



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TARCIA REGINA DA SILVA

CRIANÇA E NEGRA:
O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA
2015

TARCIA REGINA DA SILVA

CRIANÇA E NEGRA:
O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA

2015

Catálogo da Publicação na Fonte

S586c Silva, Tarcia Regina da.

Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil / Tarcia Regina da Silva. - João Pessoa, 2015.
223 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Educação – Direitos Humanos. 4. Relações Étnico-Raciais. Título.

CDU 37(043)

TARCIA REGINA DA SILVA

CRIANÇA E NEGRA:
O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias (PPGE/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (PPGE/UFPB)
Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Cavalcanti Porto (PPGE/UFPB)
Examinadora interna

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (PPGECI/UFRPE)
Examinador externo

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva (PPGE/UFPR)
Examinador externo

Prof.^a Dr.^a Maria de Nazaré Tavares Zenaide (PPGE/UFPB)
Examinadora interna (Suplente)

Prof. Dr. Giuseppe Tosi (PPGDH/UFPB)
Examinador externo (Suplente)

Aos meus pais Célio e Terezinha, primeiras referências de identidade negra, determinação, ética, compromisso e respeito, dedico meu trabalho e meu amor, principalmente por terem me educado para a vida.

Dedico também a todas crianças e negras que não encontram na escola um espaço de acolhimento a sua identidade racial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo poderoso, que me guarda e me guia em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio.

À estimada orientadora, professora Doutora Adelaide Alves Dias pela paciência, atenção, profissionalismo, apoio, compromisso, ensinamentos e confiança. Pela forma de conduzir a orientação, pelo rigor e respeito com que orientou esta tese e principalmente pela sua amizade.

A todas as amigas do NUPEC – Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre as crianças - pelos momentos de encontros e discussões fortuitas comprometidas com uma Educação Infantil de qualidade.

A todos os amigos e amigas da turma 32 do Doutorado pela amizade construída ao longo do percurso. Em especial, a Úrsula e Joedson companheiros de tantas idas e vindas a João Pessoa.

Aos professores e alunos da primeira turma do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos que me acolheram como integrante do grupo, especialmente ao professor Giuseppe Tosi.

Ao GTERÊ – Grupo de Trabalho em Educação das Relações étnico-raciais da Secretaria de Educação do Recife, especialmente Fátima Oliveira, que me oportunizou momentos de aprendizagem, convívio e partilha. Obrigada pelos ensinamentos, por tudo que aprendemos e vivemos juntos e pela luta em prol de uma educação antirracista.

A Klécio Maurício pela compreensão e solidariedade ao longo desse ano de conclusão da tese.

As amigas Ana Luisa Nogueira Amorim e Mariana Carvalho, companheiras sempre presentes nos momentos imprescindíveis.

A toda a equipe do CMEI que me encantou com suas práticas comprometidas com a reeducação das relações étnico-raciais e pela confiança demonstrada ao aceitarem participar da pesquisa.

Um agradecimento muito especial a todas as crianças pela disponibilidade e vivacidade com que participaram desta pesquisa.

Enfim, a todos/as os/as que, direta ou indiretamente, possibilitaram-me essa experiência enriquecedora e gratificante, da maior importância para a concretização

de uma educação antirracista favorecendo o meu crescimento pessoal e profissional, obrigada!

Marcados nessas pedras você vai encontrar a dor de nossa luta, a tristeza de nossas perdas e os alicerces de nossa vitória (MANDELA, 2005, p. 48).

RESUMO

As práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil constituem-se no tema-problema desta tese, cujo objetivo é analisar os elementos que norteiam tais práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras. Esta pesquisa se ancora na perspectiva da criança como sujeito singular. Baseia-se no pressuposto de que uma Educação pautada em/para os Direitos Humanos, que incorpora desde a Educação Infantil, o direito à diferença na perspectiva da interculturalidade, tem contribuído para que as crianças e negras construam positivamente sua identidade racial. Referenciada por estes marcos teóricos de análise, a pesquisa buscou responder às seguintes indagações: quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pela equipe do CMEI, que é comprometida com uma educação antirracista? Que elementos estão subjacentes a essas práticas? Como as crianças dessas turmas estão elaborando a sua identidade racial? Para tal, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, pois buscávamos uma partilha com as pessoas e o local da pesquisa orientada pelo desvelamento das relações de poder e da dominação implícita às questões das relações étnico-raciais. Os sujeitos da pesquisa foram: a gestora, a coordenadora, uma professora, duas auxiliares de desenvolvimento infantil e vinte crianças da turma do Grupo IV. Utilizamos como instrumentos com os adultos: a entrevista semiestruturada e histórias em quadrinhos que traziam conflitos raciais. Com as crianças, foram realizadas entrevistas mediante estratégias do autorretrato, seguido de autoidentificação, contação de histórias com personagens negros/as e modelagem de príncipes e princesas. As análises evidenciaram que as práticas desenvolvidas no CMEI partem do princípio da incorporação do outro como verdadeiramente outro. Logo, uma perspectiva fundada na Educação em/para os Direitos Humanos. Mas a implementação de uma educação antirracista está longe de acontecer de forma tranquila e consensual, pois nem toda a equipe e comunidade compreendem a importância dessa discussão. Entretanto, parte da equipe escolar do CMEI assume e desenvolve o trabalho pedagógico com essa temática. Esse compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais tem contribuído para que as crianças percebam as diferenças como algo positivo e para que algumas dessas crianças e negras ao reconhecerem-se como tal, orgulhem-se disso. Assim, evidenciamos um componente de gênero perpassando as relações étnico-raciais no CMEI: as estratégias de afirmação positiva do ser criança e negra estão mais centradas nas meninas. Enquanto elas são incentivadas através das dimensões do cuidar e do educar das histórias apresentadas nos livros de literatura infantil a valorizar o seu corpo e o seu cabelo, para os meninos essas estratégias foram minimamente propostas. Para o corpo do menino e negro, pouca visibilidade e cuidados. Neles, há o desejo de mudar a sua cor/raça. Por fim, reconhecemos que as crianças utilizam na sua autoidentificação racial elementos que se aproximam bastante das categorias utilizadas pelos adultos, podendo, assim, serem pensadas metodologias que as considerem como sujeitos capazes de nomearem sua cor/raça nas pesquisas oficiais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação em/para Direitos Humanos. Relações Étnico-Raciais. Diferença.

ABSTRACT

The antiracist pedagogical practices at Childhood Education are the problem-theme of this doctoral thesis. Its aim is to analyze the elements which guide such practices in a Municipal Center of Childhood Education (CMEI) in Recife and its influence in the construction of the children and blacks' racial identity. This research is based on the child perspective as a unique subject. It is founded on the assumption that Education in/for the Human Rights, which absorbs from the Childhood Education the right to the difference in terms of interculturality, has contributed to the children and the black ones to positively construct their racial identity. Referenced by these theoretical aspects of analysis, the research tried to answer the following questions: which educational practices are being developed by the CMEI staff, which is committed to an antiracist education? Which are the underlying elements to these practices? How are the children in these groups developing their racial identity? For this reason, we used the premises of the qualitative research and the case study, since we desired to share with the people and the place of the research guided by the unveiling of the power relations and the implicit domination to the issues of the ethnic-racial relations. The subjects of the research were: the manager, the coordinator, a teacher, two childhood development auxiliaries and twenty children from group IV. The semi-structured interview and cartoon books about racial conflicts were used as instruments for the adults. With the children, there were interviews with strategies about the self-portrait, followed by the self-identification, storytelling with black characters, male and female ones, and the modeling of princes and princesses. The analyses have showed that the practices developed at CMEI assume the incorporation of the other as genuinely the other. Thus, it could mean a perspective established in an Education in/for the Human Rights. But the implementation of an antiracist education is not easy to happen in a peaceful and consensual way, since not the whole staff and community understand the importance of this discussion. Nevertheless, part of the CMEI school staff develops the pedagogical work using this topic. This commitment with the reeducation of the ethnic-racial relations has contributed to the children to notice the differences as something positive and to some of these children and black ones to recognize themselves as black and be proud of that. Thus, we emphasize a gender component which underlies the ethnic-racial relations at CMEI: the strategies of positive statement of being a child and a black one are more centered in the girls. While they are encouraged to appreciate their body and their hair, through the care and education dimensions of the stories presented on the childhood literature books, for the boys these strategies have been minimally proposed. For the boy and the black one, there is little visibility and care. For them, there is the wish to change their color/race. Finally, we observe that the children use in their racial self-identification elements that are close to the categories used by the adults, therefore methodologies may be thought so that they are considered as subjects able to name their color/race in official researches.

Keywords: Childhood Education. Education in/for Human Rights. Ethnic-racial relations. Difference.

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas antirracistas en la Educación Infantil se constituyen en el tema problema de esta tesis, cuyo objetivo es el de analizar los elementos que conducen las prácticas en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) de la red de Recife y su influencia en la construcción de la identidad racial de los niños y negros. Esta investigación se fundamenta en la óptica del niño como sujeto singular. Se basa en el presupuesto de que una Educación pauta en/para los Derechos Humanos, que incorpora desde la Educación Infantil, el derecho a la diferencia en la perspectiva de la interculturalidad, ha contribuido para que los niños y negros construyan positivamente su identidad racial. Referenciada por estos marcos teóricos de análisis, la investigación buscó contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuáles prácticas educativas están siendo desarrolladas por los asesores del CMEI, que son comprometidos con una educación antirracista? ¿Qué elementos están subyacentes a esas prácticas? ¿Cómo los niños de esos equipos están elaborando su identidad racial? Para eso, analizamos a los presupuestos de la investigación cualitativa y al estudio de caso, puesto que buscábamos compartir con las personas y el lugar de la investigación orientada por el desvelamiento de las relaciones de poder y de la dominación implícita a las cuestiones de las relaciones étnicas y raciales. Los sujetos de la investigación fueron: la gestora, la coordinadora, una profesora, dos auxiliares de desarrollo infantil y veinte niños del equipo del Grupo IV. Utilizamos como instrumentos con los adultos: la entrevista semiestructurada y cómicos que exhibían conflictos raciales. Con los niños, fueron realizadas entrevistas mediante estrategias del autorretrato, seguido de autoidentificación, narración de historias con personajes negros/as y formato de príncipes y princesas. Los análisis evidenciaron que las prácticas desarrolladas en el CMEI parten del principio de la incorporación del otro como verdaderamente otro. Por lo tanto, una perspectiva fundada en la Educación en/para los Derechos Humanos. Pero la implementación de una educación antirracista está lejos de ocurrir de forma tranquila y consensual, pues no todo el grupo de trabajo y comunidad comprende la importancia de esa discusión. Sin embargo, parte del grupo de trabajo del CMEI asume y desarrolla el trabajo pedagógico con esa temática. Ese compromiso con la reeducación de las relaciones étnicas y raciales ha contribuido para que los niños observen las diferencias como algo positivo y para que algunos de esos niños y negros al reconocerse, se aprecien. Así, evidenciamos un componente de género entrecruzando las relaciones étnicas en el CMEI: las estrategias de afirmación positiva del ser niño y negro están más centradas en las chicas. Mientras que ellas son estimuladas a través de las dimensiones del cuidar y del educar de las historias presentadas en los libros de literatura infantil a valorar su cuerpo y su pelo, para los chicos esas estrategias fueron mínimamente propuestas. Para el cuerpo del chico y negro, poca visibilidad y cuidados. En ellos, hay el deseo de cambio de su color/raza. Por fin, reconocemos que los niños utilizan en su autoidentificación racial, elementos que se aproximan bastante de las categorías utilizadas por los adultos, en ese sentido, se puede pensar metodologías que las consideren como sujetos capaces de nombraren su color/raza en las investigaciones oficiales.

Palabras-clave: Educación Infantil. Educación en/para Derechos Humanos. Relaciones Étnicas y Raciales. Diferencia.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 –	Autoidentificação de Thato	147
Desenho 2 –	Autoidentificação de Jomo	148
Desenho 3 –	Autoidentificação de Jala	149
Desenho 4 –	Autoidentificação de Aziza	151
Desenho 5 –	Autoidentificação de Gina	153
Desenho 6 –	Autoidentificação de Kito	155
Desenho 7 –	Autoidentificação de Eze	157
Desenho 8 –	Autoidentificação de Bomani	159
Desenho 9 –	Autoidentificação de Ayana	161
Desenho 10 –	Autoidentificação de Hanna	162
Desenho 11 –	Autoidentificação de Ife	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa da Região Metropolitana do Recife com as Regiões política-administrativas do Recife	27
Figura 2 –	Primeira história em quadrinhos	39
Figura 3 –	Segunda história em quadrinhos	40
Figura 4 –	Terceira história em quadrinhos	41
Figura 5 –	Livros escolhidos pelas crianças	167
Figura 6 –	Coelhos de variadas cores	167
Figura 7 –	Lelê na escola	170
Figura 8 –	Penteados de Lelê	171
Figura 9 –	Livros utilizados para a contação livre de histórias	173
Figura 10 –	“A princesa e a ervilha”	174
Figura 11 –	Rapunzel	184
Figura 12 –	Imagens do livro de Rapunzel e o Quibungo	185
Figura 13 –	Princesa Iemanjá do livro Omo-Oba: histórias de princesas	185

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	Hall de entrada	29
Foto 2 –	Corredor de acesso às salas	29
Foto 3 –	Cozinha	29
Foto 4 –	Espaço para leitura	29
Foto 5 –	Sala da Positivo	30
Foto 6 –	Lavanderia	30
Foto 7 –	Parque	30
Foto 8 –	Crianças no parque	30
Foto 9 –	Banheiro	30
Foto 10 –	Banheiro	30
Foto 11 –	Berçário	31
Foto 12 –	Lactário	31
Foto 13 –	Porta da sala de movimento	32
Foto 14 –	Crianças na sala de movimento	32
Foto 15 –	Brincadeira com pneu	32
Foto 16 –	Circuito com pneus	32
Foto 17 –	Brincadeira na sala de faz-de-conta	33
Foto 18 –	Interações na sala de faz-de-conta	33
Foto 19 –	A sala de faz-de conta	33
Foto 20 –	Brincadeira com carrinhos	33
Foto 21 –	Sala de artes	34
Foto 22 –	Materiais da sala de artes	34
Foto 23 –	Mobiliário da sala de letras e números	34
Foto 24 –	Livros de literatura disponíveis na sala de de letras e números	34
Foto 25 –	Livros dos estudantes do Grupo IV	35
Foto 26 –	Letras e números expostos na sala do Grupo IV	35
Foto 27 –	Menina bonita do laço de fita	168
Foto 28 –	Personagem 1	179
Foto 29 –	Personagem 2	180
Foto 30 –	Personagem 3	182
Foto 31 –	Personagem 4	183
Foto 32 –	Giz de cera com variadas cores de pele	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIDAN –	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CMEI –	Centros Municipais de Educação Infantil
EDH –	Educação em Direitos Humanos
GTERÊ –	Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico- Raciais
HGA –	História Geral da África
HQ –	Histórias em quadrinhos
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT –	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
NUPEC –	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança
ONGs –	Organizações não governamentais
PCRI –	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE –	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE –	Plano Nacional de Educação
SEPPIR –	Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ... A HISTÓRIA DE UMA PRINCESA NEGRA	16
1.1	“TUDO PARECE IMPOSSÍVEL ATÉ QUE SEJA FEITO”	25
1.1.1	<i>O lócus da pesquisa: Um CMEI, quanta diferença!</i>	26
1.1.2	<i>Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa: ouvindo as crianças e os adultos envolvidos no ato educativo</i>	35
2	EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA PARA VISIBILIZAR AS DIFERENÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL	44
2.1	NÓS E OS OUTROS: um espelho, muitos reflexos	48
2.2	MULTICULTURALISMOS: a escolha da perspectiva intercultural crítica como um caminho para a reinvenção da escola	60
3	O SONHO DE SER PRINCESA ESBARRA NA COR	74
3.1	OS PRIMEIROS ANOS DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: marcas do racismo na sua identidade que não se apagam	79
3.2	A QUESTÃO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS: uma história de preconceitos, discriminações, resistências e reinvenções.	86
4	UM PROJETO DARIA CONTA DE UM GRUPO, DE UM DETERMINADO MOMENTO TEMPORAL E NÃO DARIA CONTA DE UMA HISTÓRIA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE	106
4.1	O COMPROMISSO COM O OUTRO COMO PONTO DE PARTIDA PARA REPENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	115
4.2	PARA ATENDER E ENTENDER A NECESSIDADE DO OUTRO, INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	118
4.3	É UMA COISA TÃO NATURAL QUE A GENTE NÃO SABE NEM EXPLICAR: A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO	125
4.4	REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM!!!	136

5	AS CRIANÇAS E A QUESTÃO RACIAL: UMA HISTÓRIA, MUITOS ENREDOS	143
5.1	É PORQUE TEM DIFERENÇA, TU NÃO SABIAS, NÃO? As crianças e brancas e a descoberta das diferenças	146
5.1.1	<i>A minha cor é marrom, marronzinha, caramelo: a composição de um degradê</i>	151
5.1.2	<i>Eu queria ser laranja, cor de todo mundo: os meninos e negros e o ideal do branqueamento</i>	154
5.1.3	<i>Eu sou preta, preta, pretinha</i>	160
5.2	CONTANDO HISTÓRIAS E REVELANDO CONHECIMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL	165
5.2.1	<i>Seu rei mandou dizer... que fizesse um montão de príncipes e princesas diferentes</i>	177
6	O RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS E NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA URGÊNCIA! CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	212
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES	214
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	216
	APÊNDICE D – FICHA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS	217

1 ERA UMA VEZ... A HISTÓRIA DE UMA PRINCESA NEGRA

Início a apresentação desta tese explicando a escolha do seu título: Criança e Negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. Escolhi este título, porque a afirmação da minha identidade negra e a relação com a escola foram sempre uma questão que rondou a minha infância. Nasci princesa, ou melhor, rainha, pois esse é o significado dos meus nomes Tarcia Regina. Sou a primeira filha de uma família negra que me recebeu com muita festa, o que não é um fato raro na minha família. Foi nela que aprendi a me orgulhar da história do meu povo. Com a família do meu pai, o aprendi a gostar de samba, da festa, da batucada, de ficar junto. Com a família da minha mãe, o gosto pelas cores vibrantes, pelo carnaval, pelos enfeites. Especialmente com a minha avó materna, Dona Dora, mãe de santo, o respeito às diferenças. Em família, sempre me senti alegre e segura. Também aprendi que para superar todas essas barreiras impostas pelo racismo à brasileira era preciso estudar.

Mas, na escola, o convívio com meus colegas e com as professoras, principalmente na Educação Básica, me marcou para sempre. Desde aquela época, reconheço que o meu fenótipo negro marcava as relações. Minha cor, minha marca da diferença. Lembro-me de várias situações de discriminação e constrangimento, entre elas, as questões relacionadas ao cabelo. Entre tantas, não consigo esquecer quando uma amiga uma vez me disse que eu até podia ser bonitinha, se não fosse aquele cabelo. Reconhecendo essa questão, Henriques (2002, p. 11) afirma:

Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a autoestima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade.

Recordo-me ainda da minha mãe indo furiosa à escola porque a professora estava me chamando de neguinha e perguntando a ela se aquele era meu nome de registro. O pior, realmente, eram as danças das festas juninas onde sempre eu ficava, a princípio, atrás ou sem par, porque minha mãe sempre questionava, e a professora meio a contragosto me mudava de lugar ou arrumava um par, nem que fosse de outra turma. Lembro-me, também, do estranhamento das colegas a cada nota acima da média ao final das unidades. Talvez desde muito pequenos os meus colegas desconfiassem da minha capacidade intelectual. Assim, reconheço que “ser

negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso” (GOMES, 2006a, p. 68).

Na escola, um corpo negado. De acordo com Silva, Petronilha (2010a), é a partir do corpo que nos aproximamos do mundo e a partir dele o entendemos, o atribuímos significado e agimos. Sendo através dos nossos corpos que nos realizamos, significando a sociedade, bem como as relações sociais e raciais em que nos engajamos seja por escolha ou imposição. “Eu estou no meu corpo negro, sou meu corpo negro que os brancos, os que não se dizem negros, não sustentam, negam” (SILVA, 1987, p. 232). Hoje, entendo como foram importantes essas tantas discussões da minha mãe na escola; era, pois, a luta para afirmar os nossos corpos, a nossa história, a nossa identidade.

A discussão acadêmica sobre a questão da educação das relações raciais chegou à minha vida quando iniciei a minha trajetória como professora da Educação Básica na Rede Municipal do Recife. Assumi o concurso em 2001 e lembro-me da primeira formação sobre a temática que estava apresentando uma coleção de livros sobre a História da África. Na rede do Recife, fui professora de Educação de Jovens e Adultos, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e técnica educacional.

As temáticas e vivências na rede eram permeadas dessas discussões. Na rede, despertei o interesse pela minha autoformação. Assim, inebriada por esse movimento da rede, eu almejava o mestrado. Em 2008, cursei duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE. Fiquei um ano. Aquelas leituras, aquelas aulas, aquele convívio, foram determinantes para a construção da minha consciência negra, para eu entender tantas questões pessoais, sociais, históricas. Foi um período marcante e também decisivo. Reconheço que o conhecimento transforma e liberta.

Em 2009, ingressei no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. Realizei a pesquisa: “A construção da identidade em território de maioria afrodescendente: uma análise do Programa Lição de Vida” onde buscava apreender as representações sociais dos estudantes de turmas de alfabetização de adultos em territórios de maioria afrodescendente sobre seu pertencimento étnico-racial, sobre a importância da escola no seu território e sobre a vida no território, analisando a influência do espaço, da raça e da escola na construção da territorialidade desses estudantes.

A pesquisa consistia em olhar para o território através da vertente simbólico-cultural, buscando a relação entre esse sujeito negro, analfabeto e o território por mim caracterizado como território de maioria afrodescendente. Tal território foi abordado a partir do entendimento de que os espaços pesquisados são lugares onde predominam a população negra. Os estudantes desses espaços eram estudantes não alfabetizados que formavam as turmas de alfabetização de adultos dos moradores de rua, dos trabalhadores da empresa de limpeza urbana e dos menores em medidas socioeducativas. O campo de pesquisa evidenciou que essa população convive em territórios cujas infraestruturas eram precárias, comprometendo a dignidade humana e o processo educativo desses estudantes. A pesquisa me expôs à racialização do território, ou seja, territórios que por estarem ocupados pela população negra sofriam ausências de políticas públicas de qualificação do espaço e permanência histórica de descaso por parte do Estado.

Entretanto, “a chegada do novo causa um choque. Quando uma variável se introduz num lugar, ela muda as relações preexistentes e estabelecem outras. Todo o lugar muda” (SANTOS, 1998, p. 99). Assim, a escola, ao se instalar nos territórios de maioria afrodescendente, produziu uma nova forma de territorialização dos estudantes. Isso porque o ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo na formação de personalidades, comportamentos e visões de mundo e dos códigos comportamentais derivados da forma como os indivíduos se percebem e se posicionam no mundo. Estes sujeitos que experimentam um processo de desterritorialização, pela precariedade das condições de vida, tiveram na escola o seu embrião de reterritorialização. A escola criou possibilidades para uma vida cidadã, tendo como princípio norteador a educação popular.

O estudante negro, analfabeto, não foi entendido pelos educadores do Programa como um ignorante, ao contrário, foi visto como um sujeito produtor de cultura, onde o processo de mediação pedagógica foi possibilitando conhecer o que eles sabiam, pensavam e como aprendiam. Assim, nas salas de aula dos territórios pesquisados, articularam-se práticas de interações sociais que viabilizaram a ressignificação do território para os que dele fazem parte. A escola foi a porta de acesso à cidadania.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no programa pesquisado conectaram o saber e o afeto dos professores ao desejo de mudança dos negros, analfabetos, marginalizados, em territórios precários, tendo como ponto de partida a valorização

da cultura popular desse grupo. Ao integrar-se nesse meio, ao estabelecer uma comunicação com esse universo, a escola viabilizou a diminuição das desigualdades e democratizou o acesso à educação, bem como fortaleceu a autoestima dos estudantes. Aspectos primordiais de uma educação antirracista.

Se naquele momento tinha preocupação com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, hoje entendo que a questão étnico-racial precisa ser discutida nas salas de aula desde a mais tenra idade. Tais reflexões foram ganhando contornos a partir da minha inserção no Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança NUPEC/UFPB, cujos estudos estão centrados na perspectiva da discussão das especificidades da Educação Infantil. Nesse caminho, a Educação Infantil é entendida como:

Lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca (DIAS, 2005, p. 23).

Logo, as discussões do NUPEC sobre a Educação Infantil como direito humano, as diversidades socioculturais vinculadas à formação docente e o currículo, bem como a inserção da Educação em/para os Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos professores ampliaram a minha percepção sobre a temática em discussão, fazendo-me perceber a necessidade de discutir a questão do respeito à diversidade étnico-racial a partir da perspectiva dos Direitos Humanos.

Assim, reconhecemos que essa pesquisa se constitui como um espaço de luta que considera a realidade da população negra e visa à inserção no espaço acadêmico de possibilidades de educar para o combate ao racismo e às discriminações. De acordo com Silva, Petronilha (2010a), a pesquisa pode se configurar como um instrumento de luta para a comunidade negra, sem comprometer nem os interesses de carreira do pesquisador, tampouco o rigor teórico. Ela afirma que a comunidade se constitui como centro para que a população negra realize a sua humanidade da população negra e explica o motivo porque isso ocorre, afirmando:

Conforme ensina a herança africana, tudo que se aprende, descobre, cria e produz toma sentido quando o empregamos para fortalecer nossa comunidade, para apoiá-la na resolução de seus problemas, que também são nossos, para permitir que cada um de seus membros seja capaz de participar da vida social, política e econômica em pé de igualdade com

outros étnico-raciais e construir sua cidadania (SILVA, Petronilha, 2010a, p. 31).

Nesse contexto, Arroyo (2012) argumenta que os pesquisadores, entre outros, que têm suas origens nos coletivos raciais inferiorizados, reagem a essas inferiorizações, contrapondo-se às concepções epistemológicas, ao mito metafísico que foram concebidos como inferiores por natureza, seres pré-humanos. “Sua crítica às pedagogias que assim os inferiorizam é uma crítica epistemológica ou uma crítica de raiz no cerne constituinte dessas pedagogias inferiorizantes” (ARROYO, 2012, p. 190).

Os povos, raças, coletivos assim inferiorizados ao experimentar a brutalidade de sua inferiorização como não existentes como humanos aprenderam que, enquanto esse mito metafísico não for desconstruído, não avançariam em sua libertação política. Se vê-los e tratá-los nessa naturalização foi e continua a forma mais radical de legitimar sua dominação, subalternização, desconstruir e reagir, mostra-se na condição de humanidade, fazendo-se visíveis existentes passa a ser a forma mais radical de libertação (ARROYO, 2012, p. 191).

Assim, enquanto pesquisadora, professora, mulher e negra, me solidarizo com todas as crianças e negras que, assim como eu, não tiveram na escola o respeito à sua identidade étnico-racial. Solidarizo-me com cada criança que desejou se enxergar em cada página virada na hora da contação de história nos contos de fadas; com cada criança que teve seu nome trocado por algum apelido que visava lhe desconstruir ou desqualificar; com cada criança cujo cabelo foi motivo de piada; com cada criança que para reagir a essa violência agrediu o outro ou recolheu-se num processo de timidez. Não é essa a infância que merecemos. Não é essa uma infância que desejamos para nenhuma criança: que a cor que traz no seu corpo, sua identidade racial, seja transformada numa marca de desigualdade.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Além de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, tal lei possibilita que a criança negra seja visibilizada na escola, respeitada e incluída na Educação Básica, digo isso, porque o que as pesquisam vêm evidenciando trata-se de um grande descaso com essa população, o que compromete a construção da identidade étnico-racial das crianças e negras.

Assim, nessa pesquisa, após mais de 10 anos da implementação da Lei 10.639/03, busco investigar as práticas pedagógicas das professoras que estão comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial das nossas crianças, com a descolonização do saber, guiadas pela interculturalidade numa perspectiva crítica, ou seja, estão preocupadas com a mudança da cultura escolar, com a reinvenção da escola.

De acordo com Velho (1994, p. 63), o conceito de cultura só existe porque nós evidenciamos a diferença entre nós e os outros. Atualmente, a concepção de cultura não está mais atrelada às concepções que a percebiam como os melhores pensamentos, nem estava ligada a valores estéticos, mas associada às experiências, da produção cotidiana das pessoas. Nessa pesquisa, a palavra cultura relaciona-se com o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo, representando assim, um conjunto de práticas significativas.

Esse conjunto de práticas no contexto escolar pode servir tanto para efetivar as condições de opressão e discriminação a que determinados grupos vêm sendo submetidos ao longo do processo histórico, como para indagar os contextos sociais em que essas situações se organizam. Nesse contexto, seduzem-nos os espaços de reinvenção, onde novas estratégias pedagógicas estão sendo vivenciadas. Os espaços que possibilitam a leitura crítica do mundo como nos bem ensinou Paulo Freire, ou ainda, os espaços de descolonização (WALSH, 2009b). De acordo com Abramowicz (2011), vivemos uma mesmice na vida, que nos leva à condenação. Logo, precisamos sair desse ponto de estagnação e de denúncia do racismo na escola, reconhecendo e visibilizando que muitos educadores estão comprometidos com a promoção de ações que têm contribuído fortemente para que a população negra possa recriar suas histórias, ampliando as possibilidades de reinvenção e resistência.

Assim, reconheço que “precisamos investigar onde aparece um novo mundo de existência comunitário ou individual, onde estão esses germes? Precisamos reinventar a vida, ou seja, precisamos ser capazes disso, porque nem todos somos” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 36). A partir dessa assertiva, afirmamos como Petronilha Silva (2010) que muitos educadores estão comprometidos com o enegrecimento da educação.

Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas com motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíproco, a uma sociedade justa e solidária. [...] No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. [...] É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, Petronilha, 2010a, p. 41-42).

Essa constatação se tornou evidente para mim na 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em 2013 onde ministrei o curso: "Como cuidar e educar a criança na perspectiva da compreensão do respeito por si e pelo(a) outro(a), no contexto da diversidade étnico-racial?" para os educadores e auxiliares do desenvolvimento infantil da rede municipal do Recife e ouvi relatos de práticas muito interessantes.

Nesse curso, evidenciamos que algumas educadoras estavam dando seus primeiros passos na reflexão sobre a temática racial na escola, descobrindo, ainda, de forma confusa e com receio. Porém, o mais importante é que começavam a revisar suas práticas. O que me parecia contagiante é que não estamos mais estagnados, nem no campo de desconhecimento total. Assim, pudemos visualizar que em algumas creches, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas, essa discussão já havia sido incorporada ao cotidiano e já apresentava resultados.

