noguera (2017) nos aponta sobre a problemática de restrição das questões afro-brasileiras, e africanas:

a “cultura afro” não pode ser identificada com um conjunto de artefatos (agogô, cuíca, pandeiro, etc.) e patrimônios imateriais (capoeira, samba, candomblé, etc), enquanto a cultura euro seria todo o “resto”. Portanto, o que esses estereótipos nos levam a pensar reitera a hipótese de que as produções de conhecimento africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas foram percebidas no contexto do currículo como elementos turísticos. (NOGUERA, 2017, p.409)

Outra questão a ser considerada, é que no ANEXO B – PROPOSTA DE ORIENTATIVA PARA A CONCEPÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE ESCOLA foram comprovadas as incompatibilidades entre os projetos tradicionais de escola – presentes nos projetos padrão de EDI das Escolas do Amanhã, e as propostas desenvolvidas para a construção de identidades negras nas arquiteturas escolares; devendo ser ressaltado que a presença de projetos padrão, ainda que sejam inegáveis suas contribuições para a otimização dos processos construtivos, invisibilizam as culturas arquitetônicas afro-brasileiras, e arquitetônicas, contribuindo para o projeto político de apagamento das contribuições da população negra para formação de sociedade, e ao mesmo tempo, conformam o programa pedagógico de ensino a espaços limitantes, que impedem a realização de práticas transdisciplinares, multiculturais, engajadas na construção de uma educação antirracista, o que torna o ambiente de ensino pouco atraente à comunidade negra presente, e principalmente, aos alunos – jovens, e crianças, que têm suas existências invisibilizadas no cotidiano escolar a todo momento, e em todo lugar. Ou seja, em retorno à problemática deste trabalho, é necessário compreendermos que existe uma justa relação entre o desempenho dos alunos negros, seus altos índices de evasão escolar, e as estruturas racistas de educação presente – assim como as de toda sociedade, como nos indica Francisca Maria do Nascimento Sousa

(BRASIL, 2005) ao afirmar que: “A questão da discriminação, da desvalorização dos alunos negros, muitas vezes, pode dificultar a integração destes e prejudicar seu desempenho escolar.” (BRASIL, 2005, p. 108). Lembremos da entrevista com a escritora Sonia Rosa: “As EDIs têm uma concepção arquitetônica muito à frente do seu tempo, muito bem equipadas, muito arejadas, com muita ciência, agora não vamos nos iludir, ninguém pensou nos pretos” (Sonia Rosa, Rio de Janeiro, 16/08/2020). Dessa forma, podemos concluir que os ambientes de ensino produzidos pelos projetos padrão das Escolas do Amanhã contribuem para a manutenção do racismo estrutural, mantendo ativas as estruturas coloniais para a formação de sociedade, e suas respectivas arquiteturas. Sueli Carneiro nos aponta que esses processos de inferiorização das populações negras presentes no cotidiano escolar, com o seu apartamento aos processos conceptivos das estruturas educacionais – como é o caso do projeto de arquitetura escolar, estão atrelados ao fenômeno do epistemicídio:

[...] o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no ambiente escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação, ou ocultamento das contribuições das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominados de epistemicídio (CARNEIRO, pg. 93, 2011)

Assim, compreendidos de que para a construção de um ensino verdadeiramente engajado é necessária a (re)formação integral dos currículos, dos materiais didáticos, dos educadores, dos gestores, dos funcionários, e das arquiteturas sobre a valorização das questões afro-brasileiras e africanas; compreendemos também que o campo da arquitetura é incapaz de solucionar, individualmente, todas as problemáticas apresentadas por este trabalho. A proposta de construção de novo projeto de escola é conjunta, e participativa; o que torna a arquitetura apenas mais