A rede municipal de educação do Recife, desde 21 de março de 2006, conta com o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico- Raciais – GTERÊ, no qual trabalhei alguns anos. O GTERÊ foi criado com o objetivo de reunir representantes das diversas gerências e da sociedade civil, no sentido de elaborar e realizar ações para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. É mister ressaltar que sua atuação visa à reflexão sobre a ação dos/as professores/as e demais trabalhadores/as em educação de maneira que esses considerem a diversidade étnica no cotidiano escolar, almejando a reeducação das relações étnico-raciais, a prevenção e o combate à problemática do racismo existente na nossa sociedade.

Entendemos a reeducação das relações étnico-raciais como a reeducação das relações entre negros e brancos que, na atualidade, vem se afirmando de

maneira desigual. Assim, esse grupo de trabalho desde a sua fundação vem implementando ações e desenvolvendo formações continuadas que contribuem para a institucionalização da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, atuando na elaboração da proposta pedagógica da rede municipal, no apoio pedagógico nas ações desenvolvidas nas escolas, no fomento à temática, na produção de material, na sistematização dos conhecimentos sobre a temática e na discussão com a sociedade civil e com outras instâncias educacionais. Neste sentido, reconhecemos que a Rede Municipal do Recife vem desenvolvendo um conjunto de ações para a concretização de uma educação das relações étnico-raciais.

Considerando essa realidade, esta pesquisa apresenta as seguintes questões: quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife comprometidas com uma educação antirracista? Que aspectos orientam essas práticas? Como as crianças dessas turmas estão elaborando sua identidade racial? A partir dessas questões, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa: **Analisar os elementos que norteiam as práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil que está comprometida com a implementação da Lei 10.639/03 e a influência dessas práticas pedagógicas na construção da identidade racial das crianças e negras da rede municipal do Recife.**

E, como objetivos específicos:

- a) Identificar a motivação da equipe da escola para o desenvolvimento das práticas interculturais que oportunizam para as crianças a conviverem com a diferença e a construir positivamente sua identidade negra;
- b) Reconhecer o contexto em que as práticas são vivenciadas;
- c) Analisar como essas práticas têm contribuído para a construção da identidade racial das crianças.

Move-nos o desejo de evidenciar as práticas que estão enfrentando o desafio que a descolonização nos propõe, reconhecendo que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos. Logo, podem ser reinventadas criando novas situações pedagógicas e novas relações sociais. Cabe esclarecer que permeia essa pesquisa a concepção de currículo como:

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das

identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. [...] Estamos utilizando a palavra currículo [...] para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18-19).

E ainda, como nos apresenta Amorim, enfatizando o caráter político do currículo:

Assumimos a compreensão de currículo como um artefato significativo que perpassa a organização e funcionamento da escola e que se materializa nas práticas educativas realizadas por educandos(as) e professores(as), a partir da seleção, organização e sistematização dos conhecimentos e das experiências de aprendizagem a serem socializadas no contexto escolar. Assim, além das clássicas perguntas “o que” e “como” do currículo, faz-se necessário refletir sobre o porquê, o para que e o para quem desse currículo (AMORIM, 2011, p. 110).

Essa pesquisa foi concebida a partir do conceito de raça. Nesse contexto, ela é compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder (GOMES, 2005) que na América Latina, através do processo de colonização, foi utilizada para estabelecer uma hierarquia racializada (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009a, 2009b). De criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009) e recorre à utilização do conceito de diferença, pois ele pode ser entendido como um conceito engajado na aceitação do outro e na oposição às tentativas de avaliá-lo sob o olhar hegemônico. A diferença tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, (SILVA, 2000).

Assim, coadunando com esses pressupostos e com os objetivos de pesquisa, a hipótese que permeia esta tese é: após uma década da promulgação da Lei 10.639/03, as práticas pedagógicas, comprometidas com a educação das relações étnico-raciais que têm na sua centralidade a compreensão da diferença, têm ofertado elementos para que as crianças e também negras, desde a Educação Infantil, construam sua identidade positivamente, bem como para a composição de uma sociedade antirracista, democrática, plural e humana.

1.1 “TUDO PARECE IMPOSSÍVEL ATÉ QUE SEJA FEITO”

Este subitem tem como título uma frase de Nelson Mandela. Ela sintetiza o desenrolar desse caminho da pesquisa que não foi nem simples, nem fácil. Exigiu uma reestruturação constante, assumindo a perspectiva que o caminho se faz ao caminhar. Por mais planejamento prévio que exista, é na inserção no lócus de pesquisa, nesse caso no encontro com as educadoras do CMEI e, especialmente, no encontro com as crianças que houve a vivificação, a reinvenção, a negociação e a combinação de novas formas de fazer a pesquisa. Isso foi marcante quando as educadoras da escola, querendo criar as melhores condições para a realização da pesquisa, disponibilizavam espaços para a realização das atividades e as crianças me diziam: -“Mas não é assim que a gente faz, a gente senta na roda e conta a história para todo mundo”, -“Tia, a gente tem que ouvir tudo depois que gravar”, ou ainda, “Tia, não se preocupa, a gente vai arrasar no teu trabalho”. E foi nesse clima de conhecimento e aproximação, invenção e reinvenção, adaptação e mudança, aprendizagens e descolonização, estabelecimento de laços e afetos que a pesquisa foi se modelando.

Assim, buscamos entrar em contato com o objeto em seu ambiente natural, pensando que esse contato promoveria novas formas de entender o fenômeno pesquisado. Nesse sentido, caracteriza-se quanto à abordagem como qualitativa, pois tencionamos compreender a questão formulada a partir de uma aproximação, uma imersão no campo para então nos familiarizarmos com a situação e com os sujeitos participantes da pesquisa. Reconhecendo que existem vários procedimentos para a realização de uma pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso que pode ser caracterizado como:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002, p. 33).

Nesse contexto, buscando retratar a realidade da escola investigada, foram utilizadas variadas fontes de informação organizadas em momentos diferentes: o da escuta das crianças e das educadoras. Conjecturando com a infância, com o contexto cultural e o campo em que estamos inseridos, ou seja, com a educação,

destacamos que as crianças são indivíduos frutos integrantes de espaços que nos são peculiares, mas a elas não têm sido propiciados voz e vez de atuarem aí como sujeitos. Com base nessas reflexões, esta pesquisa buscou juntamente com as crianças conhecer as suas experiências culturais e sociais, reconhecendo-as como parceiras neste processo investigativo. Ver e ouvir as crianças, compreendidas como grupo social, com direitos reconhecidos, para as quais asseguramos o protagonismo, através de variadas metodologias, representa também um desafio. De acordo com Soares (2006, p. 30):

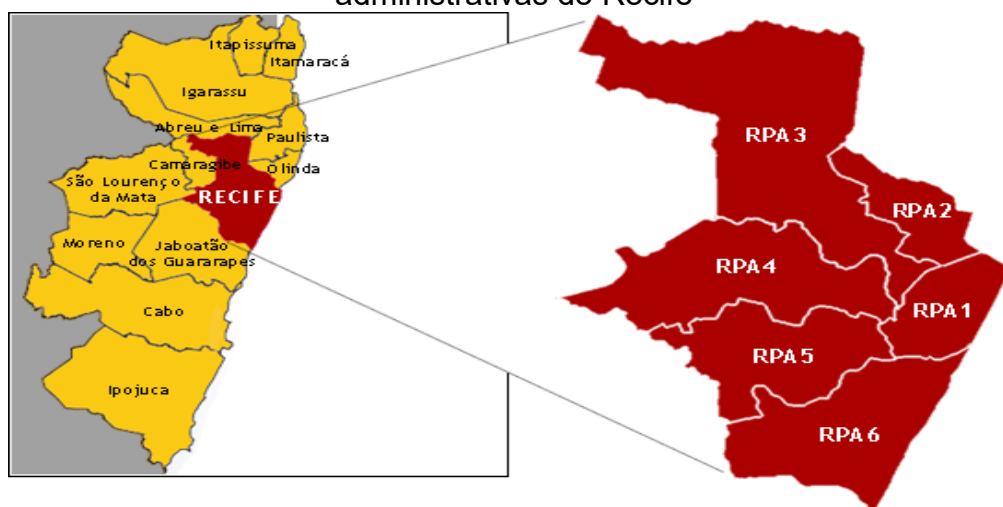
[...] um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças.

Nessa linha de pensamento, reconhecendo e oportunizando o protagonismo a que as crianças fazem jus, bem como os princípios éticos da pesquisa, identificando que elas precisam de cuidado e atenção, optamos por substituir o nome das crianças por pseudônimos de origem africana e não fazer nenhuma identificação da escola ao longo do texto.

1.1.1 O lócus da pesquisa: Um CMEI, quanta diferença!

A escola fica situada no município do Recife, a capital de Pernambuco. A cidade do Recife é conhecida como a Veneza Brasileira por ser entrecortada por rios e ponte, tendo uma população de aproximadamente 1.600.000 e uma área de 218,435km² (IBGE, 2015), integrando a Região Metropolitana do Recife. A Rede Municipal do Recife conta com 320 unidades de ensino, divididas em seis regiões política-administrativas – RPA's.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Recife com as Regiões Política-administrativas do Recife



Fonte: Disponível em: <<http://estudantearquiteturarecifehistoria.blogspot.com.br/2014/11/em-que-bairro-comecar.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

De acordo com os dados do Censo Escolar (2014), no Recife, são atendidas 51.180 na Educação Infantil. Dessas, 14.648 são atendidas pela Rede Municipal do Recife, sendo 4.937 em creches e 9.711 em pré-escolas. Elas estão distribuídas da seguinte forma: 53 são creches e 21 creches-escolas.

A Rede Municipal do Recife foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, pois nessa cidade algumas iniciativas vêm sendo tomadas pelo executivo municipal e pela Secretaria de Educação. Dentre elas, a participação da Prefeitura da Cidade do Recife no Programa de Combate ao Racismo Institucional-PCRI em 2004. Como uma das ações do programa, foi realizado o primeiro curso de História e Cultura Afro-Brasileiras: promovendo a equidade racial na educação, com a primeira turma em 2005 e a segunda em 2006.

Diante desse panorama, procuramos a Secretaria de Educação e o GTERÊ para que as equipes pudessem indicar e autorizar a pesquisa em um dos Centros Municipal de Educação Infantil-CMEI. A princípio, foi indicada outra escola que estava discutindo a temática e ela foi por mim visitada, bem como, foram socializados o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados em uma das reuniões do Conselho de Ciclo. Mas, para minha surpresa, poucos dias antes do início, fui informada que as professoras não tinham interesse em que a pesquisa fosse desenvolvida em suas turmas.

Assim, outra escola foi indicada, e nessa a pesquisa foi vivenciada. Esse segundo CMEI foi indicado porque ele teve um dos projetos vivenciados em 2014,

tendo sido selecionado para a III etapa do Projeto “A Cor da Cultura”. O Projeto “A Cor da Cultura”, é resultado de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro-CIDAN, o Ministério da Educação-MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. O projeto que iniciou em 2004 tem se comprometido com a valorização da cultura da população negra no Brasil, organizando a produção de materiais audiovisuais, formações continuadas para professores e ações culturais.

O CMEI é o resultado de uma parceria entre a Prefeitura do Recife e uma entidade parceira, a qual não será citada para não evidenciar o lócus de pesquisa. Essa entidade parceira doou o terreno, e a prefeitura realizou a sua construção, sendo responsável ainda pela contratação e pagamento dos profissionais que nela atuam. A entidade parceira atua através de uma comissão formada por professores de seus diferentes departamentos com o “objetivo de acompanhar as ações desenvolvidas na unidade, avaliar e aprovar projetos de ensino, pesquisa e extensão que estão sendo desenvolvidos, bem como de propor novas ações a serem implementadas no CMEI” (RECIFE, 2015, p. 17). A diretora do CMEI, a coordenadora, bem como representantes da Prefeitura, integrantes da Divisão de Ensino Infantil e da Gerência de alimentação escolar, participam dessa comissão. Há também um professor da entidade parceira que atua como coordenador de projetos, sendo responsável pelo monitoramento dos mesmos, bem como pela proposição de novas ações e pela divulgação das práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI.

Antes de iniciarmos a pesquisa, solicitamos aos pais a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa solicitação foi feita no horário da saída e também no dia do Conselho de Ciclo. Muitos pais solicitaram esclarecimentos sobre a participação das crianças na pesquisa, indagando quais seriam as estratégias utilizadas, destacando que percebiam que essa temática era apresentada na escola, bem como consideraram de relevância a discussão. Um dos pais inclusive (o pai de Jala) conversou longamente falando sobre a diversidade na sua família composta por 7 filhos frutos de dois casamentos. O primeiro com uma mulher indígena e o segundo com uma mulher branca.

A escola atende a 95 crianças que estão distribuídas em 5 turmas, do berçário ao Grupo IV, em tempo integral das 7h às 18h. Assim, temos o berçário que

atende crianças de 0 a 1 ano; o Grupo I, de 1 a 2 anos; o Grupo II, de 2 a 3 anos; o Grupo III, de 3 a 4 anos; e o Grupo IV, de 4 a 5 anos. Nesse último grupo, encontra-se a turma onde foi realizada a pesquisa. A escola ainda não atende totalmente à Educação Infantil, pois não tem turmas do Grupo V, o que será um investimento futuro. A escola dispõe de um *hall* que funciona como espaço de acolhimento das crianças, refeitório, reunião de pais e festividades. Uma secretaria, uma sala de direção e coordenação, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais, um berçário com lactário, três despensas, uma sala para os funcionários, quatro banheiros para adultos, um banheiro para as crianças, lavanderia, solário e um parquinho.

Foto 1 – Hall de entrada



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 2 – Corredor de acesso às salas



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 3 – Cozinha



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 4 – Espaço para leitura



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 5 – Sala da Positivo

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 6 – Lavanderia

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 7 – Parque

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 8 – Crianças no parque

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 9 – Banheiro

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 10 – Banheiro

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

O espaço pedagógico está organizado em salas-ambiente. Nesse contexto, são organizados rodízios diários das salas, exceto para a turma do berçário. Cada grupo possui, no entanto, uma sala-ambiente como sala de referência que é utilizada

para acolher as crianças na entrada, guardar os materiais individuais, para o momento de repouso e despedida no final do dia, bem como para receber as famílias e realizar estreitamento desse vínculo.

A primeira coisa que nos chamou atenção na escola foi a autonomia das crianças, por meio da forma como elas entravam e saíam das salas, participavam da rotina da escola de forma prazerosa, sem filas, sem o peso da marcação de poder. Ao chegarem, elas são acolhidas na sua sala de referência. As famílias entram e trocam as crianças no banheiro; em seguida, elas se dirigem para o café da manhã. As crianças que chegam atrasadas são encaminhadas pela família para a troca de roupas e para o café. No turno da manhã, elas são acompanhadas pela professora e por uma Auxiliar do Desenvolvimento Infantil-ADI e à tarde por outra ADI e estagiários/as. A pesquisa foi realizada no turno da tarde, pois já havia um número grande de pesquisas sendo realizadas na escola no turno da manhã.

Foto 11 – Berçário



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 12 – Lactário



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A sala de movimento é sala de referência para o Grupo I. Nessa sala, são encontrados materiais que favorecem essa atividade, tais como: bolas, bambolês, pneus, cordas, objetos para estimular a musicalidade e o ritmo, um espelho que preenche boa parte de uma das paredes e no chão tem o desenho de uma academia.

Foto 13 – Porta da sala de movimento

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 14 – Crianças na sala de movimento

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 15 – Brincadeira com pneu

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 16 – Circuito com pneus

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A sala de faz de conta, sala de referência do Grupo II, é um espaço lúdico para as vivências associadas ao mundo da imaginação e da fantasia. Nesse espaço, também são oportunizadas as representações simbólicas dos diversos papéis sociais. Lá as crianças brincam de casinha, de conto de fadas, de trabalhar. São frequentemente utilizadas para a dramatização de historinhas e para momentos de exploração musical. Ela dispõe de bonecos e bonecas, panelinhas, animais em miniatura, fantasias e acessórios.

Foto 17 – Brincadeira na sala de faz de conta



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 18 – Interações na sala de faz de conta



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 19 – A sala de faz de conta



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 20 – Brincadeira com carrinhos



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A sala de referência do Grupo III é a sala de artes. Nesse espaço, as crianças realizam atividades de expressão artística, observam pinturas e imagens, assim como outras formas de manifestação da arte e experimentam o uso de variadas técnicas e materiais. Nessa sala há uma variedade de papéis, cores e texturas, materiais para pintura, modelagem e composição das obras produzidas.

Foto 21 – Sala de artes

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 22 – Materiais da sala de artes

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A sala de referência da turma que participou da pesquisa, o Grupo IV, é a sala de letras e números. A sala dispõe de variados portadores da língua escrita e de jogos pedagógicos. Sua função é inserir a criança no mundo letrado e dos números. Assim, esse espaço é utilizado para o trabalho pedagógico com músicas, poesias, escrita espontânea, textos coletivos, e demais práticas envolvendo o mundo das letras e dos números. Nela ocorrem rodas de conversa, a leitura e a contação de histórias, favorecendo o desenvolvimento da compreensão, escuta e oralidade das crianças.

Foto 23 – Mobiliário da sala de letras e números

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 24 – Livros de literatura disponíveis na sala de de letras e números

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 25 – Livros dos estudantes do Grupo IV



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Foto 26 – Letras e números expostos na sala do Grupo IV



Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Vale ainda ressaltar que se observa uma grande preocupação das professoras em ouvir as crianças, em estimular a sua percepção através das possibilidades de vivência em cada sala-ambiente, bem como de fomentar novas formas de brincar, cantar, dançar, pintar. A organização das salas de referência ajuda a criança na socialização dela com seus pares e também com os adultos, promovendo a sua utilização para a construção da sua percepção de mundo. Assim, o CMEI através dos seus espaços possibilita o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos sócio-afetivo, emocionais, cognitivos e motores.

1.1.2 Os sujeitos e os instrumentos de pesquisa: ouvindo as crianças e os adultos envolvidos no ato educativo

Reconhecendo que pesquisar é conhecer aquilo que ainda não conhecemos, o seu fazer exige criatividade e invenção. Para a consolidação desta pesquisa, então buscamos ouvir as crianças da turma do Grupo IV composta por 20 crianças entre 4 e 5 anos e os atores envolvidos com elas: a professora da sala, as duas auxiliares do desenvolvimento infantil-ADI, a coordenadora e a gestora do CMEI que podem ser assim caracterizadas.

Professora da turma – branca, pedagoga, 25 anos de docência, 14 anos na rede municipal e 10 anos de docência na Educação Infantil.

ADI 1 – negra, pedagoga, 8 anos na rede municipal e também atuando na Educação Infantil.

ADI 2 – branca, terapeuta ocupacional, 2 anos e 7 meses na rede municipal e também de atuação na Educação Infantil.

Gestora – parda, pedagoga, 41 anos de docência, 24 anos na rede municipal e 10 anos de atuação na Educação Infantil.

Coordenadora – não respondeu a essas questões.

A escolha dessas participantes para a pesquisa teve como elemento norteador a necessidade de compreensão da motivação da equipe escolar para discutir a questão racial, o caminho percorrido por elas para tal e a repercussão desse trabalho na percepção das crianças. Mas reconhecemos que essa busca foi um processo intenso de amadurecimento enquanto pesquisadora. Primeiro, porque estamos habituadas a seguir modelos preestabelecidos. Foi preciso inventar uma maneira de discutir a diferença. Assim, fui guiada pela tentativa de criar. Reconhecendo que “a questão de um pesquisador não é apresentar opiniões – para serem debatidas –, mas constituir problemas – para serem pensados – o que não é fácil” (ABRAMOVICZ; RODRIGUES, 2014, p. 469). Da mesma forma, foi apenas um ensaio na tentativa de ser menos prescritiva e mais criativa.

[...] se pesquisamos o desconhecido, é preciso experimentar essas forças, as forças do caos, da incompletude, da indeterminação... Enfim, precisamos de criação e arte- que são totalmente afins com o caos e com o pensamento – para que possamos daí extrair uma nova/outra possibilidade de vida (ABRAMOVICZ; RODRIGUES, 2014, p. 469).

Segundo, visto que o tempo avança na contramão do nosso tempo de reflexão, o amadurecimento teórico precisa de mais dias e noites do que os impostos pelos programas de pós-graduação. Assim, todo o tempo há um chamamento interior para repensar o que está posto. Há um devir que se opõe ao fechamento da pesquisa. Terceiro, assumir essa perspectiva descolonizante exige a construção de um processo de ouvir.

Diante dessas considerações, de acordo com Rocha (2008), precisamos primeiramente ampliar o entendimento de ouvir e escutar, reconhecendo que a escuta não é apenas a recepção da informação, mas a sua compreensão. Ela destaca que quando o outro da pesquisa é uma criança, a linguagem oral não deve ser nem a central nem única, “mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45). Segundo essa autora, isso já se configura como um problema metodológico, pois temos que atentar para essas variadas linguagens da criança e os nossos limites de compreensão. Assim, orienta a necessidade de cruzamento da escuta com diferentes suportes expressivos, pois:

A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto

tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a desejabilidade social, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador (ROCHA, 2008, p. 45-46).

Na confirmação de que a entrevista não se constituiria num bom instrumento para ouvir as crianças, foram construídas estratégias de trocas e interações cruzando o diálogo com desenhos, modelagem com massa e contação de histórias como formas de acesso ao universo da criança. De acordo com Francischini e Campos (2008, p. 111), “esses recursos são possibilidades que as crianças têm de produzir discursos sobre si mesmas, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, revelando, assim, sua maneira própria de ver e de pensar a realidade”.

Prosseguindo nessa discussão, foi solicitado que as crianças fizessem o seu autorretrato e descrevessem suas características, bem como estabelecessem relação com alguém parecido. Nos dias posteriores a esse momento, as crianças conversaram sobre o seu desenho explicitando a sua autoidentificação racial e a sua percepção corporal/fenotípica. O diálogo buscava observar qual a relação de cada criança com seu corpo. As análises desses desenhos e respostas foram feitas de acordo com a autoidentificação racial de cada grupo de crianças. Os desenhos das crianças “acompanhados da expressão linguística, são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação, suas fantasias” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 111).

Também foi solicitado às crianças que recontassem contos que tinham personagens negros/as que eles já conheciam, ou seja, que compunham o acervo da escola, e também não conhecidos para que pudessem desenvolver discursos em que brotassem a percepção das crianças sobre os personagens, sobre a questão racial, sobre o conteúdo das relações entre os personagens que compõem a história, as estratégias propostas ao longo da contação de história, em síntese, compreendêssemos a formação da subjetividade da criança e dos modelos de socialização aos quais ela está apresentada (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008).

Por fim, propusemos que construíssem com massa de modelar príncipes e princesas, anuindo que a bricolagem tem sido um recurso impulsionador para que o pesquisador consiga observar, registrar e analisar a criança na sua construção, renovação e expansão de atribuições e sentidos das suas experiências cotidianas (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008). O objetivo era vivificar o diálogo refletindo em

que medida as crianças são influenciadas pelos elementos de uma cultura homogênea, bem como quais as permanências e rupturas com a perspectiva monocultural.

Para ouvir a professora, as ADIs, a coordenadora e a gestora além de uma entrevista semiestruturada cujas perguntas norteadoras versavam sobre a discussão da questão racial na Educação Infantil, o trabalho pedagógico na creche e a formação das professoras para a temática era preciso também entender as estratégias que são utilizadas por elas no enfrentamento das situações de discriminação. Assim, foram criadas por mim o enredo de três histórias em quadrinhos (HQ) e solicitado a um desenhista que desse vida a elas. Após a produção das três histórias em quadrinhos elas foram apresentadas as professoras para que elas escrevessem um final.

Na primeira história, o enredo é a história de uma professora que informa a todos os estudantes que no dia seguinte haverá a festa dos aniversariantes do mês e que todos devem vir com a roupa do príncipe e princesa que mais se parece, fato corriqueiro nas turmas da educação infantil. A criança negra fica confusa e pergunta a professora se tem princesa parecida com ela. Essa questão objetiva investigar como as professoras reagem e lidam com a questão racial na Educação Infantil, bem como se elas recorrem a algum tipo de recurso didático para exemplificar a questão das diferenças.

Figura 2 – Primeira história em quadrinhos



Fonte: Elaborado para Pesquisa (2015)

Na segunda história, duas professoras da Educação infantil estão conversando e uma das professoras pergunta a outra o que fazer diante da situação de dois estudantes da sua turma que estão sendo discriminados, pois os outros alunos não querem mais brincar com ele porque ele tem catinga de macaco. Assim, um fica muito agressivo e outro se retrai. A intenção da questão apresentada é identificar como as professoras agiriam frente às práticas do racismo na sala de aula da Educação Infantil e como a questão do cuidar/educar é articulada na educação infantil.

Figura 3 – Segunda história em quadrinhos



Fonte: Elaborado para Pesquisa (2015)

Na última história em quadrinhos, uma criança e negra aborda a professora chorando porque está sendo chamada de cabelo de Bombril por outra coleguinha. A professora pede para que elas parem de brigar porque somos todos iguais. Mas a menina branca não quer se parecer com a negra. E, questiona a professora se somos todos iguais. Aqui, a intenção é perceber as concepções das professoras sobre identidade e diferença.

Figura 4 – Terceira história em quadrinhos



Fonte: Elaborado para Pesquisa (2015)

Esses foram os caminhos trilhados nesta tese. Para tanto, a sua exposição está organizada em seis capítulos. Neste capítulo introdutório, apresento as motivações pessoais para o tema pesquisado, a justificativa pela escolha, as

indagações que me inquietam no contexto desta temática, os objetivos da pesquisa, a hipótese que norteia a pesquisa e o percurso metodológico para a sua realização.

No segundo capítulo: **“Educação em/para os direitos humanos: uma alternativa para visibilizar as diferenças desde a Educação Infantil”** a discussão da questão racial é compreendida dentro de uma discussão mais ampla que é questão da Educação em/para os Direitos Humanos, entendendo-se que a diferença não deve ser compreendida como um princípio contradiz a universalidade, mas como uma forma de repensar os Direitos Humanos frente às atuais demandas sociais. Assim, discutem-se as questões de alteridade, os efeitos da colonialidade, as perspectivas multiculturais e considera-se a interculturalidade na perspectiva crítica como caminho para a organização das práticas pedagógicas que visam contribuir para uma sociedade menos desigual.

No terceiro capítulo: **“O sonho de ser princesa esbarra na cor”**, a discussão gira em torno da questão racial, reconhecendo como a cor foi utilizada para determinar o lugar do negro na sociedade e como ela tem representado uma forma de interdição a essa população. Também são apresentadas as confluências entre a Educação Infantil e a discussão racial. Sobre esse aspecto, são apresentadas as pesquisas realizadas após a implementação da Lei nº 10.639/03 que tratam da questão racial, tendo como viés as interações entre as crianças de 0 a 5 anos.

No quarto capítulo: **“Um projeto daria conta de um grupo, de um determinado momento temporal e não daria conta de uma história: as práticas pedagógicas no contexto da interculturalidade”**, são apresentadas as análises das entrevistas feitas com a equipe da escola e dos finais produzidos para as histórias em quadrinhos. Nesse cenário, buscam-se as confluências entre as práticas desenvolvidas pelas professoras e a perspectiva intercultural crítica.

No quinto, **“As crianças e a questão racial: uma história, muitos enredos”** apresentamos o olhar, as falas, os desenhos, as modelagens das crianças, buscando evidenciar a percepção delas sobre a questão racial num contexto em que tais relações são o mote central para a organização das práticas pedagógicas. Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, onde constam as reflexões levantadas a partir das reflexões teóricas e dos dados obtidos no campo.

Assim, esta tese foi organizada buscando evidenciar as estratégias das profissionais da Educação Infantil que estão comprometidas com práticas

promotoras de infâncias, que se propõem a pensar a invisibilidade da criança e negra, incluindo no seu cotidiano um trabalho enredado com a questão racial, assumindo um compromisso que é de todos nós, o de fazer da Educação Infantil um território qualificado, humano, onde há espaço para o acolhimento das diferenças, onde crianças são valorizadas, respeitadas e amadas, para que possamos promover com veemência o compromisso da Educação Infantil que é a promoção do pleno desenvolvimento das crianças.

2 EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA PARA VISIBILIZAR AS DIFERENÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos vivendo uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde, o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. Esta crise gerou as demais crises: ética, ambiental, política, cultural, espiritual e de relacionamentos. Estamos num período de transição onde a mudança de paradigma abala os alicerces de nossas vidas e afeta o nosso sistema social, econômico e político.

Nessa tessitura, algumas questões apresentam-se como ocupando uma posição central no mundo acadêmico, entre elas destacamos a discussão entre igualdade e diferença na perspectiva dos Direitos Humanos. Reconhecemos que os Direitos Humanos apresentam uma forte contradição que se expressa, de um lado, sob a almejada universalidade dos Direitos Humanos e, de outro, sob as singularidades dos sujeitos que reivindicam seus direitos.

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença (que na era Hitler foi justificativa para o extermínio e a destruição), percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir, a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos (PIOVESAN, 2006, p. 38).

Sem dúvida, a universalidade dos Direitos Humanos não está associada a um presumível argumento universal, que incorpora todos os sujeitos, ao contrário, a sua universalidade está atrelada à afirmação do seu viés cultural, ou seja, depende do lugar de onde esses direitos são reivindicados, do pertencimento dos indivíduos que o reivindicam. Assim, o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais precisam associar-se à democracia, que se efetiva através da valorização da autenticidade dos cidadãos que a formam, especialmente dos grupos marginalizados, assegurando-os o direito de decidir sobre questões que lhes dizem respeito, garantindo assim que os Direitos Humanos não fiquem desacreditados, pois corroboram o fortalecimento dos espaços de participação.

De acordo com Piovesan (2006), se a primeira fase dos Direitos Humanos tinha como principal marca a proteção geral que evidenciava o temor da diferença baseada na igualdade formal, que no contexto do nazismo levou ao extermínio dos diferentes, na atualidade admite-se que não se podem tratar os sujeitos de maneira genérica, geral e abstrata. Nesse quadro, necessitamos olhar para os indivíduos nas suas peculiaridades e particularidade, pois eles nas suas especificidades tencionam por resoluções específicas peculiares e exclusivas. Tal contexto, de acordo com Piovesan, favorece a promoção de direitos e não a sua aniquilação, favorecendo que grupos até então invisibilizados sejam reconhecidos na sua singularidade. Assim, “Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2006 p. 22).

A partir dessa premissa, manifestamos que a diferença não deve ser compreendida como um processo que contradiz a universalidade, mas como um repensar que ressignifica os Direitos Humanos frente às atuais demandas sociais. Seu caráter universal refere-se ao fato de que todos os humanos têm direito à dignidade, à humanidade e ao pleno exercício da liberdade e da democracia. Entretanto, é preciso considerar que “sua validade está vinculada ao contexto cultural a partir do qual são construídos e reivindicados, a partir do lugar de fala, da identidade e dos pertencimentos dos sujeitos que os reivindicam” (SILVA, 2012, p. 14). O debate conflituoso entre proposições relativistas e universalistas dos Direitos Humanos é oriundo da legitimidade de que a igualdade só pode se efetivar pela garantia do direito à diversidade. Nesse sentido, respaldando a discussão proposta, Santos e Nunes (2003, p. 56). afirma que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Ainda de acordo com Santos (2009), a tarefa central da política emancipatória consiste em transformar a conceitualização e a prática dos Direitos Humanos de um localismo global num projeto cosmopolita. Nesse caso, cinco premissas para atingir essa meta são expostas. Primeiro, defende que precisamos superar o debate sobre universalismo e relativismo cultural, pois todas as culturas são relativas, ao mesmo tempo em que todas também aspiram a preocupações e valores válidos

independentemente do contexto de seu enunciado. Nesse sentido, o relativismo cultural e o universalismo cultural enquanto posições filosóficas são incorretos.

Segundo, argumenta que todas as culturas têm concepções de dignidade humana, entretanto, nem todas são concebidas em termos de Direitos Humanos. Terceiro, reconhece a incompletude das culturas nas concepções de dignidade humana. Outro destaque importante apresentado é o fato de reconhecer que as concepções de dignidade humana variam de cultura para cultura. E, por fim, apresenta-nos a razão pela qual os Direitos Humanos precisam ser ressignificados, a constatação de que as culturas distribuem as pessoas dentro de dois princípios competitivos de pertença hierárquica: o princípio da igualdade e o da diferença. Por essa razão é que uma política emancipatória, cosmopolita dos Direitos Humanos precisa firmar-se entre “a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente” (SANTOS, 2009, p. 15).

A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do ‘choque de civilizações’, tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo. É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação (SANTOS, 2009, p. 13).

Assim, os Direitos Humanos que inicialmente foram influenciados pelo Iluminismo e pela questão da igualdade, se assumindo dentro de um discurso universal, chegam à contemporaneidade em uma nova configuração que sugere visitar a cultura escolar à luz de questões advindas do debate acerca da diversidade. Em conformidade com essas discussões, é impossível pensar o direito à diferença sem que nos questionemos sobre a relação de alteridade. Partindo da premissa que a tolerância não supre a demanda de reconhecimento do outro como verdadeiramente outro, propomos o reconhecimento do outro como parte integrante do nosso eu, que precisa circular por um caminho plural e criativo, convivendo comigo em um campo de afinidades e conflitos, recriando-se e criando a mim mesmo de forma particular e intensa.

Nesse cenário, surgem a emergência da descolonização dos nossos olhares, saberes e fazeres e o fortalecimento da Educação em/para os Direitos Humanos que

pode se constituir em um dos caminhos para a mudança, pois abarca a possibilidade de revisitarmos a nossa história, as outras histórias a partir de novas perspectivas, da escuta que efetivamente ouve, do diálogo que não fala em nome de, mas fala com, de relações conjuntas e não fragmentadas, que rompem com a lógica binarista “eu e os outros”, nos propondo um “eu como parte dos outros”, um eu como parte do mundo, pois a cultura escolar ainda é construída:

[...] a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Pensar a inserção das discussões sobre as minorias sociais, étnicas e culturais no campo educacional faz parte de uma ação comprometida com os direitos humanos, a democratização da sociedade e a luta contra-hegemônica. Entende-se a luta contra-hegemônica no mesmo horizonte de Boaventura de Sousa Santos (2010), como a forma de resistência apresentada e organizada por movimentos sociais, iniciativas e ONGs contra a globalização hegemônica, defendendo o interesse das classes, grupos sociais e regiões vitimizadas, acreditando na possibilidade de que outro mundo é possível.

Mas mesmo reconhecendo que lutas locais e nacionais são importantes, Santos (2010) destaca que estamos em outro estágio, onde precisamos articular essas escalas de lutas com a escala global. “Os movimentos não podem se dar ao luxo de se concentrar em uma escala de lutas específica; eles devem combater lutas locais, nacionais e globais, porque são entrelaçadas” (SANTOS, 2010, p. 18), tampouco os pesquisadores e professores. Assim, temos que anunciar que esta múltipla relação permite diferentes configurações em cada contexto sem, entretanto, se desarticularem, nem se hierarquizarem. Dessa forma, reconhecemos que precisamos assegurar a Educação em/para os Direitos Humanos, assumindo a nossa responsabilidade “de construir a unidade na diversidade e a igualdade na diferença” (SILVA, 2012, p. 19).

Dessa forma, destacamos neste capítulo a possibilidade da Educação em/para os Direitos Humanos como uma ferramenta essencial para repensarmos práticas educativas comprometidas com a diferença. Nesse sentido, Dias e Porto (2010) reiteram que a Educação em Direitos Humanos - EDH não abrange apenas as técnicas, processos e métodos de ensinar como as pessoas podem lidar com a

questão da diversidade, entretanto, incorpora o respeito à diversidade problematizando-o e redirecionando-o para seu objetivo real que visa à redução e eliminação de todas as formas de discriminação e violência. Assim, defendem que o currículo da EDH seja orientado pelas dimensões da intertransdisciplinaridade e da transversalidade, pois essas dimensões representam um pressuposto teórico eficiente para garantir a promoção de uma cultura de direitos, uma vez que elas unem o conhecimento que por questões disciplinares apresenta-se fragmentado, tratando com amplitude e pluralismo as questões que emergem da EDH. Nesse contexto, cabe elucidar que entendemos Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006b, p. 25).

Assim, a Educação em/para os Direitos Humanos visa desde a apropriação dos sujeitos de conhecimentos que se empoderem dos seus direitos e deveres até que a sua atuação social caminhe no sentido de uma busca por uma sociedade mais justa e plural. “O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que têm como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social” (BRASIL, 2013a, p. 37). De acordo com Ugarte e Naval (2003), ela é uma educação no sentido pleno, pois favorece o nosso desenvolvimento pessoal, sendo um meio idôneo para a afirmação da dignidade humana. Para destacar a sua necessidade, engendramos a discussão sobre a construção do negro como “outro” na nossa sociedade e da interculturalidade como caminho para a vivificação da diferença no contexto escolar.

2.1 NÓS E OS OUTROS: um espelho, muitos reflexos

A história da humanidade é uma história marcada pela intolerância à diferença. Assim, como Garcia (1995), entendo que um dos grandes desafios que se

colocam para a humanidade, na atualidade, é construir uma sociedade em que o diferente não seja considerado “bárbaro, mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural. Entretanto,

Hoje, no Ocidente e para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova da nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrimdo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude (PLACER, 2011, p. 88).

Como evidenciamos, na contemporaneidade, o respeito do outro como verdadeiramente outro se constitui como uma conquista ainda não consolidada, mas tal questão ultrapassa a simples aceitação ou tolerância. De acordo com Hopenhayn (2011, p. 261), já “não é só a tolerância do outro-distinto o que está em jogo, mas a opção da autorrecriação própria na interação com esse outro”. Nessas condições, avançamos da condição do respeito para a possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, ou, “nos olharmos com os olhos do outro” (HOPENHAYN, 2011, p. 261), o que nos possibilita ser outro em relação a nós mesmos. O reconhecimento do direito à diferença representa a perspectiva de produzir novas subjetividades. Nessa acepção, a diferença é entendida como singularidade e autocriação.

Duschatzky e Skliar (2011, p. 121) afirmam que a alteridade pode ser pensada a partir de três prismas: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”. **O outro como fonte de todo mal** foi a marca predominante do século XX, pois essa caracterizou-se como o século mais mortífero da nossa história, perpassado tanto por conflitos bélicos como por genocídios, matanças étnicas, apartheid, ditaduras militares, violência física e legalista contra os migrantes. Os autores também destacam que o ato expulsor não se realiza apenas pela eliminação física, e lembram que a coação interna, legitimada a partir das regulações das leis, costumes e moralidade, também contribuiu para a construção dessa ideia do outro. Entre as estratégias de regulação e de controle da alteridade aparecem:

A demonização do outro que eles caracterizam como: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer, as ausências das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras – isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão; sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária; sua imersão e sujeição aos estereótipos; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121).

Nessa perspectiva, posicionamo-nos frente ao outro, encarnando um modo binário e dicotômico. Assim, uns são os bons, os saudáveis, os inteligentes, os heterossexuais, os brancos. E os outros, são os ruins, os deficientes, os ignorantes, estrangeiros, homossexuais, negros, evidenciando numa escala hierárquica, o privilégio do primeiro termo sobre o segundo; entretanto, o primeiro termo não existe fora do primeiro, mas dentro dele como sua imagem negativa. “O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 123).

O outro diferente existe como uma forma de depositarmos nossos males, como o responsável pelas mazelas sociais. Nessa lógica, a violência é do violento; a agressividade, do agressor; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído. Esse tipo de operação que visa à evocação de um culpado produz uma sensação de um caminho propondo a redução das diferenças, negando assim a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas.

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 124).

No campo educacional, o binarismo assumiu o pilar fundacional, colocando de um lado o legítimo e do outro, o ilegítimo, assumindo várias versões violentas e excludentes, com o intuito de descartar o diferente, o não idêntico. De acordo com Candau (2005), essa perspectiva:

Está presente no campo educacional quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos(as) alunos(as); quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/umas são melhores que os outros(as), que têm potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade, não podem

se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores(as), situamo-nos diante dos(as) alunos(as), a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos emocionais presentes nos processos educacionais; quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a arte etc. (CANDAU, 2005, p. 20).

Na segunda perspectiva evidenciada por Duschatzky e Skliar (2011), os outros são apresentados como **sujeitos plenos de uma marca cultural** partindo da concepção de que as culturas são comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida. A radicalização desta tendência conduz à percepção da identidade do outro na pura diferença, ou seja, há uma invisibilidade das relações de poder e conflito e essa nega as relações entre sujeitos e grupos sociais. É uma percepção que se assemelha à visão do multiculturalismo conservador. No campo educacional, apresenta-se a partir de uma perspectiva folclórica, sendo vivificada nas datas comemorativas ou de forma exótica. Outras vezes apropria-se do termo diversidade para nomear os que têm “déficit”, ou seja, os que são vistos com necessidades especiais, os pobres, entre outros.

A terceira perspectiva apresenta **o outro como alguém a tolerar**. Essa premissa reconhece a existência das diferenças, porém apresenta um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que solicita reconhecer o outro como princípio, reconhece também que é preciso aceitar o outro com seu comportamento antissocial ou opressivo. Ela se assemelha à indiferença, porque pode vir a se tornar um mecanismo de esquecimento, fazendo com que as memórias da dor sejam eliminadas, bem como um pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, um pensamento frágil, *light*, que não convoca a interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal-estar. Um pensamento que não deixa marcas, sendo, pois, desapaixonado, descomprometido.

Assim, a tolerância abandona uma ferramenta fundamental para a construção do vínculo social e de sociedades plurais, o diálogo, isentando os indivíduos da responsabilização frente às demandas sociais e desvencilhando o Estado do compromisso da garantia dos direitos sociais. No âmbito educacional, a tolerância nos convida a evitar as polêmicas, o questionamento da ordem vigente, comprometendo a nossa criticidade e o nosso engajamento com a mudança. Essa perspectiva, inclusive assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mostra-se ineficaz, pois “nenhuma criança que possui a marca da diferença pede

tolerância, não há nada a tolerar. Há que tornar a diferença uma positividade, uma afirmação” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 37).

Se o outro como fonte de todo mal nos instiga à xenofobia, o outro como sujeito de uma marca cultural indica a segregação ao estabelecer identidades fixas e imutáveis que desconhecem o processo de interação entre os diferentes. A tolerância nos impele à indiferença mostrando-se extremamente débil.

Em síntese, a pergunta que está colocada é o que pretendemos fazer com o 'outro', 'com o estrangeiro?' O que a nossa cultura tem feito com o outro? Esse outro tem sido ocupado ao longo da história: pelos loucos, pelas crianças, pelos poetas, artistas etc. É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças, não tolerá-las. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente e cotidianamente. Não se trata aqui de produzir palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim, de pensar sobre o direito da diferença (ABRAMOWICZ, 2011, p. 37).

Essas formas de perceber, conceber e conviver com o outro, evidenciam que é preciso e urgente assumir a diferença como um elemento constituinte do processo educativo, tendo em vista que esses são construtos das relações socioculturais. Todavia, não se trata de pensar a alteridade como amor ao próximo, tampouco a partir dos ideais universais, nem sob a premissa da tolerância com a diversidade cultural, mas de pensarmos além da lógica “nós X outros”, reconhecendo a nós mesmos como produto da diferença, ou seja, reconhecendo-nos na outridade do outro, vendo o outro como alguém que vive em mim. “Reúna sem pretensão de unificar, articule as diferenças sem apagar os conflitos, dê espaço ao outro sem pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outridade” (TÉLLEZ, 2011, p. 74). O direito à diferença é o direito à singularidade, é o reconhecimento do outro que não se determina de antemão, que escapa a qualquer identificação e controle.

Talvez, para responder ao Outro seja necessário repensar-se e desentender-se de si mesmo, se tenha de distanciar-se de nossos deuses, de “nossa” Consciência Humanitária (de nossos símbolos e de nossos significados), se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como fazemos. Talvez, para sentir o Outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras – que não são necessariamente conceitos – reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado (PLACER, 2011, p. 89).

De acordo com Arroyo (2012), “o outro” foi produzido como o inexistente. Quando consideramos os outros como marginais, excluídos, desiguais, criamos possibilidades de existência para o nós e os outros. Logo, por não existirem, não há a necessidade de incluí-los, regulá-los, emancipá-los, pois são irrelevantes e incompreensíveis. A impossibilidade de sua copresença tem se configurado como uma maneira eficaz de organizar o sistema brasileiro nos campos político, social, cultural e da educação.

A impossibilidade de copresença faz parte das políticas, dos espaços e das instituições públicas. Cria-se um Sistema de Saúde Único, um Sistema de Educação Pública ou de transporte público, parques públicos, apenas para os Outros onde o Nós não se aproxima, nem disputa a copresença, cria seus espaços e instituições. [...] Os espaços e as instituições reproduzem a coexistência, a impossibilidade da copresença do Nós e dos Outros. Por aí passam em nossa formação social uma das pedagogias mais eficazes em que os coletivos populares são pressionados a se apreenderem invisíveis, irreconciliáveis, do outro lado da linha. Uma longa história de pedagogias de subalternização (ARROYO, 2012, p. 50).

Para evidenciar essa premissa, podemos recorrer à nossa formação sociocultural que emergiu num contexto de mudanças vividas no continente europeu, tendo o colonialismo se estruturado no seio dessas transformações. A nossa colonização resultou em um conjunto de elementos que gerou profundas desigualdades sociais, étnicas e raciais que permanecem pulsantes até os dias atuais. A concepção colonialista serviu de base para o desencadeamento de intensas desigualdades sociais e étnicas no contexto ocidental, entre elas o racismo e as relações escravocratas. Entretanto, a forma, a intensidade e a repercussão de como esses aspectos foram vivenciados no Brasil têm especificidades que o distinguem dos demais países do continente americano, durante quase quatrocentos anos e ocupando todo o território. Diferentemente de outros países como, por exemplo, Peru e Colômbia, nos quais a escravidão ficou restrita a algumas regiões.

Apesar de os conflitos étnico-raciais terem marcado profundamente o povoamento da América, eles só assumem o aspecto político na primeira metade do século XX, pois, embora o processo de colonização tenha se encerrado, a colonialidade ainda se faz presente entre nós. De acordo com Mignolo (2005), a colonialidade representa o outro lado da Modernidade, o lado não revelado, o lado escuro. Pois a colonização “[...] só concebe o sistema do mundo moderno do ponto de vista de seu próprio imaginário, mas não do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da diferença colonial” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Quijano (2005) enfatiza que a América se consolidou como o primeiro espaço/tempo da modernidade tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e também produtos em volta do capital e do mercado mundial. Nesse contexto, ao conceber as diferenças a partir da ideia de raça, assentavam-se uns num plano superior aos outros. Assim, a ideia de raça, em sentido moderno, só foi concebida após a história da colonização da América, sendo um dos principais argumentos nas relações de dominação no projeto de conquista.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

Tal realidade evidencia os efeitos da colonização na nossa forma ainda hoje de olhar para o outro, ou seja, para aquele que não foi incorporado nesse projeto como o superior, o branco, o europeu. Ainda de acordo com Quijano (2005), a colonização influenciou a produção de um novo padrão mundial, produzindo também uma nova intersubjetividade. Para tal feito, a Europa atuou tanto controlando todas as formas de regulação da nossa subjetividade, da cultura e de maneira mais incisiva do conhecimento, quanto da sua produção, reprimindo a forma de produção do conhecimento dos colonizados, suas referências para a produção de sentidos, seu universo simbólico e suas formas de expressão e objetivação da subjetividade, e, ainda, obrigando os colonizados a aprenderem parcialmente sua cultura para utilizá-la nas esferas material, tecnológica e subjetiva, principalmente religiosa. Neste contexto, podemos afirmar que o europeu transformou os não europeus em “os outros”.

Para Catherine Walsh (2009b), é a forma pela qual uns se sentem superiores a outros produzindo um lastro de discriminação racial. Esse projeto de colonialidade se materializa a partir de quatro eixos: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmológica da mãe natureza e da vida mesma. A colonialidade do poder está relacionada com a questão da raça como um elemento de “classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico) que se iniciou como parte da constituição histórica da América”, ou ainda, como nos explica o próprio Quijano (2005, p. 20):

Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais.

De acordo com Walsh (2009b), a colonialidade do saber refere-se ao ‘posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento. Nesse contexto, todo e qualquer outra forma epistêmica e outros conhecimentos que não incorporem essa matriz são desqualificados. A colonialidade assim contamina as referências epistêmicas, acadêmicas e disciplinares. A colonialidade do ser é vivenciada através da inferiorização, subalternização e desumanização de alguns grupos humanos. Nessa direção, inserem-se a população negra e a indígena. O último eixo, o da colonialidade cosmológica da mãe natureza e da vida, se insere na antítese natureza/sociedade, desconsiderando “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás” (WALSH, 2009b, p. 10). Essa dimensão da colonialidade ao repudiar estas relações anulou a base de vida dos povos ancestrais, tanto indígenas, como africanos. Nessa tessitura, a colonialidade tem um sentido mais amplo para esses povos, pois, de acordo com Walsh (2009b), a negação das suas formas de vivências induz à representação deles socialmente como povo “não civilizado, não moderno, menos humano” (WALSH, 2009b, p. 11). Para ela, esses quatro eixos evidenciam que:

[...] a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais, não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, também não é reflexo de uma dominação enraizada só em questões de classe, como vem argumentando grande parte dos intelectuais da esquerda latino-americana. Melhor, a matriz da colonialidade afirma o lugar central de

raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundadores das relações de dominação e do próprio capitalismo (de fato enredados com as estruturas do patriarcado e os *tropes* de sexualidade masculinista). É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade, e a articulação e crescimento do capitalismo global (WALSH, 2009b, p. 11).

Discorrendo sobre a questão, Bento (2014) destaca que a representação do outro como fonte de todo mal serviu de pretexto para ações racistas em todo o mundo. Assim, o branqueamento foi considerado um problema da população negra que, não satisfeita com a sua cor, “procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele pra diluir suas características” (BENTO, 2014, p. 25). Nesse panorama, a autora destaca que o “branco” pouco é evidenciado, aparecendo como uma referência universal de humanidade, sendo o centro da inveja, bem como do desejo dos outros grupos raciais. A partir disso, ela notabiliza que o branqueamento é um contexto inventado e sustentado pela elite brasileira branca, pois essa tinha receio da enorme população negra aqui presente, assim como mais tarde serviu como um interdito à ascensão dessa mesma população. Dessa feita, os brancos inventaram a branquitude e atribuíram esse problema aos negros brasileiros.

Enquanto ser bom está associado à solidariedade, nobreza, distinção, perfeição, ser mal está ligado à perversidade, maldade, perigo. Ser negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial, pode significar: sujo, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando, etc., são essas as definições apontadas pelos mais importantes dicionários da nossa língua. Assim, o negro é aquele que, nesse cenário, não se deseja ser. Em sânscrito, por exemplo, o branco representava a classe dos brâmanes. Em grego, o negro representa a mácula moral e física. Para os romanos, negro é signo de corrupção, enquanto o branco de pureza. Esse cruel olhar refletido sobre o negro influencia até os dias atuais na representação da população negra. Refletindo acerca da contextura brasileira, de acordo com Souza (1983), a sociedade escravocrata reduziu o africano a escravo, estabeleceu a cor como raça, fazendo com que ela definisse o lugar, a condição de tratamento, a forma de socialização com o branco e consolidou o correlato entre a negritude e a posição inferior na sociedade. Assim,

O carrasco é o homem preto, Satan é preto, fala-se de trevas, quando se está sujo está-se preto, quer isso se aplique à sujidade física ou à sujidade moral. Ficar-se-ia surpreendido, se alguém tivesse o trabalho de reuni-las, com o enorme número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, quer concreta, quer simbolicamente, representa o lado mau

da personalidade. Enquanto não se tiver compreendido esta afirmação, ficar-se-á condenado a falar inutilmente sobre o problema negro. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o claro olhar da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (FANON, 2008, p. 217).

Ao balizar o seu grupo como exemplo de toda a humanidade, a elite branca fez uma tomada simbólica que tem consolidado a “autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social” (BENTO, 2014, p. 25). Na outra ponta dessa história está a população negra que, a partir dessa referência, constrói a sua identidade racial atrelada a esse imaginário negativo que corrói sua autoestima, culpabilizando-se pela discriminação sofrida e aceitando as desigualdades vivenciadas. Para Bento (2014), ao evidenciarmos a discussão racial apenas pelo lado do negro, legitimamos que as desigualdades raciais existem como um infortúnio específico do negro, porque só ele é estudado, problematizado. Assim, devemos nos debruçar também sobre o papel dos brancos na produção dessas desigualdades, pois é necessário avultar as variadas interfaces desse privilégio de ser branco, pois por mais pobre que seja uma pessoa branca, ela ainda tem o privilégio de sê-lo. Essa é uma população que após a escravidão se beneficiou de uma herança simbólica e material bastante positiva, e a não visibilização desse legado permite a manutenção do cenário em voga.

Essa construção é fortemente permeada pela presença do componente narcísico, ou seja, aversão a tudo que é estranho, que é diferente. Esse amor do branco por si mesmo vem fortalecido por toda uma base que engendra esse grupo como referência. Um exemplo disso é facilmente visibilizado nas propagandas que, na sua maioria, contemplam o branco. Nesse caso, o diferente tensiona o universal, gerando aversão e antipatia. A constituição do não europeu em estranho construiu o negro como uma ameaça.

Refletindo sobre esse arranjo, Bento (2014) destaca que ter como referência a si e projetar as mazelas que não se assume para os outros são processos naturais, associados ao narcisismo e à projeção. Entretanto, no contexto das relações raciais, esses processos ostentam uma aparência mais densa, pois autenticam a conjuntura de superioridade dos brancos sobre os negros; logo, legitimam “as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2014, p. 31).

Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios. O que se vê comprometido nesse processo é a própria capacidade de identificação com o próximo, criando-se, desse modo, as bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que se possa representar a diferença (BENTO, 2014, p. 39-40).

Arroyo (2012) também apresenta a ideia de que a centralidade do nosso processo de colonização residiu no fato de “classificar as ‘raças de cor’ como inferiores” (ARROYO, 2012, p. 185) por natureza. Esse seria um mito metafísico que ainda perdura. De acordo com ele, a população negra, pensada a partir do processo de colonização, não foi tornada inferior, mas considerada inferior por natureza. Logo, a população negra foi concebida como não humana. Assim, não há como reconhecê-la “na história humana, cultural, intelectual, civilizatória e educativa” (ARROYO, 2012, p. 186). Se, não são humanos, não há espaço para essa população de pedagogias humanas. A educação destinada a esse grupo limitava-se a corrigir seus mitos, barbárie, irracionalidade e inferioridade de origem. Tal pressuposto de inferioridade concorre para a perpetuação do padrão de dominação/subordinação que carrega uma das funções mais antipedagógicas da educação.

Assim, ele mesmo nos questiona: “Por que as presenças dos diferentes nos campos e nas cidades se tornam um incômodo?” (ARROYO, 2012, p. 122). Ele defende, pois, a hipótese de que a presença afirmativa desses coletivos, com os quais estamos acostumados a serem e estarem sem direitos, nos sujeita a pensá-los e tratá-los de uma forma radicalmente diferente em todos os âmbitos. Logo, isso gera reações conservadoras reforçando as relações políticas de dominação/subordinação.

As formas de pensar e de tratar os setores populares como marginais, inexistentes estão tão arraigadas em nosso imaginário social e político, cultural e pedagógico que, ao se mostrarem eles mesmos existentes, visíveis, desestruturam essa cultura social, política e pedagógica. Provocam reações no sentido de manter e reforçar essas representações negativas e esses lugares dos setores populares. Instala-se um confronto político por representações e tratos dos diferentes (ARROYO, 2012, p. 123).

Defende ainda que a forma pedagógica de lidarmos com esses “outros” é valorizando suas formas de resistência à segregação, buscando compreender quais os sentidos políticos dessas presenças afirmativas. Na medida em que esses

setores populares repolitizam os seus lugares na sociedade, que a princípio configuravam-se como inferiorizantes, eles reeducam a sociedade, o Estado e as políticas. Eles também exigem do campo educacional, de suas teorias, currículo e cultura escolar, novas possibilidades de representações. “Exigem ser reconhecidos presentes, resistentes nas fronteiras mais tensas desde o grito colonizador “terra à vista”” (ARROYO, 2012, p. 134).

O momento atual exige de nós repensarmos politicamente o nosso imaginário hierárquico dos “outros”, sob os quais estabelecemos uma escala de diferenciação social, política, econômica, e também pedagógica. Estrutura essa que nos acompanha e fortalece as relações sociais desde o período colonial, conservando-se no período republicano, no contexto democrático e nos moldes do capitalismo explorador.

A educação tem participado diretamente na construção e preservação dessas representações segregadoras inferiorizantes. Logo, as teorias pedagógicas e didáticas, as políticas curriculares e avaliativas e de gestão são obrigadas a repensar de forma radical suas representações do povo, seja na escola, seja na educação popular, seja na formulação/avaliação de políticas. Esse repensar é uma exigência primeira para que a escola pública popular seja democrática e deixe de ser seletiva e segregadora (ARROYO, 2012, p. 125).

O primeiro ponto para essa empreitada de repensar a escola pode ser a desconstrução desse imaginário negativo do outro. Assim, devemos reconhecer a presença dos mais diversos coletivos na história da nossa formação social, política, cultural e educacional não apenas como os explorados, marginais sub-humanos, não como “uma história que vem do alto, dos Nós do alto para os Outros de baixo: povão, negros, favelados, quilombolas, indígenas” (ARROYO, 2012, p. 130), mas como seres de luta, resistência e reinvenção. Ao mostrarem-se como sujeitos históricos, essas populações à margem do processo histórico tensionam o campo do debate epistemológico e político-pedagógico refutando a sua inexistência.

Dessa forma, desestabilizam as narrativas da história política, cultural, pedagógica. Os “povos de cor”, de acordo com Arroyo (2012), foram decretados como inexistentes, por conseguinte inverter essa lógica constitui-se como “uma das pedagogias mais radicais para se libertar de continuar sendo pensados inexistentes” (ARROYO, 2012, p. 194). O autor sinaliza ainda que a desconstrução do caráter a-histórico do mito colonizador impacta na desconstrução do seu caráter metafísico, assim, contar a sua história, territorializar o campo da história é existir. Existir não

mais em estado de natureza, mas de história, de cultura, ou seja, como sujeito de direito.

Logo, para entrar em sintonia com esse tempo, faz-se necessário que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e a suas transformações em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação, ou seja, precisamos implementar uma educação multicultural no cotidiano das escolas. Entretanto, não pode ser qualquer prática multicultural.

Nesse contexto, reconhecemos a perspectiva intercultural assentada na visão crítica que assume a luta por uma sociedade mais justa e equânime, vivificando a convivência entre os diferentes e valorizando o diálogo entre as culturas. Proporcionando uma abordagem do reconhecimento do outro, orientada pelo panorama de uma sociedade democrática, plural, humana, onde se articulam políticas de igualdade com políticas de identidade, buscando cotidianamente estratégias para enfrentar as desigualdades.

2.2 MULTICULTURALISMOS: a escolha da perspectiva intercultural crítica como um caminho para a reinvenção da escola

A Educação em/para os direitos humanos solicita a revisitação das práticas pedagógicas, as quais historicamente tiveram seu alicerce fundado a partir dos argumentos universalistas. Ela reivindica que uma educação alicerçada na diversidade nos faça repensar a nós mesmos, nossas práticas, o currículo e a formação dos professores. Nessa perspectiva, teremos que trazer à tona a centralidade da cultura, pensando nas práticas pedagógicas como um trabalho que, além de competência técnica, exige sensibilidade, diálogo e engajamento social. Exige que repensemos o nosso discurso colonizado, homogeneizado, excludente e etnocêntrico. Em consonância com esta acepção, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a diversidade precisa ser entendida não apenas como o somatório das diferenças, mas como uma construção resultante de um contexto histórico, social, cultural e político das diferenças nos contextos e relações de poder.

[...] o direito à diversidade na educação brasileira não significa a mera soma das diferenças, antes, ele se concretiza por meio do reconhecimento das diferentes expressões, histórias, ações, sujeitos e lutas no contexto histórico, político, econômico, cultural, social brasileiro marcado por profundas desigualdades. Portanto, a construção de uma política nacional do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei. Deverá, ainda, considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional (ABREU; CORDIOLLI, 2011, p. 56).

Entretanto, cabe diferenciarmos diversidade de diferença e justificar porque, ao longo do texto, utilizamos preferencialmente o termo diferença. De acordo com Moruzzi e Abramowicz (2015), a diversidade propõe a inclusão de alguns repertórios culturais na cena da cultura dominante, enquanto a diferença se propõe a questionar quais desses repertórios podem entrar em cena. Diante do exposto, optamos por diferença por concordarmos com Silva (2000) ao explicar que:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44-45).

Tendo em vista esse panorama, assentimos que a produção das diferenças ultrapassa as características biológicas. Elas são construídas pelos sujeitos ao longo do processo cultural e histórico. Na contemporaneidade, as lutas pelo respeito a essas diferenças têm sido constantes nos diversos âmbitos sociais. Nesse contexto, assume grande força o debate em torno das identidades que, em termos políticos, resulta do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito tempo, sido alvos de inaceitáveis discriminações.