um instrumento para que a reforma do sistema educacional seja realizada; e corrobora para que atuação do profissional de arquitetura seja feita de forma sensível, conjugada com a comunidade que abraçará seu projeto, capaz de revelar as relações de poder presentes na identidades de espaço, capaz de visibilizar as memórias invisíveis das territorialidades negras presentes, e capaz de protagonizar a existência das populações negras em projeto. Sendo assim, os projetos padrão de escola, presentes nas Escolas do Amanhã do Rio de Janeiro, enquanto tentativas malogradas de produção de um projeto escolar inclusivo, e diverso, deve ser abonado; pois o pensamento através de “modelos”, “padrões”, é incapaz de abranger as complexidades, e singularidades, sócio-culturais das comunidades que serão afetadas pelo projeto; sendo implantadas edificações descontextualizadas de seus meios, que reforçam um discurso arquitetônico hegemônico, europeizado, branco, e *colonizante*. O “padrão” dos modelos apresentados nos projetos escolares é o padrão arquitetônico branco. Podemos dizer, a partir das análises críticas desenvolvidas por este trabalho, que o projeto padrão funciona como um selo de atuação do Estado sobre o espaço, que revela não apenas sua presença, mas também a “quê”, a “quem”, e a “quais” realidades socioculturais ele corresponde, e produz, em uma estratégia de manutenção de poder sobre as estruturas, e narrativas, monoculturais de mundo, disfarçada através de um falso caráter de neutralidade, universalidade, e humanidade. Araújo (2019), ao produzir estudos sobre as políticas de morte da população negra no mercado de escravizados do Valongo, nos aponta sobre que esses processos inclusos na base da modernidade:

Dentro dessa dimensão social da morte podemos incluir todos os esforços intelectuais responsáveis por produzir uma ficção de soberania racial do branco-europeu com relação ao negro-africano que, através de um exercício de intensa produção fantástica, construiu um mundo onde a raça passou a definir características morais, éticas e estéticas [...]

Nesse movimento o branco-europeu construiu a ideia de ‘*Humanidade*’ que, a cada passo dado em direção ao ‘*Universal*’ mais distanciava-se do homem negro-africano, que findou como prisioneiro de sua própria pele e assim já encontrava-se excluído de qualquer noção de

ser-humano utilizada para fundar as bases do mundo moderno. (ARAÚJO, pg. 119, 2019)

É importante ressaltar ainda que, ao mesmo tempo que o presente trabalho oriente a abonação dos projetos padrões de escola, não devem ser abonadas as políticas de educação voltadas à construção de escolas, principalmente àquelas que capilarizam o sistema educacional em territorialidades marginalizadas das cidades, ocupadas, majoritariamente, pelas populações negras. O sistema educacional deve ser ampliado a fim de abranger, e contemplar, integralmente as demandas educacionais presentes em tais territorialidades. E o projeto deve ser concebido de forma coletiva, e a participativa, contando não apenas com a presença da comunidade, e dos profissionais da arquitetura que realizarão o projeto, mas também com profissionais da educação engajados, assistentes sociais, e demais profissionais que contribuam para a construção de um debate múltiplo, inclusivo, e verdadeiramente combativo sobre as desigualdades sócio-raciais presentes.

Ainda há muito para ser feito à construção de novos projetos de escolas referenciadas em valores afro-brasileiros, e africanos; sendo destacado o encaminhamento prático dos estudos até aqui produzidos, com a aproximação a uma comunidade escolar para a realização de um projeto real, considerando as condições e dinâmicas de vida, que aqui não puderam ser levantadas – devido ao período de isolamento social do Covid. A linha de pesquisa deste trabalho pretende ser continuada à outras etapas de formação – em mestrado acadêmico, pois também se compreende que os estudos aqui desenvolvidos devem não apenas permear o campo da educação básica – e dos níveis fundamental, e médio, mas também o ensino superior de arquitetura – bem como a reflexão sobre a formação de seus ambientes de ensino-aprendizagem nas universidades. A formação de arquitetos sobre as relações étnico-raciais é imprescindível, pois ela é única capaz de fornecer as verdadeiras ferramentas metodológicas para que a construção de uma cidade mais igualitária, e justa, seja feita.

Vamos em frente. Axé!



Referências bibliográficas:

AD Editorial Team. Archdaily: o site de arquitetura mais visitado no mundo. <<https://www.archdaily.com.br/br/874103/serpentine-pavilion-de-diebedo-francis-kere-e-inaugurado-em-londres#:~:text=Francis%20K%C3%A9r%C3%A9%20%C3%A9%20selecionado%20para,natal%20Gando%2C%20em%20Burkino%20Faso>> acesso em 20 de set. 2019

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos; CYPRIANO, André (Fotógrafo). **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais**. Imprensa: Brasília, Mapas, 2009.

ARAÚJO, Luis Gustavo Costa. **A morte feita de pedra: o mercado de escravizados do Valongo e a necroarquitetura**. 161 f. Dissertação (Mestrado em história) - PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2019.

ARÁUJO, Juvenal. Geledés: Instituto da Mulher Negra. <<https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639/>> acesso em 12 de set. 2019

BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

DOS SANTOS, J. O. G. **Lei 10.639/2003: Revendo Paradigmas na arte educação**. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado em artes) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de artes. São Paulo, 2017.