Na escola, embora se perceba uma crescente preocupação para se reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, os currículos, entendidos não apenas como um conjunto de conhecimentos, mas como um artefato social e cultural que produz inclusões e exclusões, organizam-se de forma conflituosa, centralizando-se numa perspectiva cultural eurocêntrica, onde se busca a formação de um único modelo de ser e existir.

Pensar nessas discussões no âmbito educacional é refletir sobre o multiculturalismo. Discutir multiculturalismo é adentrar no território das diferenças, nas quais os princípios norteadores resultam das incessantes lutas dos marginalizados pelo direito à cidadania, ou seja, o multiculturalismo advém das reivindicações e vivências dos sujeitos que sentiram na pele o triste sabor do preconceito e da discriminação no bojo das sociedades das quais fazem parte. “O multiculturalismo enquanto movimento de ideias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismo’ cultural, ou seja, de etnocentrismos” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 14).

Entretanto, como nessa arena multiculturalista mesclam-se sujeitos políticos oriundos de diversas esferas ideológicas, de diferentes grupos e organizações, pesquisadores filiados a diferentes programas de ensino superior, não podemos pensar que há consenso ao tratarmos da questão. Para uns grupos é entendido como estratégia política; para outros, como um referencial teórico que norteia a produção do conhecimento. Há ainda os que o solicitam como solução para o eurocentrismo. Outros ainda se recusam a discutir as diferenças no campo do multiculturalismo, pois afirmam que “as perspectivas multiculturalistas e interculturalistas, que estão inseridas no campo da diversidade, não questionam as relações de poder que fizeram com que uma ou outra cultura fosse subalternizada” (MORRUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 205).

Entretanto, destacamos que “o multiculturalismo, desde sua origem, aparece como princípio ético que tem orientado a ação dos grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 14). Reconhecendo também que essa perspectiva apresenta-se como fundamental para entendermos as demandas da sociedade atual, envolta no predomínio da globalização e mundialização da cultura, entretanto precisamos atentar para o fato de que a gama de sentidos e interpretações atribuídos a termos como cultura, educação multicultural, perspectiva intercultural e outros tem se refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias.

Atualmente, de acordo com Santos e Nunes (2003), o multiculturalismo é uma forma de descrever as diferenças culturais no âmbito transnacional e global, mas este conceito apresenta diferentes noções, sendo controverso e atravessado por tensões, podendo servir tanto para descrever as diferenças culturais e suas inter-relações, como para afirmar-se como projeto político de celebração das diferenças.

Assim, temos “multiculturalismos” e precisamos refletir com qual das perspectivas propostas nossas práticas estão comprometidas.

Mas não é na escola que o multiculturalismo teve seu nascedouro. Os conflitos culturais ocorriam nas ruas, praças, parques, nos bairros dos grandes centros urbanos. Eles eram oriundos dos preconceitos e discriminações sociais e culturais. Inicialmente, representavam a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade do século XX, aliam-se a outras minorias e, por intermédio de suas organizações políticas, lutam para serem reconhecidos e respeitados. De forma progressiva, esses conflitos começam a ser pautas das instituições sociais, como é o caso da escola.

Um aspecto importante no contexto multicultural refere-se ao contexto sócio-histórico no qual ele surge. Na América Latina, os sujeitos que reivindicam reconhecimento de seu legado cultural são os mesmos que construíram as nações em que viviam diferentemente daqueles que, por algum motivo, migraram para algum país europeu tendo que se adequar ou ambientar a nações estruturadas nas quais se sentiam o diferente, o estrangeiro.

Stuart Hall (2006) difere “multicultural” de “multiculturalismo”. Para ele, “multicultural” é um termo qualitativo, pois serve para descrever as características sociais e os problemas de governabilidade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. “Multiculturalismo” refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais, sendo usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Ao explicar as variadas compreensões sobre multiculturalismo, ele nos apresenta seis possibilidades:

O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo

(público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e anti-fudacional” (Goldberg, 1994). E assim por diante (HALL, 2006, p. 51).

Moreira (2001) reconhece que as sociedades contemporâneas são incontestavelmente multiculturais. Nessa condição, as variadas diferenças oriundas de dinâmicas sociais, tais como: classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais. Reforçando ainda mais a polissemia do termo multiculturalismo, argumenta que o mesmo pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais. “Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta” (MOREIRA, 2001, p. 66).

Peter McLaren (1997) defende a perspectiva do multiculturalismo crítico, onde as representações de raça, classe e gênero são resultantes de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, tendo a sua ênfase na tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são produzidos. Compreende também que a “diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social” sendo a diferença “um produto da história, cultura e ideologia” (McLAREN, 1997, p. 123). Dessa forma, ele apresenta quatro tendências do multiculturalismo: o multiculturalismo conservador ou empresarial, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico, apresentando as suas principais distinções.

Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem bagagens culturais inferiores e carência de fortes valores de orientação familiar. Esta posição ambientalista ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não (McLAREN, 1997, p. 113).

Partindo do exposto, ele apresenta cinco razões pelas quais devemos rejeitar o multiculturalismo conservador: porque se recusa a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade, tornando-o invisível através das quais as outras etnicidades são julgadas; porque utiliza o termo diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que o sustenta, assim os grupos étnicos são vistos como acréscimos à cultura dominante; ele é monodiomático, adotando o inglês como língua oficial; porque define padrões de desempenhos para a juventude partindo do capital cultural da classe média anglo-americana; não questiona o conhecimento elitizado.

O multiculturalismo humanista liberal é apresentado como uma perspectiva que considera a igualdade intelectual entre as raças, mas ela está ausente nos Estados Unidos porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente dentro do mercado capitalista. Nessa ótica, as restrições econômicas e socioculturais podem ser modificadas como objetivo de garantir a igualdade.

O multiculturalismo liberal de esquerda tem a sua ênfase ligada à diferença cultural e sugere que o discurso da igualdade das raças silencie as diferenças culturais responsáveis por aspectos importantes como: comportamentos, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Os adeptos a esta perspectiva tendem a ignorar aspectos históricos e culturais da diferença. “O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo” (MCLAREN, 1997, p. 120).

Por fim, o autor desenvolve a ideia de multiculturalismo crítico e de resistência, a partir de uma abordagem pós-estruturalista de resistência, dando destaque ao papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados [...]. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de diferença. Diferença é sempre produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O

multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e da identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidademonoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou comum da América que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo (MCLAREN, 1997, p. 123-124).

Após ter apresentado essas ideias, McLaren (1997) lançou outra obra, na qual apresenta uma proposta para um multiculturalismo revolucionário evidenciando que o revolucionário assume o sentido para além do reconhecimento das identidades como plurais. Ele visa à análise sobre o modo como a sociedade, através de seus mecanismos de desenvolvimento bem como das desigualdades resultantes do capitalismo, influencia na produção, manutenção e segregação das diferenças, cabendo, nesse contexto, refletir sobre como as diferenças são reforçadas em favor do lucro de uma classe dominante homogênea. Eis aí, um grande desafio!

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos (MCLAREN, 2000, p. 284).

No campo educacional, a questão multicultural iniciou a sua discussão em países que adotam políticas multiculturais como os Estados Unidos, Canadá, Portugal, entre outros, tendo como principal característica o fato de serem perpassadas pelo mundo acadêmico e social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. A educação multicultural, como prefere denominar os norte-americanos, passa a ter como um de seus objetivos dar voz e vez aos excluídos, ou seja, ela cria espaço para rostos e vozes até então silenciadas e invisibilizadas, representando “o trabalho dos atores na construção dos indivíduos e de suas imagens no mundo” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 28).

Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural. Pode-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (CANEN, 1998). Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto. Como acentuou Beck (2001, p.4), não sem certo tom de cinismo, 'ajudar os que foram excluídos não é mais uma tarefa humanitária. É do próprio interesse do Ocidente: a chave de sua segurança'. Com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis (MOREIRA, 2001, p. 66).

Para o estadunidense James A. Banks, o principal objetivo da educação multicultural é reformar escolas e universidades para que alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais, linguísticos e sociais possam vivenciar a igualdade educacional (BANKS, 2006). Segundo ele, a educação multicultural está conceituada como um tema que consiste em cinco dimensões: (a) integração de conteúdo, (b) a construção do processo de conhecimento, (c) a redução de preconceito, (d) a equidade pedagógica, e (e) a viabilização da estrutura social e cultural da escola. Ele aponta que a educação multicultural visa ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, não da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua própria origem.

Canen e Oliveira (2002) alertam que o multiculturalismo tem se tornado moda, mas esse tema não pode ser tratado como tal, nem como uma doação por parte das camadas mais favorecidas da população. Ele tem que ir além da valorização da diversidade cultural no seu contexto exótico ou folclórico para avançar no questionamento da própria construção das diferenças, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles considerados diferentes no âmbito de sociedades, como a nossa, excludentes e desiguais. Assim, as autoras se posicionam na perspectiva do multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural da educação e afirmam:

Entretanto, como outros termos na área, o multiculturalismo apresenta uma polissemia (Canen, 1999, 2000, 2001; Canen & Grant, 1999; Canen e Moreira, 2001), abarcando posturas epistemologicamente diversas e conflitantes. Há os que concebem apenas com valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um "adendo" ao currículo regular, definido com a comemoração de datas especiais, tais como "dia da consciência

negra”, “dia do índio” e assim por diante. [...]. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. Identificar tais mecanismos e lutar por sua superação passa a ser, justamente, o cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica, com a qual coadunamos (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Enquanto no contexto anglo-saxônico a maioria dos pesquisadores utiliza o termo multicultural, no contexto da Europa Continental, a diversidade cultural é geralmente discutida a partir da perspectiva intercultural. Jordán Sierra (1996) considera que esses termos têm sido comumente utilizados como sinônimos. Forquin (2000) afirma que há duas tendências para o multiculturalismo: um discriminador e defensivo, outro aberto e interativo e que esse se assemelha ao interculturalismo.

Vera Maria Ferrão Candau (2005, 2011, 2012) tem desenvolvido inúmeras pesquisas sobre a questão, reconhecendo que o foco do multiculturalismo é o trabalho com as diferenças. Ela classifica as visões multiculturais em três vertentes: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade. Para ela, a abordagem assimilacionista reconhece que vivemos numa sociedade multicultural, entretanto visa à integração de todos na cultura hegemônica. No campo educacional, apresenta-se sob a perspectiva da universalização da escola, mas sem que se altere seu caráter e sua dinâmica monocultural.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo, pressupõe que a assimilação tende a negar ou silenciar a diferença. Nesse contexto, propõe que seja dado destaque ao reconhecimento da diferença; entretanto, alguns posicionamentos dessa corrente acabaram por assumir uma visão meramente essencialista das identidades culturais, criando apartheids socioculturais.

Nessa linha de pensamento, ela situa-se na perspectiva intercultural que parte do princípio da negação das visões diferencialistas que defendem processos radicais de afirmação de identidades específicas. Assim, a interculturalidade traz na sua base a ideia do multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (1997, 2000), que defende a luta por uma sociedade mais justa e equânime e a convivência entre os diferentes através do diálogo entre as culturas. De acordo com Catherine Walsh

(2009b), a interculturalidade não pode ser entendida apenas como um multiculturalismo, deslocando-a de seu sentido crítico, político, construtivo e transformado. Ela só faz realmente sentido se estiver situada num contexto de mudança que “esteja assumida de forma crítica, como ação, projeto, processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e deshumaniza” (WALSH, 2009b, p. 2). O que ela esclarece evidencia a filiação da interculturalidade com a desconstrução da colonialidade do poder. Para Walsh (2009a), a organização da interculturalidade na América do Sul assume contornos totalmente específicos, explicando que:

Faz menos de duas décadas atrás que a América do Sul começou a reconhecer ‘oficialmente’ sua diversidade étnico-cultural; uma diversidade histórica enraizada em políticas de extermínio, escravidão, desumanização, inferiorização e também na suposta superação do indígena e negro, esta última parte da miscigenação (ou ‘crioulização’) e em países como Brasil, República Dominicana e o Caribe colombiano e venezuelano, a mal chamada ‘democracia racial’ (WALSH, 2009b, p. 3).

Assim, de acordo com a autora supracitada, a interculturalidade se articula com a urgência de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural, assinalando que o espaço destinado à diferença e à diversidade está organizado tanto no campo jurídico como no reconhecimento latente de que é necessário promover relações entre os diferentes grupos culturais, onde se possam enfrentar todas as formas de discriminação, de racismo e exclusão, almejando a formação de cidadão que entende as diferenças como um valor positivo.

Mas como não se pode falar em multiculturalismo no singular, também não podemos falar em interculturalidade, e, sim em interculturalidades que, segundo Walsh (2009b), podem ser classificadas em: relacional, funcional e crítica. Ela explica que a primeira perspectiva se inscreve no cenário do contato e intercâmbio entre culturas. Assim, a perspectiva intercultural relacional abraça o argumento que a interculturalidade é um fenômeno comum, pois no nosso continente o contato entre diferentes povos sempre existiu, o que se pode comumente observar nas relações de mestiçagem, sincretismo e transculturações que envolvem a história da América do Sul. O fato é que essa perspectiva segue “negando o racismo e as práticas de racialização, assim também, a diferença vivida tanto pelos povos indígenas como pelos filhos da diáspora africana” (WALSH, 2009b, p. 3).

A segunda perspectiva é a funcional. Ela visa à promoção do diálogo, da convivência, da tolerância, mas como forma de adaptação ao sistema existente.

Coaduna com a perspectiva neoliberal, pois não questiona as razões das disparidades e desigualdades sociais e culturais, muito menos as regras que orientam, norteiam esse jogo. Nesse contexto, a interculturalidade funcional atende parcialmente aos interesses e necessidades de instituições sociais, pois ela reconhece a diferença, mas seu desdobramento acontece fincado na ordem nacional, fazendo com que a diferença seja esvaziada do que ela realmente representa. Assim,

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural convertem-se numa nova estratégia de dominação, a que aponta à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, senão ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neo-liberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo 'incluir' os grupos historicamente excluídos a seu interior. Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos 90 - as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes -, são parte desta lógica multiculturalista e funcional; simplesmente emendam a diferença ao sistema e modelo existentes (WALSH, 2009b, p. 5).

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica com a qual ela coaduna. Essa perspectiva tem como mote central as relações de poder, o padrão de racialização vigente e como a diferença tem sido construída em função desse contexto. É também nessa perspectiva que essa pesquisa se organiza, reconhecendo “o problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado” (WALSH, 2009b, p. 6-7).

Mas essa não é uma perspectiva que se limita apenas ao campo político. Ela também se solidariza com todas as formas de exclusão, negação e subalternização, as quais os grupos racializados estão expostos, com as práticas pedagógicas que privilegiam uns grupos em detrimento de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que as configuram, bem como com “os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação” (WALSH, 2009a, p. 23). Tendo em vista o grande desafio que está proposto para a efetivação da interculturalidade crítica, Walsh (2009b) também assinala que ela é algo por construir. Nessas condições, caminhar no sentido da interculturalidade crítica é:

Assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (WALSH, 2009a, p. 24).

Para Candau (2011), a interculturalidade apresenta cinco características: a promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade; o rompimento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais; o reconhecimento de que as sociedades e os processos de hibridização são intensos e mobilizadores e influenciam na construção das identidades; a consciência de que os mecanismos de poder permeiam as relações culturais; e, por fim, o não desvinculamento das questões da diferença e da desigualdade presentes tanto no plano mundial quanto local.

Assim, Candau (2012) argumenta que a interculturalidade é uma perspectiva que se ajusta à construção de sociedades democráticas e inclusivas, onde se busca encadear políticas de igualdade a políticas de identidade. A interculturalidade afeta as várias dimensões da educação, possibilitando um movimento de crítica e autocrítica que incrementam a interação e a comunicação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos sociais.

Nessa perspectiva, pensando na interculturalidade como uma maneira de intervenção, colocamo-nos frente a cinco desafios no campo educacional, que segundo Candau (2012) são: desconstruir o caráter monocultural e etnocêntrico que está presente na escola, nas políticas educativas e nos currículos, reconhecendo o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um de nós; articular igualdade e diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, bem como as questões relativas à igualdade; resgatar o processo de construção das nossas identidades, considerando o processo de hibridização cultural e a formação de novas identidades culturais, operando nesse cenário com um conceito dinâmico e histórico de cultura; promover experiências de interação com os outros, propondo-nos a dialogar e construir sistematicamente ações sociais, religiosas, culturais, rompendo com toda tendência à guetização nas escolas; e, por último, tudo isso só se realizará se reconstruirmos a dinâmica educacional, repensando o currículo, a organização da escola, as linguagens, práticas didáticas, atividades extraclasse, relação com a comunidade e o papel e a formação do professor.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações

de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberação intensa de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2005, p. 32).

Para Walsh (2009a), a interculturalidade crítica no campo educativo ultrapassa a discussão da diversidade étnico-cultural e se insere numa questão mais ampla que é o problema da ciência em sua essência, ou seja, a forma como a ciência, elemento estruturante da modernidade/colonialidade, fortaleceu a conservação da hierarquia racial, na qual o modelo de homem branco, principalmente europeu, é tido como referência. Possibilita ainda a elaboração de novas perspectivas epistemológicas que pluralizam esse conhecimento tido como universal, a partir do questionamento das relações de poder a que esses conhecimentos foram submetidos.

Diante dessa consideração, a interculturalidade convida a reinventar a escola (CANDAU, 2012) a partir de novos olhares, práticas pedagógicas, estratégias de vivências que podem considerar os saberes ancestrais [...], “como conhecimento que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009a, p. 25). A interculturalidade nos convida para um projeto decolonial (WALSH, 2009a), ou melhor, para um projeto que questiona e busca o enfrentamento da matriz colonial do poder em todas as suas formas: colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber, do ser e da cosmogônica da mãe natureza e da vida humana.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (WALSH, 2009a, p. 25).

Assim, pactuamos com a perspectiva intercultural, apresentada por Candau (2005; 2011; 2012) e por Walsh (2009a) defendendo que nossas práticas comprometidas com a Educação em/para os Direitos Humanos precisam assumir como ponto nodal a questão da interculturalidade comprometida com a construção dessa proposta crítica, pois essas perspectivas buscam legitimar e estimar cada um dos/as estudantes presentes na escola, trabalhando na construção e vivência de metodologias que visem ao rompimento do silenciamento, ocultação, invisibilidade e inferiorização de determinados grupos sociais, a partir de práticas críticas e questionadoras dos princípios colonizadores existentes. Práticas essas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para perpetuar as desigualdades e na luta para que essas desigualdades não se perpetuem como tal. Assim, a interculturalidade que almejamos é “em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis” (WALSH, 2009a, p. 28).

3 O SONHO DE SER PRINCESA ESBARRA NA COR

Que menina não desejou ser princesa? Que menino não desejou ser príncipe? Quem na sua infância não embarcou nesse mundo fantástico de magia e encantamento. Entretanto, esse sonho para a criança negra é cercado por uma espécie de interdito, pois na maioria das vezes “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são” (SANTOS, 2003, p. 27). Nesse contexto, a cultura desse universo encantador é apresentada à criança negra dentro de uma realidade muito distante do seu padrão de estética, o que contribui fortemente para que a criança negra negue a sua cor.

Diante desse contexto, este capítulo se propõe a discutir a questão racial no contexto brasileiro, salientando a importância dessa discussão para a infância e, particularmente, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel importante para cumprir nesse debate, pois a diversidade étnico-racial perpassa a nossa sociedade e invade as creches e pré-escolas através de “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69). Assim, encetamos o capítulo apresentando uma discussão dos principais conceitos pertinentes a essa discussão, pois tais questões ainda incidem fortemente nas relações sociais e no cotidiano escolar.

Iniciemos esta reflexão sobre a questão racial pensando que a raiz dos preconceitos e das práticas discriminatórias são as diferenças. Jean Paul Sartre (apud MUNANGA, 2010) afirmava que se um negro e um judeu se apresentassem na porta de um local em que ambos são indesejáveis, o judeu poderia entrar sem que alguém o descobrisse, mas o negro seria barrado na porta da entrada por causa da geografia do seu corpo. Ainda de acordo com Munanga (2010), é quando o diferente começa a se comunicar e a entender a cultura do outro, quando começa a dominar seus códigos sociais do outro que ele se concretiza como uma ameaça. Assim, “o medo não está mais na diferença, mas na semelhança que a diferença esconde” (MUNANGA, 2010, p. 192).

Nessa perspectiva, iniciamos a reflexão dessa trajetória no Brasil a partir do período das grandes navegações, no século XV, que fez com que o povo europeu descobrisse povos fisicamente muito diferentes deles, os ameríndios, os africanos,

os primitivos da Oceania, entre outros, levando-os a questionar o conceito de humanidade. “Que são esses recém-descobertos? São bestas ou são seres humanos como nós europeus?” (MUNANGA, 2000, p. 17). Mas, para que a humanidade desses recém-descobertos pudesse ser aceita, era preciso comprovar que os mesmos eram descendentes de Adão, assim como os europeus, pois o “monopólio do conhecimento e da explicação da origem da humanidade estava nas mãos da Igreja, através da Teologia” (MUNANGA, 2010, p. 182). Após comprovada a sua origem adâmica, faltava-lhe apenas a condição *sine qua non* para a sua humanidade plena, a conversão ao cristianismo. E foi essa a justificativa utilizada pela igreja para abençoar a escravidão como o promissor caminho para a conversão desses povos ao cristianismo.

Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes de Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos, considerado como representante da raça negra. Mas, o índio permanecia ainda um incógnito, pois não estava incluído entre os três personagens representados semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para demonstrar que ele era também descendente de Adão (MUNANGA, 2000, p. 18).

No Século das Luzes, século XVIII, da racionalidade, os filósofos não acolheram a explicação sobre a história da humanidade fundamentada a partir das explicações da Igreja e reiniciaram o debate sobre a questão de quem “são os outros”, os recém-descobertos. Nesse sentido, “tornou-se uma empresa científica a demonstração da existência das raças por meio de critérios objetivos” (MUNANGA, 2010, p. 183). Então, aproveitaram o conceito de raça já existente, oriundo das ciências naturais, para classificar “esses outros” cuja humanidade já estava comprovada, como raças diferentes. De acordo com Quijano (2005, p. 227):

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referências a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras.

No século XIX, a cor foi associada a outros critérios como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, do ângulo facial. Nesse ínterim, as teorias biológicas sobre as raças se consolidaram e raça passou a ser usada no sentido de

tipo, dando nome a espécies de seres humanos diferentes, tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental. Guiados pela publicação de “A Origem das Espécies”, de Charles Darwin (1859), que elucidava que a evolução das espécies ocorria por meio das modificações do ambiente que, por sua vez, provocava a seleção de indivíduos mais aptos à sobrevivência em novas condições, os europeus absorveram que embora tenhamos uma única origem, as raças tinham condições de maior ou menor desenvolvimento físico, moral e intelectual.

Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, constitutivas deles, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 228).

Na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, a discussão sobre raça permeava a vida social e os homens da ciência apresentavam várias proposições para a adaptação das teorias raciais ao caso do Brasil, onde o mestiço era entendido como uma categoria elevada, por resultar de um processo de mestiçagem que era visto como a possibilidade de evolução brasileira. Nina Rodrigues à frente da Faculdade de Medicina da Bahia, propôs a criação de leis distintas para brancos e negros no Brasil, pois, segundo ele, os negros e também os mestiços representavam a anomia social, logo, sem capacidade para desenvolver uma cultura elevada. Sílvia Romero na faculdade de direito do Recife, destacando a mestiçagem como uma peculiaridade do nosso país, defendia que o branqueamento era a solução para o desenvolvimento do nosso país. João Batista Lacerda, também médico, defendia a tese de que o Brasil estava vivendo um processo de branqueamento e que em 2012, teríamos 80% de brancos no nosso país. Oliveira Viana do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro aponta o mestiço como um sujeito indefinido que pode sofrer as consequências dessa indefinição (SCHWARCZ, 1993). Utilizaram como marca da diferença a cor da pele, sendo considerado um critério fundamental entre as chamadas raças, ficando nesse estágio a espécie humana dividida em três raças que povoam até hoje o imaginário coletivo: raça branca, negra e amarela. Entretanto, cabe esclarecer que:

A cor da pele é definida pela concentração de melanina. É justamente o grau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos, do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra, que concentra

mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros, e a amarela, numa posição intermediária, que define a sua cor de pele que, por aproximação, é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial (MUNANGA, 2004a, p. 20-21).

De acordo com Guimarães (2005, p. 44), “as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias racistas”, pois alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor, se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Na atualidade, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE organiza o seu trabalho a partir da autodeclaração em que a pessoa escolhe dentro de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), um com o qual se identifica, sendo a população negra o somatório de pretos e pardos. Logo, o IBGE trabalha com o quesito “cor da pele”. Deste modo,

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata apenas de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral. [...] No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (GUIMARÃES, 2005, p. 208).

No século XX, depois de inúmeras pesquisas, os cientistas, biólogos e geneticistas concluíram que a ideia de raça humana não possuía base científica, ou seja, “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques” (MUNANGA, 2004a, p. 21). O conceito de raça, etimologicamente, veio do italiano “*razza*”, que tem sua origem no latim “*ratio*”, que significa sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2004a, p. 17). Entretanto, até o século XVIII, esse termo se referia ao conjunto de descendentes de um ancestral comum, com ênfase nas relações de parentesco, sem realçar características como cor de pele e outros traços físicos. Mas, em 1648, o francês François Bernier utilizou a palavra raça para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, chamados raças. Inserido na realidade francesa, o uso do termo, antes de adquirir o sentido biológico, referia-se ao contexto das relações entre nobreza e plebe, onde os francos de origem germânica consideravam ter sangue puro e mais habilidade para dominar, em oposição aos gauleses, população identificada com a plebe que poderia ser escravizada. Entretanto, o conceito de raça ainda é muito usado na

contemporaneidade, inclusive neste estudo. Dessa forma, reconhecemos que “as raças são na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49). Ainda,

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

É também no século XX, na década de 1930, que foi publicada a obra de Gilberto Freyre: “Casa Grande & Senzala” que propagou para o mundo que no Brasil viviam cordialmente o branco, o negro e o índio, criando o mito da democracia racial. Para Florestan Fernandes (2008), esse mito difundiu e generalizou um elenco de convicções etnocêntricas, entre elas destacamos: a ideia de que o negro não tem problemas no Brasil, que pela própria índole do povo brasileiro, não existem distinções raciais entre nós, que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistintas e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial, bem como a imagem de que o negro está satisfeito com sua condição social e estilo de vida, e por fim, a ideia de que não existe, nunca existiu, nem nunca existirá outro problema de justiça social com referência ao negro, executando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania. Enfim,

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar os estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Mas, de acordo com Munanga (2010), o problema não é a raça, mas as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Ele esclarece que não haveria nenhum problema para a humanidade se a classificação dos grupos humanos fosse estabelecida de acordo com as características físicas. Entretanto, o problema reside na hierarquização onde estabeleceram uma relação direta entre a

cor da pele e o fenótipo e as características psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Nessas condições, assimilaram que no mais alto patamar da cadeia estavam os europeus e nos níveis inferiores, negros e índios, gerando a partir da hierarquização das diferenças, a concepção do racismo científico ou racialismo onde foi utilizado um conceito doutrinário para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial. A partir desse cenário, as pessoas começaram a ser analisadas pela sua raça. Com base nessa linha de pensamento, o racismo pode ser compreendido como:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais como: a cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Essa construção sobre a questão racial no Brasil tem fortes repercussões no campo educacional. De acordo com Souza (1983), a construção de uma identidade negra, bem como a da política exigem a contestação das primeiras figuras que ensinam ao sujeito a ser uma caricatura do branco. Tal contestação se inicia, pois, desde a Educação Infantil.

3.1 OS PRIMEIROS ANOS DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: marcas do racismo na sua identidade que não se apagam

A Educação Infantil, de acordo com. art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até **cinco anos**¹, **em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade** (BRASIL, 2013b). Assim, tem como papel estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Essa configuração da Educação Infantil se situa *a priori* no contexto resultante dos avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, em consonância com a constatação da criança como sujeito de direito, logo, com direito à educação desde os primeiros anos de vida.

¹ Redação dada pela Lei 12.796/2013.

Entretanto, de acordo com Kramer (2011), vivemos um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que temos um conhecimento avançado sobre a infância, também demonstramos dificuldade em lidar com essa população. Assim, os mais variados campos do conhecimento, tais como a psicologia, a psicanálise e a história, entre outros, ampliam nosso campo informacional sobre a criança. A partir dos estudos de Ariès (1970), compreendemos que as nossas noções sobre infância são construções sociais e históricas. A antropologia nos tem apresentado a infância a partir das suas práticas culturais. Nesse contexto de compreensão do universo infantil, temos também as contribuições de Vygotsky (1991; 1993), Wallon (1995) e Piaget (1975). A sociologia, por sua vez, nos ajuda a perceber que a dependência da criança ao adulto são fatos sociais, ajudando-nos também a pensar a criança como sujeito social de seu processo de socialização. É a partir dela que “a criança e sua infância saíram do interregno que estavam colocadas” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49).

A ideia de infância, tal como conhecemos hoje, emerge na modernidade, no bojo das classes médias burguesas a partir da diminuição dos índices de mortalidade infantil atrelada às intensas mudanças sociais e econômicas da época, assim como dos avanços da ciência com a ideia de que precisavam ser moralizados e cuidados. Entretanto, “sabemos também da miséria das populações infantis naquela época, do trabalho escravo e opressor que desde o início da Revolução Industrial as condenava a não serem crianças” (KRAMER, 2011, p. 97). Pinto e Sarmiento (1997, p. 11) nos alertam para o fato de que “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo”. Destarte, como Kramer, na contemporaneidade, defendemos que:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 2011, p. 101).

Outra questão importante trata-se da redemocratização da sociedade brasileira que ampliou o acesso e permanência dessa população nas diversas instituições dessa etapa do ensino. Mas, precisamos destacar que tais direitos são oriundos do processo histórico e cultural de cinco séculos, pois fazendo um resgate

histórico da educação das crianças, lembramos que no período colonial elas eram educadas principalmente em suas casas e em instituições religiosas.

Nesse contexto, as crianças negras foram inseridas no mundo do trabalho precocemente tendo sua infância encerrada por volta dos cinco ou seis anos de idade para assumir um lugar no universo adulto através do trabalho escravo. Desde seu nascimento, elas acompanhavam seus pais para o trabalho. O descaso com a criança nesse período pode ser constatado pelo seu alto índice de mortalidade. A situação das crianças negras no período escravocrata era muito difícil, pois mesmo após a Lei do Ventre Livre, quando a criança já tinha assegurada a sua liberdade, o que geralmente ocorria era que elas ficavam sob a posse dos senhores até os oito anos. Após esse período, seu destino poderia ser a prorrogação desse prazo até os vinte e um anos ou a tutela do Estado que as encaminhava para asilos agrícolas ou orfanatos. De acordo com Santana (2006, p. 32), "existe uma naturalização da falta de investimento e atenção nesse período".

Mas, a partir dos séculos XVII e XVIII, a infância se consolidou como uma etapa da vida que merecia atenção. Assim, surgiram variadas instituições que visavam ao atendimento das crianças pequenas com o objetivo de responder aos altos índices de mortalidade. Logo, uma questão de saúde pública. O que incidiu na visão assistencialista da educação que marca profundamente as concepções de Educação Infantil até hoje. De acordo com Santana (2006, p. 33), "ao se restringir a aspectos ligados aos cuidados, ficam desviadas as dimensões da socialização, da aprendizagem, da vivência cultural, privilegiadamente fundamentada na diversidade".

Não podemos também deixar de considerar no contexto da Educação Infantil o fato de que a ampliação da participação das mulheres no mundo do trabalho passou a exigir a ampliação da oferta, tendo em vista a nova condição da mulher. Todavia, nesse período, ainda prevaleciam as concepções de que as crianças deveriam ser educadas no âmbito familiar por suas mães, o que fazia com que as instituições que ficavam com as crianças não fossem bem aceitas socialmente. Elas eram espaços, sobretudo, de controle social.

Entre 1940 e 1960, a questão da educação das crianças foi marcada por programas compensatórios que tinham o intuito de prevenção e cuidados com saúde e a garantia do trabalho da mulher. Já nas décadas de 1970 a 1990, evidencia-se o movimento de mulheres por creches e pré-escolas. Mas, é a partir do final da

década de 1980, com o processo de consolidação da nossa Constituição Federal de 1988, que se estabelece na Educação Infantil um divisor no atendimento à criança de até seis anos, pois a Constituição Cidadã obriga o Estado a ofertar vagas para todas as crianças, a partir do seu nascimento, independentemente de sua origem regional, social, racial ou étnica e a despeito da opção religiosa ou política de seus pais.

Assim, a Educação Infantil deixa de ficar atrelada a um direito das mulheres trabalhadoras, para se constituir como um direito da criança. Nesse período, há também uma forte pressão da comunidade negra denunciando e criticando o modelo escolar em voga que apontava para a ausência da cultura negra e práticas do racismo nas escolas, gerando fracasso e evasão dessa população.

Nessa correlação, desde a década de 1980, várias pesquisas vêm evidenciando a existência de comportamentos preconceituosos e atitudes discriminatórias em todas as etapas/modalidades da educação. Elas apontam que os cuidados destinados às crianças negras são ofertados de maneira desigual, bem como as/os educadoras/es desse público apresentam posturas de não reconhecimento e valorização das diferenças em sua prática pedagógica e de silenciamento frente às situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

Nesse processo de redemocratização, encontra-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, afirmando assim a sua importância no processo de formação da criança. Essa decisão apresenta-se em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, 1990, na Tailândia, que destaca no seu artigo 5º que a aprendizagem começa com o nascimento, implicando cuidados básicos e a educação inicial na infância, que podem ser proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades, seja por programas institucionais (UNESCO, 1998). Atualmente, a LDB foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. O novo texto, além de ampliar a duração da educação básica obrigatória no país, introduz critérios para a oferta da Educação Infantil, bem como particulariza a sua identidade. Entretanto, o estabelecimento de uma carga horária anual mínima, a obrigatoriedade do controle de frequência e o processo avaliativo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças provocaram reações de diversos

estudiosos da área que explicitaram sua preocupação com a equiparação da Educação Infantil aos ensinos fundamental e médio. Discutem principalmente o processo avaliativo e a expedição de documentação que comprova os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois os órgãos normativos não explicitaram o formato da documentação. A preocupação é pertinente, uma vez que mesmo reconhecendo que a avaliação quantitativa não se adapta à Educação Infantil, sabemos que vivemos num contexto em que a meritocracia é um valor importante, assim a não explicitação pode gerar equivocadas interpretações.

Mas, retomando a tônica dessa discussão, explicitamos que assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), consideramos legítimo discutir a criança negra não como uma categoria essencializada, que legitima uma visão que não apenas “pensa a criança”, precisamos organizar nossos esforços numa abordagem que “vê uma criança”, considerando-a não mais a partir de uma perspectiva universal, mas numa perspectiva singular. “Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias minoritárias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51). Assim, precisamos evidenciar a criança como sujeito social que, ao mesmo tempo em que se forma, é também formado na trama das relações sociais, constituindo-se a partir dessas relações uma criança e negra.

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária.

Nessa direção, fundamentado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), superando a visão reducionista de pensar o racismo apenas no âmbito escolar, Hédio Silva Júnior (2012) discorre sobre as formas de otimização das práticas educativas de maneira que os valores e atitudes tenham como orientação a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diferença humana. Para a realização desse feito, desde a Educação Infantil, ele aponta dois ângulos:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. Durante um longo período, a Educação Infantil organizou as suas práticas na perspectiva de uma escola universal, desconhecendo o direito à diferença. Tais práticas organizadas no sentido de homogeneizar os comportamentos dos estudantes, preparando-os para serem bons alunos do Ensino Fundamental, conduziram as crianças pertencentes a grupos minoritários ao fracasso escolar. Ou seja, as crianças que não se adequavam ao processo uniforme foram desvalorizadas. Nesse sentido, encontramos-nos frente à questão de como reconstruir a escola garantindo a todos o direito à educação, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diferenças e singularidades.

Kramer (2011) nos alerta para o fato de que temos educado as crianças dentro de uma realidade que tem dificuldade de lidar com a diferença, onde tendemos a eliminar o dissenso. Frente a essa realidade, as crianças convivem com chacinas de crianças e adultos, moradores de ruas e homossexuais, torturas de presos e de populares pela polícia, métodos de manter a ordem que infringem os direitos dos cidadãos, procedimentos evidentes e implícitos de silenciar as pessoas. As crianças são educadas em um mundo de guerras fratricidas, extermínio, estupros, crianças matando pais e colegas de escola; assim, no lugar de aprenderem a reinventar a história, aprendem conosco, os adultos, a desrespeitar os direitos, a violência, a barbárie.

No contexto da Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2009) argumenta que os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo. Nesse contexto, as crianças necessitam ser estimuladas desde seus primeiros momentos na escola a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância

dos diferentes grupos raciais na construção da história e da cultura brasileira, pois desde cedo, elas têm condições de aprender e conhecer diferentes realidades, compreendendo que a experiência social do mundo ultrapassa a nossa experiência local, sendo o mundo formado por uma variedade de civilizações, histórias, grupos sociais e raciais.

Corroborando a assertiva, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 4), proclamada pela UNESCO, enfatiza que “Toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural” e também destaca que “a diversidade cultural é fator de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais reconheceu a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana.

A Constituição Federal (1988) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) reconhecem a criança como sujeito de direito. Enquanto sujeitos, torna-se urgente considerar as suas diferenças, garantindo-lhes as mesmas condições de tratamento e de educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009d, p. 10).

Logo, temos que reconhecer o papel da educação contra esse cenário, essa triste realidade. Consequentemente, temos que organizar nas escolas e espaços de Educação Infantil práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais possam se efetivar como direitos, garantindo o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento, pois tal acesso articula-se intimamente com a circulação do poder. Mas precisamos trabalhar no caminho da justiça social que almejamos. Nesse trabalho, a ideia central trata de dar visibilidade à cultura e à história da população negra que, durante séculos, ficou silenciada na educação formal, negando às crianças e negras o direito de afirmação da sua identidade étnico-racial.

As práticas vivenciadas na Educação Infantil podem possibilitar a criança e negra, a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Entretanto, segundo Cavalleiro (2010), o processo de socialização vivenciado nas

escolas brasileiras colabora para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer diferenças nas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Depreciadas, humilhadas e excluídas pela prática escolar e consumidas pelo padrão racista da sociedade, as crianças têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização, pulverizada em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a educação em/para os direitos humanos, a partir da interculturalidade, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Neste sentido, precisam assegurar uma prática intencional e planejada para a socialização das crianças.

Para caminharmos no sentido de reconhecermos o outro como outro, trazendo-o para a centralidade da prática pedagógica, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, pois, além de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, essa lei possibilita que a criança e negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença incluída na Educação Básica. Digo isso porque o que as pesquisas vêm evidenciando trata-se de um grande descaso com essa população. Mas “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo em violência” (SILVA, 2000, p. 97). Essa não é, pois, a presença que almejamos para a criança e negra.

3.2 A QUESTÃO RACIAL A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS: uma história de preconceitos, discriminações, resistências e reinvenções

Nesse subitem apresentamos as pesquisas realizadas no Brasil, após a aprovação da Lei nº 10.639/03, que tiveram como principal objetivo as interações entre as crianças de 0 a 5 anos envolvendo a questão racial. Essas pesquisas corroboram a premissa que as crianças e negras incorporadas ou invisibilizadas têm

como uma das referências a sua cor. Tal escolha deve-se à relação delas com esta pesquisa que também se deteve nesse aspecto. Para tal, foi consultado o acervo da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (IBICT), até julho de 2015, utilizando os seguintes descritores: criança negra (150 títulos), raciais (619 títulos), Educação Infantil negra (33 títulos), Educação Infantil e relações raciais (30 títulos), étnico-raciais (30 títulos), infância negra (44 títulos), Lei nº 10.639/03 (25 títulos). Atenderam ao requisito 11 pesquisas, sendo oito dissertações e três teses. Entretanto, antes de apresentarmos as teses e dissertações, destacamos os estudos de Bicudo (1955), Godoy (1996) e Cavalleiro (1998) que trouxeram grandes contribuições para a discussão da questão no século XX.

O trabalho de Virgínia Leone Bicudo (1955), pesquisadora negra, que foi financiado pela UNESCO, realizou uma interessante pesquisa publicada no livro: “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”. Esse foi dirigido por Roger Bastide e com a colaboração de Florestan Fernandes, versando sobre as atitudes dos alunos dos grupos escolares de São Paulo em relação à cor de seus colegas. A mesma tinha o objetivo de explicitar os mecanismos psíquicos de defesa apresentados nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas, bem como a influência da família naquelas situações. A pesquisa explicitou que havia uma predileção pelo sujeito branco, e quanto mais forte fosse a cor da pessoa negra, maior seria a rejeição. Da mesma maneira que inversamente proporcional: quanto mais claro o tom da pele, maior a aceitação.

Eliete Aparecida Godoy (1996) também apresentou uma importante contribuição sobre a temática com a dissertação: “A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana”, que tinha como objetivo evidenciar empírica e teoricamente as distintas formas de representação infantil sobre a diversidade étnica no contexto escolar. A pesquisa, um estudo de caso, foi realizada com 22 crianças negras e brancas, de 5 e 6 anos, onde predominaram as brancas, evidenciando que as mesmas trazem no seu repertório de informações influências adultas e coisas que lhes são próprias.

A pesquisa de Godoy (1996) evidenciou que as crianças já eram capazes de identificar e distinguir as características físicas entre as pessoas, entretanto, a capacidade para diferenciar as características associadas à diferença racial não as conduz a atitudes negativas com relação ao outro. Ao não demonstrar preferência entre os pares do mesmo grupo étnico-racial, as crianças sinalizaram “que a

consciência e a identificação racial são pré-requisitos necessários para a aquisição de atitude ou condutas negativas, mas não é suficiente” (GODOY, 1996, p. 198).

Outra importante questão demarcada pela pesquisa de Godoy (1996) trata-se do fato de que a autoestima, o autoconceito e autoimagem das crianças negras nas diferentes situações, apresentadas durante a pesquisa (livros de histórias com personagens negros, entrevistas, espelhos, autorretratos, figuras com diferentes grupos familiares, diálogos entre pares, atividades em pequenos grupos), apresentavam-se de forma negativa. “Já aos 5, 6 anos de idade, essas crianças apresentavam em diversas oportunidades a negação à sua identificação racial, demonstrando um desejo de possuírem uma imagem diferente da sua” (GODOY, 1996, p. 202), expondo, assim, o fato de que elas já tinham absorvido o preconceito racial. Nesse sentido, concordamos com Trinidad (2012, p. 127) de que “há uma lacuna que deve ser ocupada pela Educação Infantil, por meio da criação de oportunidades para que as crianças não construam suas interações pautadas por atitudes discriminatórias”.

Em 1998, Eliane dos Santos Cavalleiro defendeu a dissertação intitulada: “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil”. De acordo com Cavalleiro (1998), esse estudo se insere no conjunto das pesquisas realizadas com o intuito de reunir informações sobre negros no sistema de ensino, visando subsidiar estratégias a fim de elevar a autoestima de indivíduos pertencentes a grupos discriminados e a criar condições que possibilitem a convivência positiva entre as pessoas e, em especial, tornar a escola um espaço adequado à convivência igualitária. O intuito da pesquisa era entender o processo de socialização das crianças negras desenvolvido no espaço escolar e o processo de socialização no interior do grupo doméstico.

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de porte médio localizada na região central de São Paulo atendendo a um público de baixa renda. A pesquisadora observou a rotina das crianças na sala de aula, em uma área denominada de galpão, que dá acesso às salas de aula, ao lanche, à cozinha, aos banheiros, à sala dos professores, à secretaria, bem como onde ocorrem as atividades dirigidas: rodas de cantigas, rodas de brincadeiras, ensaios de festas, festas comemorativas. Há, ainda, a sala de vídeo e computadores e o parque da escola. Ela entrevistou onze pessoas na escola entre professoras, gestores e funcionários. Também realizou nove entrevistas com as famílias das crianças, pois, baseando-se nos estudos

desenvolvidos por Gomes (1987, 1996) e Mello (1988), ela estava convencida das vantagens de conhecer o ambiente familiar para melhor compreender e apreender a socialização de crianças. Assim, também ouviu nove crianças: sendo quatro crianças brancas, quatro negras e uma nipo-brasileira.

Assim como Godoy (1996), a pesquisa evidenciou que apesar do discurso da inexistência do preconceito na escola, há indicativos de que as crianças, já na fase pré-escolar, percebem as diferenças étnicas. Assim, já reconhecem as diferenças, desde o momento em que ingressam na pré-escola, aos quatro anos. Ao analisar a socialização das famílias, observou-se que as crianças são educadas desconsiderando o caráter multiétnico da população, encobrindo, assim, o racismo que ainda vigora na nossa sociedade. Entretanto, no lar, com seus entes, a criança recebe o carinho e respeito da família que tende a adiar o máximo possível o contato com as práticas racistas que se configuram em momentos dolorosos. Tais constatações fazem com a pesquisadora infira que as crianças que participaram do estudo tenham recebido de seus pais o mesmo tipo de socialização que eles também receberam na infância, uma socialização arraigada pela hegemonia branca da sociedade.

Se no lar as crianças têm as suas características étnicas aceitas, e até mesmo valorizadas, na escola o mesmo não ocorre. Nela as diferenças não são respeitadas. O silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo. No lar o silêncio “silencia” um sentimento de impotência frente ao racismo da sociedade que se mostra hostil e forte. No lar o silêncio ‘silencia’ a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. No lar o silêncio ‘silencia’ o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (CAVALEIRO, 1998, p. 202-203).

Entretanto, ao investigar o espaço escolar, Cavalleiro (1998, p. 203) afirma que a negritude conduz a criança negra a “represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num espaço que não é o seu”. Afirmando, assim, que a escola não se constitui num espaço onde a criança sinta-se acolhida, pois não há indícios de inclusão da sua cultura, ou seja, a sua forma de ver e viver no mundo é desconsiderada, exceto a sua presença física. Frente a essa situação, a pesquisadora destaca a omissão da escola em reconhecer positivamente a criança negra. Ela ressalta que o silêncio do professor facilita novas ocorrências desse tipo, reforçando a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, a partir deste, para outros âmbitos sociais.

Assim, ela apreendeu como a criança lida com suas primeiras experiências multiétnicas, como as pensa e as elabora, bem como perguntou ao professor como ele concebe o seu relacionamento com as crianças, e o observou na sua prática profissional. Ela frisa que o silêncio do professor facilita novas ocorrências desse tipo.

Na escola, a pesquisadora encontrou um cenário que parecia evidenciar muito bem a formação multiétnica da nossa sociedade, onde aparentemente negros e brancos desfrutam as mesmas oportunidades. Mas o que encontrou foi um contexto onde, de modo silencioso, ocorrem situações que podem influenciar na socialização das crianças, mostrando-lhes que há diferentes lugares para pessoas brancas e negras. Assim, no espaço de circulação das crianças, foi evidenciada a ausência de cartazes e livros infantis que expressassem a existência da diversidade na sociedade brasileira. Constantemente, as professoras baseavam-se na cor da pele de seus alunos para diferenciar uma criança da outra: **“a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “o japonêsinho”** e as crianças expressam nas suas relações comentários depreciativos a respeito das crianças negras.

Nesses casos, as crianças negras, quase sempre, permanecem absolutamente caladas, com olhos que atravessam o ar. Sobressaem em seus rostos expressões vazias. Após a ofensa dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas em seus cantos, como se nada lhes tivesse acontecido. Nesses conflitos em que as crianças xingam as negras, referindo-se à cor de sua pele como uma característica negativa, podemos observá-las como as grandes vencedoras da disputa. A inação das crianças negras revela, a meu ver, um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras não conseguem ou não sabem como se defender face ao ambiente que lhes é hostil, as crianças negras isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito (CAVALLEIRO, 1998, p. 110).

A pesquisa descortina um universo de que existe a falta de questionamento sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Consequentemente, ao mesmo tempo em que percebem as diferenças étnicas, as crianças sentem as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta, o que submete a criança negra a ter vergonha do seu pertencimento racial, dificultando a construção da sua identidade. Cavalleiro (1998) afirma que por meio da linguagem não verbal são transmitidos valores preconceituosos e discriminatórios, “ou seja, há na escola uma linguagem que fala pelo silêncio, pelo gesto, pelo comportamento, pelas atitudes, pelo tom de voz, pelo tipo de tratamento, o papel e o lugar guardados ao negro na sociedade” (CAVALLEIRO, 1998, p. 200). Essa conjuntura depreciativa

de humilhações favorece o insucesso da criança, levando-a a desejar tornar-se branca.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanente e silenciosamente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente, convivendo com esse problema. Nesse contexto, para a criança negra torna-se difícil construir uma identidade positiva. Dessa forma, para a criança negra só resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro (CAVALLEIRO, 1998, p. 201).

Esse era o cenário apresentado antes da Lei nº 10.639/03. Após a sua implementação, as pesquisas evidenciam que houve avanços na discussão e na visibilidade da temática nas escolas. Visibilizam também as estratégias de resistências apresentadas pelas crianças ao preconceito e à discriminação as quais são vítimas, bem como às permanências das pedagogias de racialização e do ideal eurocêntrico no cotidiano escolar. Nesse sentido, Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) definem dois momentos das pesquisas sobre a temática. No primeiro momento,

A criança negra corresponde a um momento da pesquisa sobre raça que denunciava o racismo existente na escola, na sociedade que estava expresso nos indicadores econômicos e educacionais de todos os níveis de ensino. As pesquisas dessa primeira fase demonstraram que raça é uma categoria explicativa e, desse modo, não deriva de nenhuma outra instância, seja ela econômica, por exemplo, que a determine (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 75).

Na segunda fase das pesquisas, “há a clareza da potência, da possibilidade e da inevitabilidade de atravessar a realidade social a partir da ideia de raça” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 77). Entretanto, essas pesquisas não se centram apenas nas denúncias, mas nas possibilidades de resistência e reinvenção. Assim, comungamos com a perspectiva de que a criança, também, negra em sua diferença, ao fugir dos padrões hegemônicos, eurocêntricos, pode encontrar seu próprio caminho de sobrevivência.

Resistir para a criança negra é um ato de amor, amor aos seus ideais, amor ao desejo de se ver estrela com todo o brilho e a energia que emanam do fundo do seu ser. Resistir, para a criança negra, é dar vazão ao desejo de se perceber sujeito ativo na construção de um mundo mais humano, é

interagir com o cosmo, com a sua beleza negra, o potencial negro e seus valores morais e culturais também negros, é gritar ao mundo com toda a força do seu peito, 'eu me amo e quero ser feliz' (CERQUEIRA, 2006, p. 113).

Iniciamos por ordem cronológica a apresentação das pesquisas após a Lei nº 10.639/03. A dissertação de Fabiana de Oliveira (2004): "Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?", foi realizada em uma escola do município de São Carlos/ SP, escolhida intencionalmente por atender a um grande número de crianças negras, cujo objetivo era analisar o cotidiano das creches, enfatizando as dinâmicas que envolviam a criança negra. A partir dessas crianças, foi possível verificar o que essas práticas produziam e revelavam sobre a questão racial, evidenciando que, apesar do discurso de que todas as crianças são iguais, havia diferenciação na paparicação das crianças brancas e negras demonstrando a lógica do mito da democracia racial e do entendimento que diferença e desigualdade são sinônimos.

As educadoras, conhecidas por pajens, apontaram como seu papel mais frequente no cotidiano da creche era o de cuidar das crianças e ser complemento de mãe, observando-se que suas práticas ainda estão ligadas à visão assistencialista da Educação Infantil. Ao observar a paparicação em momentos específicos da rotina da creche, Oliveira explicita que, apesar das relações entre pajens/criança evidenciarem um processo de diferenciação, o discurso circulante era que todas as crianças eram iguais. Assim, na hora da chegada, o contato físico era destinado principalmente às crianças brancas. As crianças brancas eram elogiadas por sua beleza, e as meninas brancas eram chamadas por princesas ou filhas. Em toda sala havia uma criança denominada furacão, o vilão da sala. Dessa feita, toda sala tinha um furacão negro. As crianças negras, em geral, eram excluídas da maioria dos momentos de paparicação e o poder disciplinar se fazia evidenciar a partir da norma, demonstrando que havia uma micropenalidade dentro da creche.

Entretanto, diante dessas constatações, o estudo destaca que a exclusão das crianças negras da paparicação não é uma coisa negativa, pois a relação se configura como um aparelho de captura e controle. Assim, excluídas, as crianças negras ficam livres "deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona" (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

[...] podemos dizer que, de alguma maneira, como um aspecto positivo, as crianças negras estariam livres deste tipo de "afeto" (ser carregada no colo,

ser beijada, por exemplo) que é quase um abraço de urso, pois acolhe e mata. Mata as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde “dominante” a qual excluiu os diferentes, mas também, mata aquelas crianças brancas pertencentes à ordem dominante do corpo, já que é um tipo de afeto desnecessário para o processo educativo, pois é realizado para diferenciar as crianças; é um abraço racista que ama “a si próprio”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES; 2010, p. 76-77).

A dissertação: “Revirando malas: entre histórias de bonecas e de crianças”, de Fernanda Morais de Souza (2009), problematizou através de bonecos e bonecas com corpos diferentes, negro/a, de óculos, gordo/a, cabelo liso, crespo, carapinha, os conceitos de corpo, raça e gênero das crianças nas suas brincadeiras. A pesquisa foi realizada em duas escolas de grande porte da rede estadual da região metropolitana de Porto Alegre. Participaram da pesquisa 38 crianças.

O objetivo da pesquisadora era buscar entender como e de que modo os/as bonecos/as colaboram na construção de práticas discursivas das crianças, no que se refere aos conceitos de corpo, raça e gênero. Para tal, a pesquisadora utilizou como estratégia a construção de uma mala cujo conteúdo era formado por bonecos/as antigos/as, negros/as, com cabelos loiros, pretos, ruivos, encaracolados, lisos, curtos, compridos ou sem cabelos, gordos/as, magros/as, velhos/as, fortes, grávidas e deficientes físicos, bem como por imagens do livro história das bonecas de porcelana.

Ao interagirem com os/as bonecos/as negros/as, ou quase negros/as, como descreve a pesquisadora, porque tentam se assemelhar à população negra na cor, mas permanecem com o fenótipo da população branca, as crianças produziram um discurso permeado por marcadores de feiuras. Essas marcas foram associadas à cor da pele e ao tipo de cabelo. O discurso das crianças evidencia também o olhar da sociedade onde ser branco mostra-se a norma. Exemplo disso, nessa pesquisa, fica destacado quando duas crianças se confrontam com uma boneca negra vestida de fada e de cor de rosa, ou seja, bem vestida no contexto da criança. Frente a essa realidade, elas optam por trocar a roupa da boneca negra, colocando-a na branca e ressaltam que essa roupa “não combina” com ela, “a boneca negra teve seu corpo retirado do vestido de fada, pois carrega nele as marcas da feiura, escapando do que é naturalizado e universalizado como belo” (SOUZA, 2009, p. 83). Nesse contexto, sobre a questão racial, ela conclui:

A negatividade atrelada aos corpos negros e seus marcadores que, muitas vezes, são manipulados para que passem por um processo de “embelezamento” – ou melhor, conceituando: por um processo de

embranquecimento – colabora e colaborou para que seja ratificado um padrão de beleza normalizado, que exclui tudo que não remeta à clareza, à lisura e à brancura (SOUZA, 2009, p. 84).

Outra pesquisa que caminha no mesmo sentido é a da pesquisadora Cristina Teodoro Trinidad (2011). A tese, intitulada “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços da Educação Infantil”, tinha como objetivo verificar como crianças pequenas percebem suas identificações étnico-raciais, buscando compreender como elas significam e atribuem sentidos a essa identificação. Ampliando a discussão proposta por Godoy (1996), Trinidad desenvolveu a pesquisa com crianças negras e não negras integrantes de uma mesma sala de uma escola da zona oeste de São Paulo. Foram 33 crianças entre quatro e cinco anos de idade. Ela também constatou, como em outras pesquisas, que as crianças nessa faixa etária já caracterizam as pessoas pelas categorias étnico-raciais e utilizam dicotomias, magro/gordo, negro/branco, cabelo preto/cabelo louro, bonito/feio para identificá-los.

Ao serem interrogadas sobre a sua aparência relacionada à proximidade com seus pais, as crianças não apenas realizaram a heteroatribuição (ao especificar a cor/raça de seus pais) como também evidenciam seu grupo de pertença, ao fazer sua própria identificação. Sobre esse aspecto, as crianças se autoidentificaram como pretas, brancas, morenas, negras e com categorias híbridas, tais como: preta e chinesa, branco e escuro, um pouquinho preto. De acordo com a pesquisadora, esses dados revelam que:

O uso dos termos híbridos, por sua vez, sugere três hipóteses: as crianças (1) evitaram tomar uma posição quanto à própria cor/raça ou quanto à de seus pais; (2) tinham uma percepção de cor/raça bem desenvolvida, a ponto de ser, inclusive, matizada; (3) não conseguiam estabelecer uma distinção clara entre os termos empregados. De qualquer modo, as crianças demonstram, em sua grande maioria, habilidade no uso de termos que a maior parte da população utiliza para classificar a cor e a raça sua ou a do outro [...] (TRINIDAD, 2011, p. 122).

As crianças, além dos termos híbridos, em algumas situações, associaram a categoria morena e preta àquela que tem cabelos com textura dura. Entretanto, não conseguem estabelecer diferenças entre uma pessoa morena e preta. Quando questionadas se desejavam ser diferentes, a maioria demonstrou o desejo de ter a cor da pele ou o cabelo diferentes. Assim, das sete crianças que se autodeclararam pretas, duas queriam ser brancas e com cabelos louros como a professora, bem como as crianças que se identificaram como morenas, num total de sete, gostariam

ter uma cor diferente da sua almejando também serem brancas. Entretanto, diferentemente de pesquisas americanas, não houve um desejo generalizado nas crianças que se autoidentificaram como pretas de serem brancas. “Encontrou-se mais desejo de possuir traços físicos brancos entre as crianças que se autodenominavam como morenas do que em crianças que fizeram uso da categoria preto”.

Diferentemente de outras faixas etárias, as crianças pequenas fazem pouco uso do termo negro para se autoidentificarem ou para identificarem seus pais, mas utilizam constantemente o termo preto, que não é bem aceito pelos adolescentes, jovens e adultos. Diante dessa reflexão, Trinidad (2011) levanta a hipótese de que as crianças em idade pré-escolares expressam o preconceito e a discriminação por meio do plano verbal e, à medida que vão ficando mais velhos, transforma-os em atitudes, bem como utilizam outros vocábulos para expressarem-se sobre seu pertencimento racial.

Entretanto, entre as nove crianças que se autodenominam brancas, nenhuma delas desejava ter traços físicos diferentes dos que já possuíam; o que desejavam era sim ter esses traços com maior intensidade, como, por exemplo, um cabelo maior. “Elas passavam a impressão de que se sentiam confortáveis sendo como eram” (TRINIDAD, 2011, p. 122). A pesquisadora ainda relata que entre as crianças brancas pesquisadas, o desejo de mudar a aparência foi explicitado quando suas características se aproximavam dos traços tipicamente negros. Constatou-se também que a criança, mesmo a branca, deseja ainda um ideal maior de brancura, negando assim o que se tem que é o fenótipo de outro grupo étnico-racial, no caso o dos negros. É essa inferência que a pesquisadora apresenta para a autodenominação de uma das crianças como “branco escuro”.

A pesquisadora destaca que, no grupo por ela pesquisado, apresentaram-se dados não questionáveis acerca do descontentamento em relação ao corpo e certa negação das características negras. Assim, a pesquisa evidencia que, desde muito pequenas, as crianças negras não se identificam com algumas de suas características, indicando uma desvalorização do seu pertencimento étnico-racial. Também apresenta um dado bastante significativo que se refere ao fato que, desde muito pequenas, as crianças já fazem uso das categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, amarelo, pardo e, ainda, usam o conhecido termo moreno, apenas a

categoria “indígena” não foi mencionada pelas crianças participantes) na sua vida diária.

As crianças participantes deste estudo vivem em uma sociedade na qual ser negro significa portar características pessoais que são, em relação às dos brancos, consideradas “piores”. Essa situação de iniquidade é apreendida pelas crianças pretas e pardas de várias maneiras, significando, como se viu, ora ser alvo de hostilidade, ora de caçoada, ora de rejeição, de modo que ser negro acaba sendo equiparado, pela grande maioria, a uma condição sofrida, que deve ser transformada – o espaço de Educação Infantil, nesse processo, tem papel fundamental. Parece haver ventos de mudança, mas eles ainda não são suficientes para mudar o cenário, sobretudo porque o cenário se disfarça justamente para não mudar. Os ventos da equidade precisam soprar mais forte, bem mais forte, para que as infâncias não sejam tão díspares, para que a vida não seja tão diversa, para que não se precise mais ter medo nem insegurança diante do próprio corpo. Sem ele, as crianças não poderão ser plenamente o que são: crianças, sem qualquer adjetivo (TRINIDAD, 2011, p. 169).

Bianca Salazar Guizzo, também em 2011, concluiu sua tese do doutorado: “Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil”. A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil da rede pública do município de Esteio/RS, tendo como objetivos apresentar como determinadas representações de gênero, raça/cor, classe social e geração são construídas e reiteradas pelas pedagogias culturais e visuais e, a partir dessas representações, mostrar como as meninas investem em certas práticas corporais para serem consideradas belas.