EZPELETA, Justa & ROCKWEL. **Pesquisa Participante**. SP: Cortez Ed.,1986. *Apud* OLIVEIRA, M. C; SILVA, R. S. **Considerações pedagógicas sobre a implementação da Lei 10.639/03 na disciplina de arte**.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. *apud* PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Vigiar e Punir na Escola: a microfísica do poder**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Goiás, Vol I - n.1, jan. – jul. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002. *apud* PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Vigiar e Punir na Escola: a microfísica do poder**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Goiás, Vol. I - n.1, jan. – jul. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende & RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

HOOKS, bell. **A educação como prática de liberdade**. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade**, 2016

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, Renato. **Entre a linha e a roda: infância e educação das relações**

étnico-raciais. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, Vol. 1 - n.15 - 2017

OLIVEIRA, M. C; SILVA, R. S. **Considerações pedagógicas sobre a implementação da Lei 10.639/03 na disciplina de arte.**

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Vigiar e Punir na Escola: a microfísica do poder.** Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Goiás, Vol I - n.1, jan. – jul. 2005.

PASSOS, M. C; **Tem criança na roda: um estudo etnográfico sobre a infância na prática cultura do jongo.** Revista do programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UNECHAPECÓ, Chapecó, Vol. 6 – n. 13, 2004.

SALDAÑA, Paulo. Folha de S. Paulo. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>> acesso em 15 de set. 2019.

SILVA, Stéfany dos Santos. **Memória do invisível: interpretando territorialidades negras na zona portuária do Rio de Janeiro.** 139 f. Monografia (Bacharelado em arquitetura e urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, F. P. **Territórios pretos e o jongo: histórias contadas na Serrinha.** 5º Encontro Internacional de Política Social, 12º Encontro Nacional de Política Social; Vitória, 2017.

SILVA, Wallace Lopes (org.). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba.** Rio de Janeiro. Hexis: 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo do mato, a ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018

SOUZA, Carla. Rio On Watch, Relato das Favelas Cariocas. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=41214> > acesso em 20 de ago. 2020.

VALENÇA, Raquel; VALENÇA, Suetônio Soares. **Serra, Serrinha, Serrano, o império do samba.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

VIEIRAS, Vanessa dos Santos. **Territorializando um quilombo urbano: a espacialização quilombola no Grotão em Niterói.** 122 f. Monografia (Bacharelado em arquitetura e urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro.** Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questão 1: Compreendendo a lei 10.639, que obriga a inserção de cultura e história africana, e afro-brasileira, no currículo escolar. De uma forma geral, como você vê a abordagem das relações étnico-raciais dentro das escolas brasileiras? *Objetivo: Reconhecer a necessidade da abordagem das relações étnico raciais nas escolas, e a necessidade de ampliação, e melhor aplicação, da lei 10.639*

Questão 2: Como você vê a importância das literaturas negras, e das rodas de contação de histórias, nessas abordagens na educação infantil? *Objetivo: Reconhecer a importância da contação de histórias negras na educação infantil*

Questão 3: Que outras dinâmicas de aprendizado, relacionadas com a valorização, e fortalecimento, da cultura negra, você conhece? *Objetivo: Coletar outras possibilidades de dinâmicas de aprendizado africanas, e afro-brasileiras, para a inserção do debate étnico-raciais dentro da escola*

Questão 4: Onde, e como essas outras dinâmicas, e a contação de histórias, costumam a se relacionar com os espaços físicos da escola? *Objetivo: Compreender as dissonâncias entre os espaços tradicionais da escola, e as práticas pedagógicas referenciadas em valores africanos, e afro-brasileiros*

Questão 5: Você acha que esses espaços físicos da escola contemplam valores africanos, e afro-brasileiros? *Objetivo: Reconhecer a não contemplação da arquitetura escolar brasileira às questões das relações étnico-raciais*

Questão 6: O que você acha sobre a proposta de um espaço dedicado contação de histórias, entre outras dinâmicas de aprendizado - baseadas em valores africanos, e afro-brasileiros? *Objetivo: Compreender a demanda, e a viabilidade, do projeto proposto – a partir da perspectiva do entrevistado*

Questão 7: E na sua opinião, quais os elementos seriam imprescindíveis para a criação desse novo espaço? *Objetivo: Compreender as diretrizes do projeto proposto*