No tocante à questão racial, a pesquisa expôs, para surpresa da pesquisadora (mas, não a nossa), que para as crianças ser branco/a parece ser uma das questões fundamentais para alguém ser considerado/a bonito/a. No contato com as crianças, observou-se que desde cedo elas incorporam as noções e preconceitos que circulam socialmente e utilizam esses conhecimentos para xingar os colegas, principalmente, nos momentos em que desejam se defender e/ou revidar algo que lhes foi dito. A pesquisa de Guizzo (2011) também revela que as crianças apresentam estranhamento com a presença de personagens negros nas histórias infantis, visibilizando a não implementação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes. Tendo em vista esse panorama, ela discute o conceito de branquidade, destacando que ao se confrontarem com uma história onde os personagens não são brancos houve rupturas e deslocamentos nas ainda tradicionais ideias das crianças. “Mesmo que sejam crianças de apenas 5-6 anos, elas já sabem muito bem que ser branco/a

não é ruim, muito pelo contrário, é uma característica considerada boa, bela e favorável” (GUIZZO, 2011, p. 133).

Em 2012, na PUC/Minas, Sandra Maria de Oliveira, apresentou a dissertação: “A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam”, que tinha como foco de análise a forma como a organização das rotinas contribui para a incorporação ou superação de atitudes racistas entre as crianças, assim como de que maneira as atitudes racistas são manifestadas nas interações entre elas. A pesquisa foi realizada numa Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte em três turmas com crianças de 3 a 5 anos. Foram utilizados os seguintes procedimentos: observação da rotina, participação em brincadeiras e rodas com as crianças, entrevistas com as educadoras e análise de materiais.

Como em muitas das pesquisas apresentadas, há a reafirmação de que a classificação utilizada pelas crianças é a da gradação das cores. Entretanto, o estudo também evidencia que da mesma forma que há crianças que buscam se afastar de elementos que as identifiquem como negras, há também um movimento de valorização da cultura negra entre outras crianças em função da ligação de suas famílias. A pesquisa também confirma o uso de apelidos racistas na hora das brigas das crianças, destacando que eles são utilizados, principalmente, quando os meninos querem agredir as meninas, fazendo uso marcadamente de elementos estéticos, uma vez que os meninos costumam agir com mais força e resistência a esses ataques. De acordo com a pesquisadora, a questão de discriminação racial foi fortemente observada nas relações com o corpo e o cabelo, fato que foi expresso das seguintes formas: “recusa ao contato físico, a cor e o cabelo como forma de discriminação, os conflitos e as resistências das crianças frente ao preconceito” (OLIVEIRA, 2012, p. 94).

Para evitar os comentários pejorativos de colegas do grupo, muitas meninas evitam soltar os cabelos e outras usam toucas para tampá-los. Quanto aos meninos, percebe-se que a família opta por raspar os seus cabelos. Ou seja, enquanto as meninas escondem os seus cabelos, os meninos os perdem. Desta forma, é como se o problema do cuidar e do pentear fosse eliminado. Assim, para muitas crianças ser careca já é uma marca identitária das crianças negras (OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Seguindo esse caminho, a pesquisadora Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013) desenvolveu a tese: “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil: potenciais e limitações sob o olhar do professor”, cujo

foco era analisar como a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB, se manifestava no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba, interferindo nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi realizada com crianças de 3 a 5 anos, bem como com professores e educadores no ano de 2012. Ela alega que, embora povoe o imaginário popular que a região Sul do nosso país seja branca, são as crianças pobres, pretas e pardas que preenchem quase a totalidade das vagas da Educação Infantil em Curitiba.

A pesquisadora destaca que a organização dos espaços e ambientes, bem como da rotina, não favorece a construção da identidade da criança negra, pois há uma visível negação da mesma. Para exemplificar a questão, ela apresenta cartazes e murais que povoam a instituição onde as imagens dos personagens são compostas por personagens com a pele rosada, privilegiando a supremacia branca. Nas interações entre educadoras e as crianças, os episódios de discriminação não eram percebidos, tampouco enfrentados. As crianças brancas exerciam lugar de destaque comumente nas brincadeiras. Exemplificando essa questão, ela registra que em todas as salas visitadas, as primeiras crianças que buscavam interação com ela eram as brancas. Com base em tal percepção, ela indaga se a criança branca aprende desde bebê que seus gestos, sorrisos, abraços, beijos e falas são mais aceitos, se os brancos, de cabelos loiros e olhos azuis são mais autoconfiantes e se essas crianças possuem autoestima mais elevada. Em conformidade com Oliveira (2004), ela destaca que nas atividades observadas, em geral, as crianças negras não são elogiadas, em contraposição às brancas, bem como vivenciam experiências de negação de afeto, colo e interação corporal, e repressão mais forte do que suas ações. Por fim, ela conclui:

Após as análises, julgo como bastante difícil, para não dizer improvável, que as crianças negras que frequentavam a instituição pudessem sentir-se pertencentes àquele espaço e que ele contribuísse significativamente para a construção de sua identidade étnico-racial. Tal afirmação é fruto da percepção de que o contexto analisado oferece um ambiente social com alternativas mais amplas de “outro generalizado” para as crianças brancas, e alternativas limitadas ao padrão branco para as crianças negras, e também das seguintes indagações: como a criança negra pode se identificar e se considerar pertencente a um espaço que propaga apenas imagens de personagens brancos? Como pode se sentir bonita e reconhecer que suas características fenotípicas são valorizadas, se ao brincar de salão de beleza tem à sua disposição somente acessórios para cabelos lisos? Como pode se sentir bonita frente à constante valorização da

brancura expressa por seus educadores? Como pode ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da história de seus antepassados se seus educadores não conhecem e não difundem essa história? (AMARAL, 2013, p. 211-212).

Também em 2013, Daniela Lemmertz Bischoff, defendeu sua dissertação: *Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? - Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil*. Seu objetivo era através de uma perspectiva pós-estruturalista, investigar a consciência que as crianças tinham de si e do outro no que se refere à raça, mediado pela literatura infantil com temáticas afro-brasileiras. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Portão/RS numa turma da pré-escola composta por 18 alunos. Nessa turma não havia nenhum aluno cuja cor da pele fosse negra.

Ao ofertar às crianças o convívio com narrativas onde a presença da população negra era apresentada de forma positiva, a pesquisadora possibilitou a construção de imaginários afirmativos desse grupo. Assim, a metodologia da pesquisa permitiu que as crianças observassem os seus cotidianos e construíssem suas próprias hipóteses sobre a questão racial, discutindo durante a pesquisa questões relevantes como: se a cor pega, por que as pessoas têm cores diferentes, o lápis cor da pele, a existência de princesas negras, entre outras. Ao justificar a escolha dos livros de literatura infantil, ela destaca:

Nesse sentido, é importante destacar que as histórias narradas, mesmo tendo como objetivo principal ao escolhê-las a presença dos personagens negros, precisavam também ter essa marca, a de que as situações vividas pudessem de alguma maneira assemelhar-se às histórias vividas pelas crianças em suas casas, na escola, com suas famílias, seus amigos. Os personagens não poderiam ser aqueles invisíveis, nem grotescos como alguns personagens negros eram ilustrados antigamente em algumas obras, Monteiro Lobato nos trouxe isso através da Tia Nastácia e suas feições rudes; as ilustrações precisavam ser próximas à realidade, possibilitando, com isso, o espelhamento daquelas crianças no personagem, independente de suas cores de pele (BISCHOFF, 2013, p. 67).

Diferentemente de outras pesquisas apresentadas, esse estudo relata que as crianças não demonstraram desconforto ao interagirem com bonecas negras. “[...] a boneca negra namorava o boneco branco, a boneca negra era a fazendeira, o boneco negro era o príncipe e a sereia negra era a princesa” (BISCHOFF, 2013, p. 89). Vale ressaltar que a inserção das mesmas foi feita após vários encontros onde foram utilizados livros de literatura com personagens negros. No caso em pauta, a pesquisa evidencia que as crianças percebem as diferenças raciais a partir de suas

vivências cotidianas, dos programas televisivos aos quais assistem, das pessoas com as quais convivem, mas que, ao entrarem em contato com artefatos culturais que valorizam a presença do negro/a, eles evidenciam, reforçam, bem como alteram a sua posição e influenciam a de seus pares frente aos seus modos de viver a racialidade.

Ainda em 2013, Eduarda Souza Gaudio apresentou a sua dissertação: “Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero”, cujo objetivo era investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/Santa Catarina. A pesquisa foi realizada com 24 crianças que tinham entre quatro e cinco anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos provenientes de famílias de baixa renda e que enfrentavam dificuldades socioeconômicas. Para a realização da pesquisa, foram utilizados os instrumentos peculiares de estudo de caso etnográfico: a observação participante, as conversas informais com os/as profissionais/as da Rede Municipal de São José, os recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo.

A pesquisa destaca que o espaço da Educação Infantil é permeado por questões entrecruzadas: tais como a dimensão corporal, a étnico-racial e a de gênero. No contexto da dimensão étnico-racial, a pesquisa contribui para dar ainda mais visibilidade à questão de que as crianças consideram alguns aspectos físicos superiores a outros, exaltando características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e a forma do corpo magro. Algumas brincadeiras são organizadas baseando-se nessas características estéticas. Assim, para participarem e ocuparem um lugar nessas brincadeiras, as crianças precisam se adequar a esse padrão de beleza. As crianças que não se enquadram nesse modelo corpóreo, acabam sofrendo atitudes preconceituosas diariamente, o que influencia o processo de construção da sua identidade.

Nesse contexto, as crianças negras almejam trocar de cor e acreditando que isso é possível, utilizam variadas estratégias para alcançar esse desejo, tais como: comer alguns alimentos, como o arroz e o feijão. Elas já reconhecem a negatividade da cor preta e todo o preconceito que essa marca carrega. Tecendo considerações sobre essa questão a pesquisadora destaca:

As instituições de Educação Infantil, responsáveis pela primeira socialização da criança na educação sistemática, precisam estar atentas às

particularidades de meninos e meninas inseridas em cada contexto social, no sentido de problematizar e afirmar as diferentes populações presentes em nosso país. É necessário um trabalho que, além de oferecer bonecos/as negros/as para as crianças, promova situações em que elas possam reconhecer os diversos tipos de pele, cabelos e olhos, no sentido de valorizar as diferenças étnico-raciais existentes em nosso país (GAUDIO, 2013, p. 174).

Em 2014, temos a dissertação de Liliane Marisa Rodrigues Machado, da ULBRA/ RS: “Pedagogias de racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil”, que visava analisar como as pedagogias da racialização operam constituindo significados sobre raça/cor em uma turma de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada numa escola municipal do município de Alvorada/RS com 14 estudantes. Para a obtenção dos dados, foram realizados oito encontros onde foram propostos uso de filmes de animação, literatura infantil, revistas e bonecas negras, que contribuíram para problematizar o lugar de referência da branquidade, as representações que as crianças tinham sobre a pessoa negra, bem como para conferir visibilidade às identidades e aos modos de se constituir a pertença racial.

Com base nesse entendimento, a pesquisa visibiliza questões destacadas em outras pesquisas aqui apresentadas como o uso do lápis cor da pele, a invisibilidade da presença negra, a cor da pele e o cabelo como marcas da identidade e da diferença e a branquidade normativa. Entretanto, reafirma a escola como espaço privilegiado para tratar das questões raciais destacando que, ao incitar a discussão a partir das atividades propostas, foi possível detectar mudança na maneira das crianças perceberem a identidade negra.

Se, em um primeiro momento, as crianças não identificavam a pertença racial dos personagens que lhes eram apresentados no desenvolver da pesquisa, em outros momentos as crianças passaram a reconhecer a pertença racial, justificando a maneira como pintaram seus desenhos, a forma como fizeram a escolha de personagens para a montagem do mural. Nesses momentos, é possível enxergar o espaço escolar oportunizando uma ressignificação cultural, ou pelo menos oportunizando certo deslocamento da imagem dos negros daquele lugar de invisibilidade, tão discutido por estudiosos do currículo. Observei na turma com a qual desenvolvi a pesquisa que, se em primeiro momento apenas o lápis “cor de pele”, a cor salmão parecia ser adequado para a pintura corporal humana, em momentos posteriores elas passaram a utilizar o marrom como cor adequada, pois se tratava de um mural de personalidades negras. Nas palavras de uma das crianças: ‘Não era de personalidades brancas, era só de negras, e a gente fez assim, só marrom, sora!’ (MACHADO, 2014, p. 102-103).

Outra pesquisa apresentada no ano de 2014 é a de Flávio Santiago: “O meu cabelo é assim... igualzinho ao da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização

das crianças pequeninhas negras na Educação Infantil”, cujo objetivo principal foi apresentar a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Seu grande destaque é como o processo de colonização adultocêntrico tenta impedir que percebamos as resistências e transgressões infantis frente à racialização. Nesse sentido, ele apresenta tais questões que são amplamente analisadas.

A pesquisa que utilizou os princípios da etnografia foi realizada em um Centro de Educação Infantil da Região Metropolitana de Campinas-SP, no período de agosto a dezembro de 2012. O autor, que se apresenta como gordo, baixo, homem, efeminado, branco e *gay*, revela as minúcias da sua inserção no campo, explicitando que a sua presença na creche promoveu um mal-estar no ambiente que antes parecia homogêneo.

A minha presença destoava do padrão pré-fixado pelos mecanismos normativos presentes na sociedade; o meu corpo se tornava estranho, incomum, o outro, aquele que deveria ser apagado em prol da manutenção das normas e regras estabelecidas (SANTIAGO, 2014, p. 43).

Ele desvela as vicissitudes vividas dentro da instituição e a partir do preconceito e discriminação experienciados e sentidos, inclusive cogitando a possibilidade de mudar de campo de pesquisa, resolve ficar como um movimento de resistência. Ele redimensiona sua pesquisa que tinha como objetivo inicial apresentar, através das falas e percepções das crianças negras, o impacto da racialização na produção das culturas infantis para compreender como os discursos dos meninos e meninas negras frente à temática se expressavam através dos atos de resistência - assim como o seu ato de resistir - ao racismo vivenciado na instituição.

Diante desse panorama, faz uma descrição e análise do movimento de resistências das crianças pequeninhas negras que se apresentam através dos choros, muitas vezes, desenfreados, das expressões corpóreas, das negações ao chamado da professora, das mordidas, das brigas, escapamento fisicamente das relações de racialização, silêncios, olhares, entre outras para protestarem contra as práticas raciais que as sufocam. Destaca também que muitas crianças se permitem serem mordidas para receber carinho e atenção das professoras.

Os sons que ecoam pelos corredores da Educação Infantil nos dizem muito mais do que barulhos, nos mostram a força que as crianças pequeninhas projetam a fim de resistirem à violência dos enquadramentos sociais

racistas. As crianças pequenininhas resistem em favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de seus atos, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem às preestabelecidas pelos enquadramentos sociais (SANTIAGO, 2014, p. 43).

Santiago (2014) analisa essas formas de resistência como um fazer artístico e criador dessas crianças que utilizam essas estratégias como armas contra os enquadramentos coloniais da segregação racial. Entretanto, tais ações não são vistas pelas creches e pré-escolas como elementos singulares no cotidiano das mesmas. Assim, o choro é tido como rebeldia, as mordidas como expressão da agressividade e o silêncio como patologias psíquicas. São os gritos de vida que ecoam nessas ações, “são armas de uma guerrilha a favor da vida, transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos” (SANTIAGO, 2014, p. 94). Após as análises e experiências no campo, o autor sugere:

[...] que pensemos em construções de pedagogias da infância preocupadas em não reproduzirem o adultocentrismo e o racismo presentes na sociedade, de modo a nos questionarmos sobre a possibilidade de “escutas e olhares invertidos” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ainda, partindo destas inquietações, proponho um convite à construção de pedagogias descolonizadoras, que não forneçam subsídios para a construção de uma racialização e reprodução das desigualdades classe, gênero e sexualidade (SANTIAGO, 2014, p. 94).

Seguindo a proposta de realizar uma intervenção pautada na e para a educação das relações étnico-raciais, Alessandra Guerra da Silva Oliveira (2015) realiza a sua pesquisa de mestrado: “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil”, com crianças de 2 e 3 anos numa escola da rede municipal da cidade de São Carlos/SP. A escolha da escola deu-se ao fato de a mesma ser ganhadora em 2008 do prêmio “Educar para a Igualdade Racial”. Entretanto, a professora da sala de aula onde a pesquisa foi realizada não estava desenvolvendo projetos relacionados à temática, tampouco, estava na escola na época do prêmio.

Para realizar a intervenção que envolveu a oralidade, a corporeidade e vivências com a cultura afro-brasileira e africana, a pesquisadora realizou 17 encontros que envolveram contação de histórias com personagens negros apresentados de forma positiva, uso de instrumentos musicais, bonecos/as negros/as, músicas, roupas de inspiração africana e apresentação de objetos.

Ao brincarem e conhecerem a história e a cultura afro-brasileira e africana, as crianças demonstraram curiosidade e interesse, utilizando o aprendido em outras práticas sociais. Logo, começaram a orgulharem-se de seus corpos e cabelos, movimentar-se e dançarem ao som do berimbau ou batuque do tambor. Durante a contação das histórias com personagens negros, percebeu-se o aumento da autoestima, bem como da identificação e valorização da identidade étnico-racial, o que fez que com que as crianças solicitassem, a cada novo encontro, mais uma contação. Tal fato nos faz destacar a importância de vivenciarmos desde cedo experiências para que crianças negras e não negras possam conviver e experimentar a diversidade.

Sorrisos, gestos, olhares, movimentos dos corpos, as falas: foram algumas das linguagens usadas pelas crianças para demonstrar a satisfação que estavam tendo com elas mesmas e com os outros nas relações de respeito e horizontalidade que estabelecíamos. No decorrer da intervenção, pude notar um aumento nas falas e na participação e interação das crianças nas atividades desenvolvidas, além do aumento da autoestima positiva (OLIVEIRA, 2015, p. 84).

Esse arcabouço teórico apresentado evidencia que as crianças diferenciam-se pela cor desde os três anos de idade; a heteroatribuição das crianças é feita utilizando uma gradação de cores; que o ideal do branqueamento ainda ocupa lugar privilegiado nas interações; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e, as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola. Seguindo essa trilha, a escola não consegue oportunizar as crianças e negras que a compõem a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial. Poucas são as escolas e as professoras que permitem que a criança e negra tenha na escola um espaço para a sua realização plena. Assim, interditadas pela cor, elas não conseguem dentro do mágico universo infantil um lugar de prestígio social, de rei e rainha, príncipe e princesa, o bonito, o queridinho da professora.

Mas, na contramão, o fomento da temática nas escolas tem produzido bons resultados, contribuindo para que as crianças questionem seus conceitos sobre a cor da pele, o lápis cor da pele, os personagens negros, sobre eles e os outros, sobre o que é bonito e feio, revelando, desmistificando, fortalecendo e modificando as formas de as crianças vivenciarem a questão racial. E porque são crianças, elas também resistem, demonstrando através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar, a sua luta solitária contra a violência racial. Assim,

reconhecemos que a luta por uma infância digna, justa e humana está apenas começando. Por ela, lutamos. Com ela, pactuamos.

4 UM PROJETO DARIA CONTA DE UM GRUPO, DE UM DETERMINADO MOMENTO TEMPORAL E NÃO DARIA CONTA DE UMA HISTÓRIA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE

Este capítulo apresenta as nuances da organização do trabalho pedagógico do CMEI que começa a enveredar por as suas práticas pedagógicas tendo como núcleo central o direito às diferenças. Seu título surgiu a partir de uma das falas da coordenadora do CMEI que, ao nos explicar sobre o trabalho desenvolvido através da reeducação das relações étnico-raciais, esclarece que ele não se organiza de forma pontual, mas como parte das ações do cotidiano. A equipe reconhece que trabalhar com as diferenças, reeducar as relações étnico-raciais “não se trata somente de trabalhar o nível cognitivo, mas também o afetivo, atitudinal e comportamental” (CANDAU, 2012, p. 101). Assim, ao assumirem essa postura, elas indicam que suas práticas se harmonizam com a perspectiva intercultural na perspectiva crítica que se organiza no sentido de:

[...] é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista (2009) colocou como “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental”; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais)’ (WALSH, 2009a, p. 27).

Para a compreensão desse panorama foi entrevistada a professora da turma do Grupo IV, que é a turma das crianças que participaram da pesquisa, as duas Auxiliares do Desenvolvimento Infantil que trabalham com a turma, a coordenadora e a gestora da escola. Os discursos evidenciam a integração da equipe e essa culmina no êxito do trabalho. Mas a implementação da Lei nº 10.639/03 no CMEI é uma ação de compromisso e resistência. Digo resistência, porque essa discussão vem permeada por olhares atravessados, negações, convencimentos e carência de materiais. Assim, não é simples, tampouco fácil. Exemplo disso são os questionamentos abaixo:

Gestora do CMEI: - Eu escutei algumas falas dos gestores na sala de aula, em algum desses momentos de formação, a falar muito assim, porque novamente essa temática, não precisa mais disso. Vai falar de novo de

negro, tá. Como se isso já tá superado. [...] O gestor na reunião, negro de novo. Pra que isso?

ADI 1: Pra muita gente é: já vai falar sobre isso de novo? É como se a gente precisasse falar de outras coisas. E assim, já houve situações bem simples: - Ah, oh, por que a gente não vai falar sobre outras culturas, por que vocês só querem falar da cultura negra? E aí a gente destaca que outras culturas já são bastante valorizadas pela mídia. [...] E a gente já começa a perceber que não é uma discussão [...], nem pra fulano ou beltrano, mas é uma discussão pra toda a comunidade, a gente ainda nesse momento atual, mais de três anos que a gente vem discutindo sobre isso na unidade a gente ainda encontra resistência de algumas pessoas porque acha que não é preciso falar sobre isso porque a gente não encontra preconceito, não consegue perceber o preconceito. [...] Mas, é uma briga eterna e não é fácil porque quando a gente mexe com isso, mexe também com as famílias, né? Mexe com essa questão do pertencimento, mexe com a questão de se identificar, né, e às vezes se identificar não é algo fácil porque mexe com um monte de outras coisas que estão lá guardadas ou que vêm lá da família e que não é muito fácil, né.

Salientamos que a Lei nº 10.639/03 altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Embora a lei esteja instituída, a sua vivência não está contemplada no currículo de muitas escolas, bem como não há um convencimento unânime de que tais questões devam ser tratadas. Também não há uma preparação da maioria dos docentes para tal, uma vez que socialmente essas questões não são visibilizadas. Ao serem indagadas sobre por que trabalhar a temática das relações étnico-raciais na CMEI, a professora respondeu:

Enquanto professora da rede né, a gente entende que é uma obrigação no sentido de ser lei e das cobranças, né. Eu sempre brinco aqui quando alguém questiona porque também já foi questionado por se tratar essa temática, porque só se fala do negro nessa creche, que já se perguntou isso. Eu digo: - Olha, eu tenho alguns argumentos que já foram vencidos nesse meu discurso, com algumas pessoas. Oh, só, abre a caderneta, lá tem um campo específico que diz isso, porque aí eu tive que apelar infelizmente porque é lei.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2010), as escolas brasileiras públicas e particulares necessitam revisar suas posturas, valores, conhecimentos e currículos no intuito da reeducação das relações étnico-raciais, pois, na atualidade, precisamos superar entre outras questões, a subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a existência de estereótipos raciais nos livros didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos e xingamentos raciais e a versão pedagógica do mito da democracia racial, não apenas pelo compromisso social e pedagógico da escola com tais questões, mas, também, pela força da lei.

Reconhecendo essa premissa, a professora utiliza-a para o convencimento daqueles que a questionam sobre as práticas vivenciadas no CMEI. Assim como Gomes (2010, p. 104), ela revela as inúmeras resistências e reconhece que “é somente por força da Lei nº 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelo currículo e pelos processos de formação docente no Brasil”. Nesse contexto, os diários da rede municipal do Recife, que também estão disponíveis na versão *on-line*, trazem a referida Lei e apresentam mensalmente os direitos de aprendizagem referentes à diversidade étnico-racial. A Lei nº 10.639/03 sintetiza os 20 anos de luta dos movimentos negros pela urgência de mudanças no currículo escolar. De acordo com Silva, Paulo (2010, p. 296):

[...] pode-se constatar que as propostas levadas a termo atualmente, tanto na formação de professores para ensino de história e cultura afro-brasileira, como na estruturação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, são a concretização de uma agenda antiga. Nas comemorações da abolição em 1988, na Assembleia Nacional Constituinte do mesmo ano; na Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação em 1995; nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos anos que antecederam a sua aprovação em 1996; nos eventos preparatórios para a Conferência de Durban de 2001 e nas proposições advindas da própria Conferência, as propostas na mesma direção se renovaram. Vinte anos transcorreram – de 1983 a 2003 – até que as proposições do Projeto de Lei 1.332/83 fossem finalmente aprovadas.

De acordo com Gomes (2006a, p. 33), “não podemos acreditar numa relação causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional”, pois, embora a lei represente um grande avanço, é no seu embate político, no contexto das relações de poder, na rotina da escola e na organização e vivências das práticas educativas que ela vai ser concretizada. Assim, para que a sua implementação se configure, é primordial um contexto de respeito às diferenças.

O depoimento da professora encontra respaldo similar na pesquisa de Lucimar Rosa Dias (2012) que, relatando sobre os princípios que orientaram as professoras da primeira infância a trabalhar com a temática, faz referência à coragem. Segundo ela, o professor precisa, além de convencer os colegas e muitas vezes os gestores, romper com o racismo institucional, o que exige de cada educador compromisso ético, político e muita força de vontade. Implementar a Lei nº 10.639/03, entre outras coisas, exige novos discursos, novas formas de ver-se a si mesmo e os outros, novas posturas, repensar a branquidade e criar novas estratégias para contar a história da população negra assentindo as desigualdades

que permeiam a trajetória dessa população. Requer também que conheçamos a história do Continente Africano e da diáspora.

Para orientar o trabalho acerca dessa temática, temos alguns documentos importantes que contribuem na sua implementação, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução 1 de junho de 2004 e Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação/CNE) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). A sua obrigatoriedade nos currículos da Educação Básica pode ser entendida como uma:

[...] decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 8).

Nessa trama, reconhecemos como Garcia (1995) que é preciso reconstruir a identidade da criança afro-brasileira, quando ela entra na escola, alertando para que essa reconstrução aconteça efetivamente, ela precisa começar desde a creche. Reconhecendo essa necessidade que a criança, independente da sua cor de pele, de seu pertencimento étnico-racial, ou características físicas, tem desde os seus primeiros momentos na escola, ou seja, que ela tenha valorizado os elementos constituintes do seu universo cultural, trazendo para a escola a sua história e vendo-a ser acolhida, a ADI1 destaca a importância de trabalhar com a temática em todos os níveis e modalidade de ensino.

Olha, na verdade trabalhar sobre essa questão eu acho que independe se é Educação Infantil ou se é Ensino Fundamental, acho que é um assunto para qualquer faixa etária e é um assunto pra qualquer nível educacional. Até porque faz parte do social de toda e qualquer criança. Então, por que não começar a discutir essas questões, logo na primeira infância, logo nos primeiros momentos. Até porque as crianças menores elas sofrem alguns problemas por às vezes não falar, não conseguir se comunicar, que é necessário trabalhar, principalmente os adultos que lidam com essa faixa etária, que trabalham com essa faixa etária, né? Sobre essas questões porque as crianças passam por essas situações de racismo e são as mais indefesas, né, não tratam. Às vezes, a gente comete alguns atos racistas

mesmo sem querer mesmo como cuidador, como educador. Então, é uma temática que precisa vir para as unidades educacionais logo cedo, pra ser discutido com os educadores, os profissionais que trabalham. Então, é super necessário.

De modo igual, destacamos essa importância, pois a escola é uma das principais agências socializantes, ou seja, é também na escola que a criança aprende padrões de comportamentos, normas, regras e valores do mundo social. Dessa forma, se a escola incorpora nas suas práticas a valorização da história da população negra, a criança vai agregando ao seu repertório referências positivas do seu povo; logo, “é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (ANDRADE, 2005, p. 120).

Professora: Mas, eu não trato apenas porque é lei. Eu trato porque eu acho que é realmente importante ter outras histórias para além da história que nós aprendemos. Eu até perguntei pra essa pessoa que me perguntou isso (sobre o porquê de trabalhar as relações étnico-raciais) se quando ele escutava histórias de negros, histórias que tratavam de questão étnica, que não fosse um negro escravo, um negro que apanhava o tempo inteiro. Enfim, ele não conseguiu me responder. Eu disse: - Pronto. Um dos motivos que eu trato é para reverter essa história que nós aprendemos dessa forma e aí por que nossas crianças não têm o direito de ouvir essas histórias contadas sobre outra ótica?

O discurso acima nos faz reconhecer, como Tomaz Tadeu da Silva (2015), que as narrativas presentes nos currículos apresentam visões particulares sobre o conhecimento e as formas de organização social. Logo, ele torna-se um elemento fundamental para compreender como as desigualdades estão postas na escola. Os questionamentos apresentados pela professora evidenciam uma das proposições de Moreira e Candau (2008) para repensarmos a escola diante das diferenças: a ancoragem social dos conteúdos. Os autores destacam a necessidade de que os professores investiguem como e por que um conceito foi proposto historicamente, quais razões o fizeram permanecer ou findar, quais as discussões suscitaram a partir dele, que benefícios ele trouxe, e para quem trouxe tais benefícios. O que está em pauta nesse princípio e na prática da professora é a possibilidade de trazer à tona, através do currículo, como os conhecimentos são construídos socialmente, pois eles são incorporados ao nosso cotidiano como indiscutíveis, neutros, universais e intemporais. “Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 36).

Ao propor a reescrita do conhecimento escolar, a professora defende a visibilidade dos sujeitos ocultados do currículo escolar para que, através de suas vozes, possamos conhecer e recontar a sua história, podendo a escola ser uma possibilidade da construção de autoimagem positiva dos educandos. O que ela propõe condiz com o que afirmam Moreira e Candau (2008, p. 32), almejando que no currículo “os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos”. No cerne dessa proposição está a possibilidade de explorar e confrontar novas perspectivas, abrindo o currículo para novos enfoques e intenções, fazendo emergir as motivações, as seleções, as disputas, as relações de poder, bem como as repressões, silêncios, ocultações, exclusões.

O que os autores sugerem é que nossas práticas pedagógicas sejam culturalmente orientadas. Dessa forma, além de compreendermos as culturas nas suas inter-relações, as formas pelas quais elas são continuamente geradas e influenciadas, também possamos construir a possibilidade da percepção do mundo pelo olhar do subalternizado. Essa condução das práticas pedagógicas implica a reinvenção do modo como o “outro” é representado no currículo escolar. Concebido a partir dessa dinâmica, as práticas do CMEI instigam a lógica dominante e permitem o conflito entre diferentes possibilidades de vivência dos conteúdos, possibilitando a inserção de diferentes obras literárias, diferentes interpretações de fatos históricos, favorecendo a contingência do estudante para compreender porque o conhecimento socialmente valorizado foi amplamente divulgado de uma determinada forma e quais são as possibilidades de ser reescrito, conforme orientam Moreira e Candau (2008, p. 35-36)

Conceber a dinâmica escolar nesse enfoque supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. [...] A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante.

A equipe ainda expõe que a proposição da reeducação das relações étnico-raciais tem desdobramentos na construção da identidade da criança e negra, mas embora se busque fortalecê-la na escola, através de inúmeras estratégias, ela convive num universo mais amplo onde nem sempre a sua cor e seus traços físicos

são valorizados, assim como ela reconhece desde cedo o que é socialmente tido como bom e bonito, ou seja, que traz prestígio. Como podemos ver salientado na fala de outra ADI.

ADI 2: Na minha opinião é importante trabalhar por causa da autoestima, muitas crianças negras, elas querem se parecer com as crianças brancas, elas querem alisar o cabelo, muitas vezes eu vejo algumas crianças comentando tia eu quero dar chapinha no meu cabelo e querem alisar o cabelo, elas não acham o cabelo bonito e muitas dizem quando veem uma tia com o cabelo liso, estirado, ah, o seu cabelo é lindo, não é? E ficam mexendo, mexendo com aquela admiração, aí gente pergunta: - E o seu, não é bonito? - Não, eu queria que fosse parecido com o da senhora. Então, eu acho que principalmente para trabalhar a questão da autoestima delas, não é? Delas se aceitarem, delas gostarem delas, não é? E também a relação com o outro. [...] E aí, da aceitação das diferenças.

A construção dessa autoestima ressaltada pela ADI 2 é primordial, pois vivemos sob a égide do eurocentrismo e romper esse universo é parte de uma ação comprometida com a Educação em/para os Direitos Humanos. Garcia (2001) salienta que o primeiro passo para a mudança é considerar a criança independentemente da sua origem racial como produtora de conhecimento. Assim, a professora estaria contribuindo para a autoestima da criança, articulando a cultura da casa e da escola, sem hierarquizá-las, estaria dando sentido aos conteúdos curriculares, buscando mais informações sobre a cultura da criança, influenciando para que ela enriqueça seu conhecimento sobre a população negra e a classe trabalhadora. Ela ainda teria o benefício de atualizar seus próprios conhecimentos adquiridos nos processos de formação, aprenderia sobre organização coletiva e solidariedade, bem como no processo de dar voz às crianças, descobriria a capacidade de as crianças se expressarem das mais variadas linguagens.

Atentar para a necessidade da construção da autoestima representa o entendimento da singularidade de cada criança na sua forma de sentir, pensar, agir, viver e conviver no mundo. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas focadas na construção positiva da imagem da criança e negra ajudam as crianças a valorizarem seu corpo, cabelo, jeito de ser, sua cor, sua cultura. Consideramos ainda que as práticas invasivas, muitas vezes realizadas na Educação Infantil, sob o pretexto de higiene corporal, constroem a estética corporal dessas crianças impondo-as um modelo socialmente valorizado, para que correspondam ao desejo de serem aceitas pelas demais.

Coerente com essa situação, Abramowicz e Levcovitz (2005) destacam que a diferença precisa ser retirada desse lugar do estranho, do horrível, da aberração, da cena em que foi satanizada para que a criança possa construir novas possibilidades de agenciamentos, afetos e amizades. Dias (2012) reforça esse argumento, salientando que é preciso considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo, exacerbando que é importante nos posicionarmos contra políticas de identidades que estabelecem hierarquias entre as pessoas, onde a diferença se torna algo negativo.

A inserção dessa discussão na Educação Infantil exige metodologias que ajudem as crianças a refletirem sobre a branquidade e o eurocentrismo (McLAREN, 1997, 2000), sem termos a ilusão de que responderão positivamente a essa afronta. “[...] É preciso ouvir o que os/as alunos (as) têm vivido, visto e ouvido sobre isso” (BARREIROS, 2005, p. 111). Logo, tais metodologias não podem ficar centradas no discurso, intimam-nos a novas construções dos conhecimentos concedendo espaço para diversas narrativas.

ADI 2: -Como é Educação Infantil não dá pra gente repreender a criança por se tratar de uma reprodução a gente começou a trabalhar diferente. Eu comecei a trazer alguns elementos primeiro comigo, então eu comecei a usar mais toco na cabeça, elaborando mais trança, fazer oficina de trança na sala. A outra educadora que tinha o cabelo cacheado a gente começou a trançar, a gente começou a brincar do que é diferente, o que é feio, o que é bonito. Primeiro com as imagens, com o espelho, depois a gente começou a trabalhar a própria mãozinha branca e preta, qual a diferença da mão branca, sua mão branca e preta. Qual a diferença entre essas duas mãos? Porque essa é bonita? Porque essa é feia? [...] A gente brincava, começou a fazer jogos e brincadeiras e a gente começou a brincar com os meninos e com as meninas e aí, foi. [...] As crianças começaram a falar sobre isso.

Assim, conforme revela o depoimento acima, associado ao reconhecimento da identidade cultural dos estudantes, atrela-se as representações dos “outros”. Nessa direção, a ADI 2 esclarece que nossas possibilidades de enxergar o outro, na maioria das vezes, são permeadas por uma visão etnocêntrica. Candau e Moreira (2008) reiteram que nossa condição humana interfere na nossa compreensão dos outros diferentes de nós. Assim, é significativo o fomento de práticas educativas, como a apresentada pela ADI 2, que contribuem para que as crianças reelaborem suas percepções que dificultam a sua aproximação efetiva do outro.

De acordo com Gomes (2006a), para que possamos compreender a relação entre diversidade e currículo, é necessário também encarar as desigualdades raciais e sociais do nosso país. Essa compreensão perpassa pelo entendimento de que há

desigualdades de classe do nosso país, assim como pelo reconhecimento de que ser negro e pobre é estar propenso a ser vítima dos maiores preconceitos e dificuldades. Diante do exposto, começam a observar o embranquecimento do CMEI pela dificuldade de acesso à *internet* pelas famílias pobres do entorno que, por não a possuírem, não conseguem uma vaga, pois a matrícula da rede municipal do Recife é feita *on-line*. Tal, política contempla a quem? Essa matrícula proposta dessa forma gera igualdade ou desigualdade? O que está subjacente a esse discurso de igualdade que permeia essa matrícula *on-line*? O que inferimos juntamente com a equipe é que essa prática que pressupõe a igualdade tem produzido o seu oposto, a desigualdade.

Gestora: Colocando de novo a questão que hoje eu considero é que não existe a igualdade. É, os direitos não são iguais, e a gente precisa lutar, né. Uma das coisas que chama atenção minha e da (coordenadora) é com a matrícula *on-line*, é um dado que a gente tá levantando, acesso a esse meio rápido quem tem não é a pessoa mais pobre que tem cor negra. É difícil, hoje a gente começa a perceber principalmente nos nossos berçários que está entrando nessa matrícula *on-line*, a gente começa a perceber é a cor negra sendo mais distanciada de nossas crianças, porque quem tem acesso à *internet* rápida, tem que ser rápida, não é aquela da *lan house*, é aquela que é mais rápida, mais cara.

Observamos que a equipe reconhece que essa proposta da matrícula *on-line* propõe soluções calcadas na uniformidade e na homogeneidade não considerando a realidade da população que realmente precisa dessa creche, a população negra e pobre do Recife. Entretanto, sabemos que essas desigualdades não se assentam apenas no acesso, ela também pode ser evidenciada na permanência e sucesso dessa população, e ainda, nos diferentes tratamentos obtidos nas relações de poder, de trabalho, renda, entre outros. Notabilizando essa situação, a atuação pedagógica da equipe caminha no sentido contrário, considerando que os estudantes e suas famílias se diferenciam quanto às suas maneiras de integrar a sociedade, exigindo da escola a reestruturação das suas práticas a partir das realidades sociais, culturais e raciais do seu público.

Assim, podemos afirmar que a matrícula *on-line* no contexto deste CMEI, cuja luta por uma vaga enfrenta ampla concorrência, dá-se num contexto de desigualdade, pois ao propor a matrícula da mesma forma para os filhos/as dos professores e funcionários da entidade parceira e da comunidade do entorno, ela exclui esse segundo grupo, os menos favorecidos, pois eles têm menos acesso a um bom serviço de *internet*, embranquecendo e elitizando a Educação Infantil na

Rede Municipal do Recife. Tal ação pode ser entendida no contexto do racismo institucional.

Em termos materiais, na ausência de discriminações raciais institucionalizadas, esse tipo de racismo se produz pelo jogo contraditório entre uma cidadania definida, por um lado, de modo amplo e garantia por direitos formais, e, por outro, uma cidadania cujos direitos são, em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência cotidiana. O racismo se perpetua por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 2005, p. 56-57).

De acordo com Gomes (2006), para que a escola se efetive como um direito social é primordial assegurar igualdade e oportunidades de acesso ao conhecimento, bem como de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda a comunidade que compõe a escola. Notabilizando esse contexto, a atuação pedagógica da equipe caminha no sentido descolonização do saber, do desenvolvimento de “uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social” (GOMES, 2010, p. 109).

4.1 O COMPROMISSO COM O OUTRO COMO PONTO DE PARTIDA PARA REPENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Arroyo (2012), nós estamos mudando o nosso modo de sermos professores porque a presença do outro tem desestabilizado as nossas práticas. Dessa forma, somos outros, porque os estudantes também são outros. “Se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” Tal resposta depende de como vemos esse outro. No CMEI, o outro não é alguém a tolerar, nem o exótico. Ele existe, é real, e é respeitado. Assim, a presença do outro no CMEI ressignifica a prática pedagógica. Ele não fica à margem, no esquecimento, na inexistência, nem sujeito à homogeneização.

Gestora: Nós tivemos um estímulo grande aqui, tá, em 2007 nós tivemos famílias da Guiné-Bissau, tá, então isso foi uma contribuição muito grande pra nós, o conjunto que está aqui, né que aqui nós nos deparamos como é, com nosso passado muito próximo, não era mais um passado, então o que já havia de passado, não era mais o passado, era o presente que estava aqui, é aqui, com as crianças do berçário e foi nesse momento que a gente fica mais sensível pra trabalhar o que nós, a nossa realidade, trabalhar a diferença a partir de nós mesmos.

Os profissionais da educação, segundo Arroyo (2007), vêm se constituindo como “outros”, pois as suas identidades profissionais estão sendo redefinidas, bem como as pessoais à medida que começam a se identificar com os movimentos sociais desencadeando novos olhares para as questões humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que incidem sobre a forma de ser educador/a e de visibilizar os estudantes, sobre o conhecimento e as formas de ensinar e aprender. Fato que pode ser vislumbrado nos depoimentos da ADI 1 e da professora justificando seu interesse pela temática.

Professora: Eu tenho uma história muito próxima à cultura negra no sentido da religiosidade também. Eu sempre participei, tive muito próxima com o maracatu, com o afoxé, de cultura, de herança negra. Também participo do candomblé. Certo? Sim. É uma defesa pra mim, de defender aquilo que eu acreditava e algumas ditas minorias que tavam sendo silenciadas, pra mim quanto mais eu me aproximava do maracatu, aí do candomblé, e aí da cultura negra de uma forma geral, mas eu precisava procurar a história no sentido acadêmico da coisa. Vamos procurar não só a cultura, não só o que a dança me traz, o que traziam também os antepassados e o que eles traziam, o que chegou até aqui, quanto mais eu me aproximava disso, mais despertava meu interesse.

ADI 1: Bem, não é atual (risos) é antigo. Eu acho que enquanto negra isso me acompanha, né? Pra pessoas se perceberem enquanto negro, quando principalmente a gente chega na escola, porque quando a gente tá na nossa família não existe essa diferenciação, você é negra, você é você, você tem a sua identidade e quando na escola, você começa a perceber que além de ser você, enquanto pessoa, você é alguma coisa. E muitas vezes essa outra alguma coisa não é algo bom, então, quanto me descubro que sou negra é porque eu sou diferente. Mas aí quando a gente percebe na escola que esse diferente não é um ser diferente bom, que é um diferente de certo modo pejorativo, aí a gente começa a tomar consciência da questão da sua raça. E aí, pra mim, começou muito cedo, na adolescência quando você toma uma consciência maior de que essa diferença não é boa. Bem, e aí desde adolescência, eu venho com minhas irmãs que são um pouco mais velhas do que eu me movimentando nesse cenário de movimento negro não numa entidade particular, mas em atividades ligadas a isso, desde o afoxé, desde apresentações, ou participando de atividades locais onde isso era valorizado, então, desde cedo eu comecei. Quando eu chego pra Educação Infantil é que eu percebo que isso não é, é invisível. Não existia um trabalho. E aí, foi quando a gente começou a trabalhar isso aqui. Eu já começo falando isso há muitos anos. São lembranças mais antigas, desde a minha adolescência.

A professora e a ADI2 evidenciam que, como nos ensina Nóvoa (1995), a educadora é uma pessoa; e uma parte significativa dessa pessoa é educadora. Essas imbricações entre vida pessoal e profissional explicitam a necessidade de lucubrar que a docência é perpassada por aspectos emocionais, sociais, religiosos, de gênero, raça/etnia, geracionais, políticos e de classe. Desse modo, elas

explicitam seu envolvimento com a questão racial, retomando aspectos pertinentes a essa discussão, tais como: a diferenciação dada à criança e negra na família e na escola (CAVALLEIRO, 1998), a hierarquização das diferenças (MUNANGA, 2000, 2004, 2010), a descoberta da cultura negra através da religiosidade, discorrendo sobre as situações experienciadas de forma carnal na escola e na vida e que traduzem um sentido todo especial as suas práticas pedagógicas enquanto mulheres e negras, entre outras identificações no CMEI. Podemos ainda afirmar que são práticas interculturais, pois surgem como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009a, p. 22).

Ao ponderarmos sobre o depoimento da ADI1, cabem os questionamentos: são essas experiências que devemos vivenciar na escola? A escola é um espaço de acolhimento ou sofrimento? Na atualidade, a escola para ela e tantas outras educadoras negras, comprometidas com o enegrecimento da educação (SILVA, 2004), se constitui como seu espaço de luta, onde atuam na busca de positivar os elementos da cultura negra que são desqualificados socialmente, assumindo-os como parte da sua história, de si. Isso pode ser entendido como Consciência Negra, pois, de acordo com Biko (1990, p. 43), há a canaliza dessas questões reprimidas da sua história pessoal para a construção de uma resistência significativa e direcionada na escola.

Gomes e Silva (2011) afirmam que essa luta não acontece em virtude dos pesquisadores, ela é mérito dos sujeitos no interior das sociedades e dos movimentos sociais, como a coordenadora do CMEI destacou: “a gente tem a matéria viva aqui dentro que favorece e tem uma militante, duas militantes, que são a professora e a ADI 1 que conseguem envolver 100% esse educador, né”. Nesse contexto, elas levam a pertinência da temática para o espaço escolar e a equipe sensível a essa desigualdade social e cultural, acolhe-a. Entretanto, não é correto pensarmos que esse assunto está restrito aos educadores negros, tampouco aos militantes ou que, de alguma forma, estão envolvidos com a cultura da população negra. Esse é um assunto de interesse de todos comprometidos com a reconstrução da nossa humanidade.

Ao assumir a incorporação da diferença ao seu currículo, o CMEI reconhece que “a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir. [...] A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função

borrá-las” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 92), pois, segundo Arroyo (2012), não basta reconhecer a humanidade do outro, é necessário abolir a concepção de que a sua plenitude humana virá a partir de um único modelo de humanização, universal, onde se entende o Nós como a síntese. A diferença existe, é concreta e precisamos dialogar e aprender com ela.

Professora: A gente tinha um público aqui muito diverso, essa história de servir à comunidade do entorno, mas ter vagas para os alunos da entidade parceira e para os filhos dos funcionários (entidade parceira) deixava o nosso público ainda mais eclético. Assim, mais diversificado. Nós tínhamos muitos filhos de estudantes que eram de Angola, da Guiné-Bissau [...] Então, nós tínhamos muitas crianças negras descendentes diretas de africanos. E aí, alguns falavam seus dialetos aqui dentro e isso tudo era matéria de muita curiosidade por parte de todos, de nós que não conhecíamos e que estávamos tendo o primeiro contato e das crianças também, né.

A diferença construída a partir das variadas culturas dos sujeitos que constituem o CMEI, como estudantes, traz à tona a necessidade da compreensão de que essas diferenças precisam se constituir como privilégios pedagógicos, pois uma vez que estamos adaptados a um círculo vicioso que nos impulsiona a pensarmos uma proposta unificada sem considerarmos realmente as características dos estudantes, a latente diferença traz novas possibilidades e novas aprendizagens. Ou seja, é preciso descolonizar o saber. O Outro possibilita novas compreensões da organização do processo educativo proporcionando intercâmbios, trocas e aprendizagens mútuas. Podemos inclusive pressupor como Arroyo (2012) que são esses sujeitos os responsáveis pela reeducação dos educadores/as, contribuindo com as suas presenças para a superação das visões homogeneizantes dos estudantes. São eles que reeducam as teorias pedagógicas questionando as políticas, as práticas educacionais, procedimentos e formas de avaliação da escola.

4.2 PARA ATENDER E ENTENDER A NECESSIDADE DO OUTRO, INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Arroyo (2007) reconhece que sendo os estudantes sujeitos de direitos, há uma imediata incidência sobre a identidade docente incorporando a ela novas dimensões. Por isso, se trabalhamos inseridos em um campo social que é reconhecido como um campo de direitos, ou seja, no campo da educação, se

trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos; logo, somos profissionais também de direitos, de direito ao conhecimento.

Desse modo, o direito ao nosso desenvolvimento profissional se torna uma urgência, pois a confirmação de que somos profissionais do direito à formação dos educandos, profissionais do conhecimento e da cultura, nos estimula a fazer uma seleção curricular a partir do “conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito” (ARROYO, 2007, p. 37), bem como a anuir que a formação de identidades não acontece de forma desassociada do reconhecimento e da garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, no contexto do CMEI, a equipe aclamou por sua formação concordando que para assegurar o direito à educação do estudante é necessário conhecimento.

ADI1: Como eu pra Educação Infantil não tinha muito subsídio aí foi quando eu pedi, solicitei junto com o pessoal da direção que viesse o pessoal do GTERÊ. Aí veio as meninas do GTERÊ, Fátima e uma outra, Patrícia. Patrícia veio e fez umas oficinas, não com as crianças, mas com os adultos. Aí, já ampliou meu olhar pra unidade e situações muito pequenininhas que a gente conseguia perceber que acontecia. [...] E, aí eu comecei a perceber que existia um olhar diferenciado de alguns educadores com essa questão (das relações étnico-raciais) da estética principalmente, que eu acho que é o primeiro momento.

“Docente é quem ensina e ajuda a interpretar a vida” (ARROYO, 2012, p. 256). Sendo assim, a construção dessa competência exige conhecimentos que sejam capazes de tornar a escola e a vida dos estudantes mais humana. Ainda de acordo com o autor, muitos dos/das educandos/as vão à escola na busca de alguém que os ajude a compreender a sua vida, as desigualdades a que ele está sujeito, sua condição de excluído, fora do lugar, enfim, de alguém que os ajude a aprender a lutar pelo seu direito de ser reconhecido como humano. Para assegurar a conquista da formação plena do estudante, os professores precisam reposicionar a sua formação, buscando:

[...] uma formação profissional que não entenda apenas do que e como ensinar em nossa matéria, mas entenda das múltiplas dimensões da formação e dos processos complexos de formação de um ser humano. Que entenda o papel do conhecimento e da cultura nesses processos de formação. O conhecimento não perde a centralidade, adquire novas centralidades quando referido à formação (ARROYO, 2007, p. 42).

De acordo com Gomes e Silva (2011), essa perspectiva lança grandes desafios à formação docente porque exigirá a criação de competências que habilitem os professores para compreender, bem como dominar os processos de

construção e apreensão dos saberes sociais e culturais. Exige também que os processos formativos desenvolvam uma competência que articule a teoria e a prática, onde seja possível acompanhar os diferentes tempos e formas de aprender dos sujeitos socioculturais. “Faz-se necessário formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade” (GOMES; SILVA, 2011, p. 22). Nessa perspectiva, as educadoras do CMEI se fortaleceram.

Professora: Por conta do meu interesse pela temática, eu procurei uma pós-graduação sobre história e cultura afro-brasileira. Aí eu fiz a pós-graduação na Católica (Universidade Católica) de 2010 para 2011. [...] A minha monografia é voltada para a temática de histórias com temática afro. Aí, no outro ano, a ADI 1 vai procurar uma pós-graduação que ela também tinha Pedagogia, entra também na pós-graduação sobre a temática e aí a gente vai somando forças. Aí, a coordenadora, enquanto coordenadora pedagógica é convidada para fazer as formações pedagógicas do GTERÊ. A professora do Grupo IV começa a participar e se une a gente pra gente fazer um trabalho de sensibilização aqui dentro porque é como a gente falou no começo as pessoas estão tão adaptadas, tão naturalizadas com esse, não só o desconhecimento, mas com o desrespeito e com hábitos racistas que elas naturalizam que não é, que não disseram aquilo que disseram.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) salientam que para obter êxito na discussão dessa temática, os professores não podem improvisar, cabendo-lhes primordialmente o papel de “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. Reconhecendo essa questão, a equipe do CMEI participou de diversificados momentos que oportunizaram o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre a questão das relações étnico-raciais o que favoreceu o desenvolvimento de práticas comprometidas com a educação antirracista. Vejamos:

Professora: [...] A primeira coisa que a gente fez greve, no primeiro ano aqui no CMEI e quando nós voltamos, nós pagamos essa greve com formações no sábado. E dentre uma das formações que nós tivemos, porque até então eu nunca tinha tido formação nessa área, formação em serviço, e também não tinha na época da minha graduação. Eu tenho graduação em Pedagogia, mas na época da minha graduação essa disciplina não existia. Então, eu tive essa formação sobre a questão étnico, de maneira geral, mas trazia um pouco da metodologia negra e um pouco da metodologia indígena.

O reconhecimento por parte da professora de que na época da sua formação inicial a questão ainda não era trazida desvela o papel da formação inicial na fomentação dessa temática. Ao se inserirem nos cursos de formação inicial, os

futuros professores se apropriam de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 16), bem como trazem consigo uma gama de conhecimentos, valores e competências, muitas vezes articulados a práticas preconceituosas e discriminatórias. A discussão da questão da Lei nº 10.639/03, nesse contexto, é de fundamental importância, pois esse é um momento de construção da identidade docente. Entretanto, Gomes (2010) declara que a Lei nº 10.639/03 não encontra muito respaldo nos cursos de formação de professores. O perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) destaca no seu artigo 5º, inciso I, que é papel do pedagogo atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária. Pelo exposto, defendemos o mesmo argumento de Dias e Porto (2010, p. 18):

Ao fomentarmos a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, em especial, nos cursos de formação de educadores, nos quais a Pedagogia se circunscreve, em realidade estamos propondo uma compreensão de formação de professores que vai além da segurança ao acesso a um direito formal. Estamos propondo uma formação de professores que tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto àqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente aliçados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Assim, para dar conta dessa sociedade justa, equânime, igualitária, pensado no contexto da dimensão das relações étnico-raciais, será necessário incorporar no currículo da formação dos professores, discussões sobre a história da população negra na diáspora, o mito da democracia racial, a manutenção da hegemonia branca e as lutas contra-hegemônicas. Em conexão com esses pressupostos, a equipe da escola buscou de variadas formas o seu desenvolvimento profissional para atender a esse demanda.

Gestora: Especificamente eu me inscrevi num curso que foi sugerido pela gerência de Educação Infantil, um curso *on-line* com momentos presenciais de Gênero e Diversidade e até hoje não recebi o certificado (risos). Então, assim, esse curso de Gênero e Diversidade é importante. O gestor ter o conhecimento, porque uma das coisas importantes é a gente se aprofundar no conhecimento, tá. A gente da Educação Infantil fala muito do olhar da escola, acho que isso é o inicial, né? A partir daí a gente tem que se aprofundar, por quê? Porque vai desvelando o que tem no interior da gente, né. O que a gente só encontra no outro, no momento que a gente se aprofunda a gente começa a se perceber, é aquela história da cor, né, que

eu sempre escutei desde pequenininha me dá o lápis cor da pele, uma coisa tão normal, eu não sei em que momento eu percebi que adulta já, que história é essa de lápis cor da pele? Mas, isso foi muito natural pra todo mundo, me dá o lápis cor da pele. Então, eu acho que no caso, quando o gestor se aprofunda no curso vai desvelando o que tá, a gente vai se redescobrimo no que a gente acha natural.

Coordenadora: Enquanto rede municipal, eu acho que a gente teve um marco muito bom. Quando a cor da cultura veio fazer formação, a princípio, ela é focada nos coordenadores pedagógicos, e aí ela vai trazer um acervo, tá, um acervo muito bom, muito rico pras escolas começarem a trabalhar, ou quem já trabalha desenvolver um trabalho, né? Ter outros recursos para poder desenvolver, eu acho que isso foi um ponto de partida de rede muito bom, porque quando a gente tem os momentos coletivos de coordenador pedagógico, a gente sente na fala a coisa acontecendo ou pontual, ou de maior proporção, mas acontecendo em várias unidades.

Gomes e Silva (2011) afirmam que é necessário refletir nos processos formativos dos docentes sobre reconhecimento, aceitação do outro, preconceitos, ética, valores, igualdade de direitos e diversidade. Enfim, uma educação em/para direitos humanos para que a discussão sobre as relações étnico-raciais sejam exitosas, pois à medida que vão desconstruindo a si mesmo, vão construindo novas referências e vislumbrando essas relações na sua vida e na dos estudantes. Prosseguindo nessa discussão, a coordenadora do CMEI afirma: “Assim, nós, a gente, nesse momento, também percebe quanto do grupo que está aqui dentro se reconhece como parte integrante dessa história, né”. Essas reflexões resultam no domínio de discussões e vivências através das quais se torna possível entender as relações entre diversidade étnico-racial, subjetividade e inserção social do educador. O que podemos observar a partir do depoimento da gestora:

Como é que a gente trabalha as diferenças? Porque quando a gente trabalha as diferenças é (pausa), vai criando acho que no grupo essa questão da tolerância e do aprofundamento e mexe com a nossa postura, nossa postura autoritária, autoritária com o outro adulto, com o outro criança porque a gente começa a se perceber, do ser diferente. Se a gente é diferente, a gente tem cores diferentes, a gente tem cabelos diferentes, a pele diferente, né, a gente tem propostas diferentes.

Ainda, Moreira e Candau (2008) defendem que é preciso promover na escola, para os educadores, momentos de tomada de consciência sobre a sua construção da identidade cultural, reconhecendo-a a partir da realidade sociocultural que estamos inseridos e à luz da história do nosso país. Os autores argumentam que temos uma percepção estereotipada e homogeneizada de nós mesmos e de nossos alunos, assim a identidade é tida como algo imutável. Ao desconstruirmos esse dado,

contribuímos para um olhar dinâmico e contextualizado das identidades culturais que se refletem tanto no âmbito pessoal, como no coletivo. Assim, explicitam que:

Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 38).

Para além da criação de métodos e técnicas, as autoras supracitadas defendem que é preciso reconhecer as diferenças, compreendo-as no contexto das relações sociais, culturais e políticas, bem como as respeitando e preconizando táticas e políticas de ações afirmativas que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. Moreira e Candau (2008) também nos apontam caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores, elegendo novas posturas necessárias para os professores. Ao defenderem a superação do “daltonismo cultural”, os autores explicam que o professor daltônico cultural não consegue enxergar e valorizar a diversidade presente na sua sala de aula, desconsiderando a riqueza que essa realidade representa. Esse professor vê todos os estudantes como congêneres, desconsiderando a efetiva necessidade de reconhecer as identidades e o tratamento que elas demandam.

Frente a esse cenário, eles apontam como uma possível estratégia vincular o conhecimento teórico com vivências de experiências em que os professores sejam colocados em situações de preconceitos e discriminações para analisarem suas próprias reações. Assim, transpassar o daltonismo cultural e a visão monocultural do cotidiano escolar constitui-se como “um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipo e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 32).

Coordenadora: Esse educador que tem dúvidas, certo e quando se pergunta qual a cor dele, ele não sabe qual é a resposta que ele dá e começa a fazer um trabalho de formação em serviço e de formação de fato continuada quando a gente conseguiu ter momentos de sentar dois dias sobre essa abordagem, sobre o tema junto com o grupo, e que ele começa a fazer todo mundo pensar sobre a questão. Aí nesse percurso, a gente encontra também formações que a rede propõe.

Foram propostas formações para todos os funcionários da escola, como desdobramento dessas descobertas pessoais da equipe, considerando que era preciso também reeducar todos que compunham o CMEI para que pudessem estabelecer outras relações consigo e com os outros, conjecturando também que

todos atuam no sentido de educar as crianças, pois não podemos desconsiderar que esses homens e mulheres, educadores e educadoras são sujeitos sociais. Logo, são seres humanos que, de acordo com Gomes e Silva (2011), expressam no espaço escolar suas narrativas de vida, suas angústias, esperanças, crenças, valores, seus conceitos, preconceitos, valores, opiniões, enfim, sua cultura. Por isso, a discussão sobre a diferença com vistas à reeducação das relações étnico-raciais não podia ficar no âmbito apenas da gestão, corpo docente e ADIs, era necessário, pois, envolver todos/as como partícipes dessa reeducação. Concordamos com Dias (2012, p. 184-185) quando destaca que “precisamos semear, regar e cuidar cotidianamente para que as propostas possam produzir uma nova ação, que gere bons frutos”.

ADI 2: [...] a gente começou a estudar em lugares separados, mas a mesma temática e aí a gente começou a trazer elementos pra cá, elementos para dividir com as pessoas, elementos pras crianças, a buscar mais livros, a pessoa emprestar livros que trouxessem a questão, a gente começou a observar outras situações que a gente não percebia no nosso dia a dia. Quer coisa mais simples na Educação Infantil como o colocar no colo uma criança negra, de achar aquela criança negra bonita e essa valorização dessa estética primeiro e a gente perceber o olhar de alguns educadores e a gente começou de forma muito tranquila, assim apontar sem julgar, a gente começou a trabalhar sobre isso.

Professora: Enfim, a gente começou a fazer um trabalho de conscientização, de sensibilização, de autopertença. Você se identifica como? Qual o teu pertencimento étnico? Foi aproveitando uma parada e outra e nos momentos que a rede possibilitava para fazer os encontros aqui dentro. Às vezes numa greve de ônibus, o que a gente tem para fazer amanhã? É greve, mas a gente tem que vir, né. A bomba queimou. Amanhã a gente não pode fazer atendimento para as crianças, mas nós adultos temos que vir. Vamos fazer uma reflexão sobre isso, traz uma história. Então, a gente ia aproveitando as deixas que ocasionalmente aconteciam e ia tentando fazer a formação aqui dentro com os nossos educadores. É uma formação que precisa ser contínua, não só pela temática, mas porque os atores que aqui atuam estão sempre se revezando.

ADI 2: É, na verdade, nesse creche foi que eu comecei a me despertar, nesse CMEI, né? Porque eu não tive não essa experiência em outros locais que eu trabalhei. Aqui, realmente é que a gente é preparado, né, que a gente tem textos pra ler, conversas, não é? E a gente tem acesso à literatura pra mostrar pra eles, as histórias. Mas assim, antes, eu não tive esse trabalho. [...] Aqui, sim é discutido sempre.

Essa prática realça a compreensão de que lidar com a questão das diferenças não é um assunto que deve ser assumido a partir da benevolência ou instinto de cada profissional. Ao contrário, ele tem que ser encarado com compromisso, seriedade e competências política e pedagógica, condições que foram sendo adquiridas pelo grupo ao longo da proposição dessas discussões. Tais estratégias

incidiram na percepção, relação, compreensão e atuação sobre o fenômeno do racismo na escola.

Professora: Depois de a gente ter visto um livro que eu tinha trazido que era um dicionário afro-brasileiro e nesse dicionário não existiam fotos, existiam desenhos e os traços dos desenhos eram muito próximos dos reais e tinha uma imagem de mãe Menininha do Gantuá e tinha os traços do rosto dela marcados da idade e ele disse (uma criança) que aquela imagem era uma imagem muito feia e quando eu pergunto para ele por que era feia, ele me diz dois motivos: que era velha e negra. Ah, e eu tinha algumas crianças na sala negras obviamente, né, porque a gente sempre vai encontrá-los e eu disse assim: - Fulano, você acha que essa imagem é de uma pessoa bonita ou feia? E aí a criança dizia: - Bonita. E aí, a gente começou a conversar sobre isso. Por que ela era bonita? Por que velho era feio? E, por que que negro era feio? Tem algum negro aqui? Vamos olhar a cor da pele da gente.

Ao utilizar estratégias de questionamentos para desvelar as relações de poder existentes no juízo de valor que atribuímos às coisas e às pessoas, a professora reconhece que para enveredar a discussão da temática é preciso questionar as relações sociais que produzem as desigualdades raciais no nosso país e ter sensibilidade para perceber as nuances envoltas no nosso cotidiano que invisibilizam as situações de racismo e discriminação racial. Adianta, ainda, que a partir dessa configuração, é possível construir e vivenciar uma proposta pedagógica calcada no reconhecimento das diferenças e comprometida com a reeducação das relações étnico-raciais, reconhecendo a importância desse fomento, desvelamento e desconstrução da branquidade como norma desde a Educação Infantil. Por conseguinte, tenciona que as crianças encontrem na escola um espaço de realização plena, onde possam proferir sua cultura, expressando-a com toda a sua riqueza, bem como possam conhecer e aprender com a cultura do outro, dessa forma, é preciso descolonizar o ser.

4.3 É UMA COISA TÃO NATURAL QUE A GENTE NÃO SABE NEM EXPLICAR: A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO

Esse subitem assoalha como o CMEI tem assumido a reeducação das relações étnico-raciais reconhecendo o seu papel de atender às necessidades de cada criança independentemente de seu pertencimento étnico-racial, firmando-se como um lugar de socialização entre pares, de variadas brincadeiras com diferentes sujeitos, de exploração de múltiplos objetos, histórias, gestos, sons, palavras, danças, componentes da natureza, de convivência e celebração com/das diferenças,

de construção da sua identidade pessoal e cultural, de sua participação como sujeito de direitos e não como mero coadjuvante, enfim, como espaços de cuidar e de educar que possibilitam a sua interação com o mundo. Nesse sentido, a coordenadora explica que no CMEI, a discussão das relações étnico-raciais:

[...] é um trabalho institucional. Ele tá ligado à proposta de trabalho do CMEI é tanto que chegou um momento que a gente disse que faz tanto parte do nosso dia a dia que se alguém chegar aqui e perguntar: Tem algum projeto aqui sobre as relações étnico-raciais para apresentar, a gente vai parar uma pra outra, e (faz uma pausa) não porque a gente não tenha, mas porque a gente trabalha ele dentro de todos os projetos.

O entendimento de que uma educação antirracista exige mais do que projetos e ações pontuais parte do princípio de que o CMEI precisa promover experiências de interações sistemáticas com os outros. É sabido que não existe um único caminho de organizar as práticas antirracistas. Assim, cada escola elabora e implementa tais práticas de acordo com o seu conhecimento e com as necessidades do contexto. No CMEI, a proposta pedagógica é vivenciada através dos desdobramentos assim organizados, como contextualiza a ADI1:

Bem, a gente trabalha pra começo na rotina, quando vai chegando as situações, ela vai acontecendo. Ela permeia por todo período certo, uma data comemorativa, a gente às vezes, é, faz com que essas datas fiquem mais fortes, mas a gente tenta que esses assuntos sejam assuntos tratados no cotidiano das crianças, às vezes não é fácil, porque as demandas são grandes, mas à medida que alguma situação chama atenção, alguma coisa significativa na sala de aula, no grupo que eu trabalho que é o grupo IV, que é um grupo que já tá grandinho, que já entende algumas coisas, então, às vezes acontecem algumas situações específicas que a gente vai reforçando, a gente tenta trabalhar nesta unidade de forma geral. Às vezes pela questão da brincadeira, da valorização da questão estética, a gente tenta trabalhar isso durante o ano todo, sem uma coisa pontual.

Ao declararem a incorporação da discussão étnico-racial como algo disseminado na escola, torna-se perceptível a valorização multidimensional da criança como sujeito. Dessa forma, a discussão não pode acontecer de forma pontual, incidindo apenas no cognitivo, ela precisa também contemplar as vivências lúdica, cultural, econômica e política da escola. Esses argumentos legitimam a preocupação da equipe do CMEI com a construção da prática pedagógica comprometida com a interculturalidade, pois visam à incorporação das diferenças, admitindo que essa postura engrandece as relações.

A literatura infantil tem sido uma das estratégias utilizadas no CMEI e por outros tantos educadores comprometidos com uma educação antirracista, pois ela é

legitimamente reconhecida como um viés que suscita a produção e reprodução simbólica de sentidos, favorecendo a disseminação ou ocultamento das identidades. Nessa lógica, ao apresentarem-na como elemento impulsionador para o empoderamento das crianças e negras no CMEI, a equipe escolar concorda que a literatura estimula a interculturalidade.

ADI 2: Aqui é vivenciado através de histórias, não é? No caso de livros que tragam histórias da África, que tragam a cultura africana, que mostre vídeos sobre músicas africanas, sobre danças africanas e também. É (pausa para pensar), a roupa africana, a roupa africana no dia a dia deles aqui. É (pausa para pensar). Eles têm acesso a esses livros e a esses vídeos também. Isso é uma forma assim, que é tão vivenciado que não dá pra dizer que é uma coisa vivenciada tão na prática que eu não sei nem explicar, que você nem sente assim, é algo tão natural aqui dentro.

O silêncio na historiografia do Brasil sobre a população negra é evidente. De acordo com Silva Jovino (2006), só a partir de 1975 é que começam a surgir livros que questionam a subalternidade com que a população negra havia sido representada ao longo de séculos. Segundo Souza e Sodré (2012), no entanto, é na década de 1980 que ocorre um verdadeiro rompimento com essa imagem estereotipada, sendo factível se deparar com obras que apresentam personagens negros nas suas variadas formas de resistência contra o preconceito, ocupando variados espaços sociais, bem como o reconhecimento positivo da sua religiosidade. Nos anos 90, o número de produções fica mais consistente.

Na atualidade, a literatura infantil está situada numa nova configuração que responde às demandas de uma agenda política da população negra que exige reconhecimento da sua cultura. De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), os livros que discutem a questão racial estão mais coloridos e com projetos gráfico-editoriais muito requintados, por isso a temática étnico-racial abordada através da literatura infantil pode ser discutida com maior facilidade.

Ao utilizarem os livros de literatura, vídeos, músicas, danças como recursos para a reeducação das relações étnico-raciais, a equipe do CMEI pode, entre outras possibilidades, ajudar as crianças a construir uma nova visão do continente africano, a valorizarem a cultura negra, o seu fenótipo, as religiões de matriz africana, a memória africana e a ancestralidade. Para Souza e Sodré (2012), por sua vez, para que isso ocorra não basta a presença dos personagens negros nas histórias ou da cultura negra, é necessário que eles estejam positivamente representados, ressaltando que a questão central é como eles estão representados:

se de forma subalternizada ou empoderada; para que, dessa maneira, ao vivenciar essas questões, a criança pode se olhar e:

[...] reconhecer que existem elementos específicos da sua raça/etnia/cor e vivenciar um sentimento de prazer e grande satisfação. Não se trata de 'alienação' de jogar o lixo da História para debaixo do tapete, mas um basta numa posição fixada na dor, na carência e na subalternidade visando desconstruir o lugar do africano e do afro-brasileiro de vítima sofredora para resgatar e construir empoderamento através da ação pensante e da resistência (SOUZA; SODRÉ, 2012, p. 246).

Essa nova apresentação do personagem negro como sujeito socialmente valorizado, que tem saberes, história, lugar de prestígio social é fundamental para a construção da identidade das crianças e negras. Entretanto, precisamos atentar também para o fomento de livros cujas relações apresentadas aconteçam entre sujeitos de diferentes grupos étnico-raciais, pois notabilizamos que muitos dos livros apresentam apenas um dos grupos que compõem a diversidade brasileira, como se as relações se dessem de forma isolada. De acordo com as autoras supracitadas, estamos frente ao desafio de “como construir uma identidade cultural empoderada, capaz de superar os estereótipos numa sociedade profundamente desigual, em diálogo com diferentes grupos culturais, muitas vezes em conflito e em confronto?” (SOUZA; SODRÉ, 2012, p. 246).

É também através da literatura infantil que as crianças têm tido a oportunidade de conhecerem a África. De acordo com Silva, Petronilha (2010a), o reconhecimento do passado histórico e da cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças. Nesse sentido, ao oportunizarem esse conhecimento que, segundo Zamparoni (2011 apud SILVA; SANTANA, 2012, p. 6), foi vítima de “uma propositada amnésia cultural”, as crianças têm a oportunidade de encontrar referências identitárias. Diante dessa linha de pensamento, através da inserção de livros de literatura, o CMEI proporciona o conhecimento sobre o continente africano, favorecendo a desconstrução da sua imagem estereotipada.

Professora: Uma criança da sala tinha ido para a África conhecer seus avós e se ausentou do CMEI durante um mês porque ele tinha nascido aqui no Brasil e não conhecia os avós e viajou. E essa viagem mexe muito com o imaginário das crianças do Grupo IV, como é que ele viajou para a África. E o leão não vai matar ele não. Aí, a gente perguntou pra eles o que eles achavam que tinha na África. Aí, dissemos o país que ele tinha ido, um país chamado Guiné-Bissau. A gente tentou trazer imagens de Guiné e imagens das casas, porque para eles era morar tudo no meio do mato feito Tarzan. A coordenadora trouxe uma enciclopédia da África com umas imagens

belíssimas, fotos bem grandes e a gente explorou esse livro quando o menino volta [...] traz uma mudança de comportamento que aqui ele já comia com garfo e faca, com talher e lá na comunidade que os avós dele pertenciam comiam de mão e ele diz isso. “mas lá todo mundo come de mão”, isso causa uma estranheza para os meninos, de mão, eca! A gente vai conversar, eca, por quê? A gente não lava as mãos antes de comer, aí tem uma história que eu acho que no mesmo ano eu consegui que foi “Chuva de Manga” que tem imagens da família sentada no chão como se fosse um tapete e as comidas servidas e eles comendo com a mão. Então, ao longo do tempo todo, de 2008 prá cá, a gente foi percebendo que havia o interesse da criança e havia muito desconhecimento tanto da nossa parte como das crianças havia essa coisa de desconhecimento e de elaboração fantasiosa, né, sobretudo que envolvia a história do negro, a história da África, como eles chegaram aqui, né. Então, a gente foi tentando investir e usamos a contação de histórias como base para isso.

Essa ocultação da história do continente africano, bem como a sua homogeneização, de acordo com Zamparoni (2011 apud SILVA; SANTANA, 2012), fez com que essa história se constituísse num apêndice fazendo com que a sociedade incorporasse a ideia de que os negros oriundos da África eram nus de saber e conhecimento, acrescentaria cultura. Nascimento (2008) reconhece que pouco se divulga os conhecimentos que os africanos dominavam há milênios, tais como: o domínio das técnicas agrícolas, uma avançada tecnologia metalúrgica, os conhecimentos nos campos da astronomia, medicina, matemática, engenharia, navegação e construção naval e as bases da filosofia.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 9), as escolas precisam se comprometer com a “responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira”. A equipe está buscando esse caminho.

ADI 2: Quando a gente começou a colocar situações simples como: o que é que a gente conhece de África? E aí a gente começa a perceber que as pessoas imaginam uma África estereotipada, onde é selvagem, tribal, quando a gente começa a trazer elementos de roupa de música, de dança, de outras expressões e a gente consegue perceber que essas pessoas ainda não sabem dessa riqueza e ainda mantêm um pensar, vamos dizer assim, meio que linear só por aí.

De acordo com M'bokolo (2011 apud SILVA; SANTANA, 2012), a África não apenas tem uma história, como atuou nela de forma bastante significativa. Assim, os estudantes e educadores, sujeitos de direito, precisam conhecê-la. É comprometida com essa expectativa que podemos desmistificar e ressignificar as aprendizagens sobre a África que o CMEI está se constituindo. Foi certificando a fragilidade do

conhecimento sobre esse continente que no lançamento da edição em português da Coleção História Geral da África da UNESCO (HGA), o presidente da UNESCO ressaltou a importância de que toda a sociedade tivesse materiais construídos sem estereótipos e que representasse a diversidade africana, para que as relações étnico-raciais pudessem ser reconstruídas.

Dessa feita, declaramos, que a escola sozinha não será capaz de redimensionar tamanha desqualificação a qual a população negra esteve exposta por séculos, mas ela pode contribuir na construção de uma nova cultura que aceita, convive e celebra a diferença. Para tal, ela também pode chamar a família dos educandos/as. No contexto do CMEI, isso pode ser visualizado no seguinte depoimento:

Professora: O papai de uma criança que estava aqui tinha um grupo de danças, e aí ele tinha umas roupas de maracatu, aí chegou um dia na creche, eu tenho umas roupas, umas fantasias que eu queria doar. A gente não sabia do que se tratava. Mas, sempre todas as doações são bem-vindas. Traga. [...] Mas, quando ele chega aqui a gente percebe que era um vestido de maracatu e uma coroa de rei. Não tinha a corte completa, mas tinha alguns elementos.

Ao considerar o universo sociocultural no qual a criança está inserida, a professora estrutura um importante passo para conhecer, respeitar e lidar pedagogicamente com a diferença, pois aceita o fato de que as identidades não são construídas apenas na escola, reconhecendo que são as vivências oriundas da realidade desse estudante que lhes fornecem elementos para a sua percepção e inserção no mundo. Gomes (2006a) explana que o meio social e cultural do estudante é a sua referência para aprender as tradições, costumes e valores e que, na maioria das vezes, essa construção se contradiz à cultura escolar, o que não foi evidenciado no CMEI.

Moreira e Candau (2008) defendem a escola como um espaço de crítica cultural. Com base nesse entendimento, respaldam a necessidade de abri-la para a cultura popular, associada à presente cultura erudita. A ideia apresentada pelos autores é de que a cultura dos estudantes, da comunidade na qual a escola está inserida, relacione-se com outras manifestações e espaços culturais. Dessa forma, ao abrir-se para o recebimento e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos elementos trazidos pela família dos estudantes, a equipe do CMEI demonstra sua predisposição para a inter-relação entre as culturas e a pluralidade

cultural, possibilitando a sua consolidação como um território onde as expressões culturais hegemônicas e subalternas são objetos de apreciação e crítica.

Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos. [...] Nossos questionamentos devem, então, provocar tensões e desafiar o existente. Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 42).

Ao tratar dessa relação entre família e escola, Patrícia Santana (2006) nos alerta destacando que com o propósito de que esse acolhimento não seja permeado de equívocos, algumas questões devem ser superadas, tais como: de que essa família não sabe como ensinar a seus filhos, que não têm conhecimento, que lhes faltam noções de higiene, que não sabem como alimentá-los. Quando a equipe escolar recebe a criança na escola, ela também precisa estar aberta a acolher essas famílias com suas variadas formas de organização.

O acolhimento à criança está imbricado no respeito à sua cultura, à corporeidade e à estética. Nessa tessitura, Gomes (2003) evidencia que o corpo e cabelo são tomados pela cultura na construção da representação social e da beleza do negro/a na sociedade brasileira, incidindo na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro. Assim, ela reconhece que se nós aprendermos a reproduzir essas representações negativas acerca do cabelo e do corpo na sociedade, poderemos também aprender a superá-las no ambiente escolar. “Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas” (GOMES, 2002, p. 50). No CMEI, essa questão foi reconhecida: “E, aí a gente começou a trabalhar essa questão do cabelo”, como afirma a ADI. A professora do CMEI confirmando essa tensão exposta por Nilma Lino Gomes (2002) elucida:

Professora: [...] uma ADI da gente, que ainda está com a gente, que veio para cá e que já tinha um histórico de trabalhar com a questão étnica, era negra e trabalha com o cabelo negro, enfim. A gente percebia que havia um descuido, vamos dizer assim, no trato da criança negra no sentido do cabelo, como a ADI já tinha uma habilidade, por ela trabalhar com o cabelo, ela começa a fazer cabelos, tranças e puxando muito para a trança afro e outras pessoas começaram a se interessar. Ah, me ensina como é. Aí, surge a primeira oficina de tranças nesse mesmo ano.

Gomes (2002) reconhece que tanto o cabelo crespo quanto o corpo negro são expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil, favorecendo a construção social, cultural, política e ideológica da beleza negra. Logo, esses não podem ser considerados simplesmente dados biológicos. A autora traz à tona um conflito do qual toda a sociedade faz parte, a construção histórica do racismo, no qual a população negra foi relegada a integrar o lugar da feiura. Assim, falar de cabelo é, segundo ela, entrar numa zona de tensão, pois socialmente o cabelo da comunidade negra é considerado como “ruim”, enquanto o da branca é tido como “bom”. Assim, ao intervirem no cabelo das meninas no CMEI, as educadoras estão atuando para além de uma questão de vaidade ou meramente estética, segundo Gomes (2002), eles estão evidenciando uma questão identitária. Logo, essa questão mexe com as crianças e as suas famílias.

Coordenadora: Mexer com essa família, tá, era uma das coisas que a gente queria. É a mamãe que no primeiro momento se assusta quando vem buscar a filha e o cabelo está todo *black*, todo armado porque respeitou o secar daquele cabelo e a criança altamente feliz porque em casa não deixava o cabelo solto, tá. Então, o primeiro momento daquela família como é que a gente vai acolher, como a gente vai depois daquele dia manter aquele cabelo amarrado e voltar a soltá-lo. Em que momentos? A família chegava, naquele momento, chegou na escola, pronto ela vai poder de ficar de cabelo solto, mas em casa continua amarrando, né. Aí, como é que devagar a mãe vai dando cortes, a mãe vai colocando a tiara e vai deixando o resto do cabelo solto, a gente foi visitar outra unidade, ela não tá mais conosco, essa criança tá linda, com uma flor aqui de lado e o cabelinho solto.

Gestora: Eu gosto muito de ver uma situação que às vezes você percebe que são os conflitos diários que é você chegar aqui e encontrar seu filho, como as mães dizem, com os cabelos nas alturas. É a criança tá com um fuá, está desarrumada, e no portão a gente escuta os gritos, é aquela família, aquela mãe, aquele pai, amarrando o cabelo da criança a pulso e a criança aos gritos. Quer dizer como é que a escola vai trabalhar essa criança, essa família, né, é um desafio, não voltar atrás, mas como Marcela (coordenadora) falou, até a família chegar e procurar um corte de cabelo, acessórios que realce o cabelo, que ele se sinta bem é um percurso, não é. Vou pra casa, eu vou amarrar, né.

Santana (2006) nos mostra que a relação entre os estabelecimentos que ofertam a Educação Infantil e as famílias ocorre num cenário de conflitos, mas que necessita ser construída no contexto do diálogo constante, da escuta sensível e acolhedora, almejando o entendimento da conjuntura na qual essas histórias de vida são construídas. Cuidar do cabelo é uma questão vivida pelas crianças e negras desde muito cedo. Entretanto, nesses primeiros cuidados não são utilizadas intervenções químicas, tendo em vista os possíveis danos que esses procedimentos

podem causar à saúde da criança. Utilizam-se, em geral, as tranças, que constituem uma técnica corporal que acompanha a história dos negros desde a África. Ao comentar sobre o uso das tranças, Gomes (2002, p. 44) reconhece que as meninas e negras são submetidas aos rituais de manipulação do seu cabelo, realizados por variados personagens que integram seu círculo familiar, entretanto, o uso dessas tranças não costuma permanecer na mulher adulta. Ela destaca ainda que:

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. (GOMES, 2002, p. 44).

Assim, ao valorizarem as tranças, ao reconhecerem o cabelo como um dos aspectos importantes para a cultura das crianças e negras, a equipe demonstra suas articulações entre o cuidar/educar contribuindo para que essas crianças construam uma imagem positiva de si mesmas. Tais ações corroboram para que todas as crianças, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, elaborem seus referenciais de beleza a partir da consideração da diferença. Esse é, todavia, um trabalho que não se esgota com essa ação. Foi importante, também, repensar os materiais, conforme exposição abaixo:

Coordenadora: Então, a gente começa a fazer um trabalho avaliando os recursos que a gente possuía e via que a gente tinha uma pobreza de recursos, de livros, de brinquedos, de tecidos, de musicalidade e aí foi a gente há 7 anos, [...] há cerca de 6 anos, a gente começa investir em ampliar o nosso repertório, o nosso fortalecimento para ter um trabalho mais eficaz. [...] Você viu que a portinha que eu abri (porta do armário) tinha uma prateleira com o material, eu disse, oh, o material tá aqui nessa prateleira, mas é muito pouco, uma prateleira, um material que é para tá disponível, né, é muito pouco.

Gestora: Outra dificuldade na nossa formação é ter o material, tá, e ter um material voltado pra literatura infantil. Ele é pouco, caro, então quando a gente consegue queira ou não, a gente começa a não colocar ele muito acessível, é aquele livro que está na sala dos professores, você pode pegar e tirar, mas não é aquele que você deixa na sala. É importante ficar vários livros na sala, então, é caro, é caro, então, isso dificulta né.

Ao inserirem materiais que contemplam a diversidade étnico-racial no CMEI, a equipe está se permitindo o diálogo intercultural pressupondo que outras formas de

organização são possíveis, que a cultura da população negra foi, por séculos, ignorada e que é preciso reinventar a escola. Mas reconhecendo a escassez de material e o seu alto preço de mercado, a escola não abre portas, abre ainda frestas que iluminam a construção da identidade das crianças. Porém, nem todas as frestas abertas nos variados espaços educativos têm produzido os mesmos resultados.

Arroyo (2010) legitima que muitos desses espaços que têm sido abertos para a questão étnico-racial reduzem o diálogo intercultural a uma abertura festiva e seletiva, o que notabiliza o desrespeito à história da população negra. Assim, tem sido comum que em momentos festivos da escola e de formação de professores, entre outros, que esses coletivos sejam convidados a apresentarem coreografias de capoeira, *rap*, *funk*, maculelê, maracatu, samba, enfim, de inúmeras expressões da cultura negra. Mas essas ações pontuais são “formas de ‘incorporação’, reproduzem e não modificam a tradicional função reguladora do sistema sobre o que sejam concepções legítimas de saberes, valores, cultura, identidade” (ARROYO, 2010, p. 127). No entanto, as práticas apresentadas no CMEI certificam que não é esse o percurso existente em construção.

Professora: Para além da contação de história, a gente recheou a nossa sala de faz-de-conta de bonecas negras porque era uma outra coisa que até aquele ano (2008) a gente não tinha percebido. [...] Então, as bonecas negras além da gente ter dificuldade de encontrar, né, elas também tinham um preço alto, a não ser que fosse aquela boneca muito vagabunda, mas se fosse aquela boneca que a gente gostasse de estar com ela no colo e aí a gente ficava olhando: tem cabelo? Não tem cabelo? Por que todas são carecas? Por que todo bebê negro é careca? Aí a boneca negra que já era adulta tinha cabelo liso. Então, quando a gente começava a procurar nossa especificidade, a gente vê que cada vez fica mais caro. Mas, ainda assim, como é que a gente faz? Como é que a gente coloca dentro do nosso orçamento para não fugir? E aí a gente foi investindo, não só nas bonecas negras mesmo, porque a boneca negra de tecido parecia uma Emília, uma bruxinha, não era? Aí, a gente percebia que os meninos começavam a se interessar também, a gente observa que precisávamos ter meninos e meninas [...].

As estratégias apuram que as crianças e negras viviam num contexto de desigualdade na escola. Nesse sentido, como sujeito de direitos, elas precisam ver-se representadas no espaço escolar, ou seja, elas têm o direito de vivenciar a sua cultura na escola, a partir da desconstrução do caráter monocultural e etnocêntrico das práticas educativas. Ainda de acordo com Arroyo (2010), boa parte das escolas vê-se como um espaço de conhecimento, não como espaço de valorização da cultura. Reconhece que sua função é assegurar o conhecimento, mas segregado da cultura. No entanto, essas duas funções precisam ser articuladas, pois os

estudantes precisam que na escola os seus direitos culturais estejam presentes e sejam respeitados.

O depoimento acima, porém, também deixa atentar que os meninos e negros foram pensados como um segundo público a ser atendido no contexto do reconhecimento das suas diferenças. Eles demoraram a ser representados através dos bonecos, bem como não observamos, ao longo dos discursos da equipe, estratégias que dessem visibilidade à sua identidade de menino e negro. Há especificidades de gênero que precisam ser consideradas nessa discussão. Essas especificidades precisam ser consideradas em todas as estratégias que almejem a educação das relações étnico-raciais.

Sabemos que a intensa reprodução negativa da imagem do negro produziu e ainda produz efeitos na construção da identidade da população negra no Brasil. Assim, ao recriar esse contexto, buscando a sua valorização da cultura negra, as estratégias revelam a possibilidade da construção de um “nós negros/as” ressignificado, o que pode incidir sobre a sua identidade de criança e negra.

ADI 1: - Então, a gente já consegue trazer elementos que há dois, três anos não tinha esse número de produção que a gente tem hoje visualmente: imagens, fotos. Há pouco tempo a gente vem trabalhando a dança dos africanos, a dança das crianças africanas, crianças dançando. Então, as crianças já conseguem identificar, ah, é assim que os africanos dançam. A gente tem um diferencial que é conhecer muitas pessoas que são de África e dá pra trocar muitas figurinhas com essas pessoas. [...] Tem o depoimento de criança que não gostava do cabelo e que hoje gosta, depoimento que fica. Hoje, especificamente na hora da refeição, uma delas disse assim: - Meu pai é negro. E a outra disse: - Minha mãe é negra. E assim, dizer que é negro! Você percebe que essas crianças estão muito confortáveis em serem consideradas negras e em dizerem que suas famílias também são negras, que não era um discurso que a gente poderia ouvir com muita facilidade tempos atrás. Ser negro, às vezes, não era tão bom assim, né porque a remetia a umas imagens que a mídia reforça do marginal, do que não presta, da empregada e aí a gente já percebe que essas crianças que tão saindo que eu posso falar com mais segurança dos meus meninos que estão saindo agora do grupo IV, mas eles se sentem mais confortáveis em falar sobre isso. As diferenças são tratadas com muito pouca surpresa, eles conseguem ver esse diferente com um pouco mais de naturalidade. Claro, tem a curiosidade infantil, mas não é algo que seja tão impactante. Então, pra gente, isso é uma grande vitória, pra esse grupo IV que veio desde o berçário com a gente, a gente percebe que teve um avanço muito grande com a gente. Ainda não chegou lá e não sei se a gente chega um dia, mas a gente vai tentando (risos). É nosso papel enquanto educador, enquanto cidadão, no meu caso, enquanto mulher negra. Então, eu acho que é uma discussão eterna. Eu acho que tem outras coisas que a gente pode avançar apesar de que a gente já cresceu muito nessa temática. A gente pode discutir mais e ampliar um pouco mais porque a gente se limita a algumas situações mais confortáveis porque é o que a gente consegue dar conta com as demandas de atividades que a gente tem. Mas, eu acredito que a

gente pode avançar um pouco mais e aí a gente consegue. Só as historinhas que eles começam a contar, conhecer, já é maravilhoso.

A pesquisa no CMEI evidenciou o compromisso da equipe entrevistada com uma Educação em/para os Direitos Humanos que reconhece o direito à diferença e assume a luta contra a discriminação e desigualdade social e racial. Contexto esse assumidamente fincado numa perspectiva contra-hegemônica de construção social, política e filosófica da escola. Seus discursos nos permitem evidenciar alguns elementos propostos por Candau (2012) como elementos importantes da perspectiva intercultural, tais como: as estratégias do cuidar/educar que buscam a desconstrução do caráter monocultural da educação através da reconstrução da amnésia, a qual a história da África foi exposta, bem como através da valorização de elementos da cultura negra e dos seus elementos identitários; o reconhecimento das desigualdades nas quais os estudantes estão inseridos e a luta pela modificação desse cenário; a valorização cotidiana das diferenças culturais dos estudantes e da sua família; a promoção de experiências de diálogo com o outro através do reconhecimento da sua cultura e também mediado pela literatura infantil.

Esse contexto também fomentou a busca das educadoras pelo seu desenvolvimento profissional, por novas formas de ver e viver o conhecimento, desestabilizando antigas formas de pensar e agir na nossa sociedade que ainda silencia, invisibiliza e/ou inferioriza a população negra, se distanciando dessa forma do tão urgente diálogo intercultural na perspectiva crítica, que nos impulsiona a valorizar, conhecer e conviver com o outro.

4.4 REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM!!!

Esse subitem apresenta a resolução para as Histórias em Quadrinhos (HQ) propostas para as educadoras do CMEI. Elas foram respondidas pela gestora, professora da turma do Grupo IV e pelas duas ADIs. Assim, embora a organização do trabalho da equipe tenha ficado bem elucidada durante as entrevistas, sentimos a necessidade de propor tais questões para entender quais estratégias seriam utilizadas frente a situações de discriminação racial que possam aparecer no contexto da Educação Infantil.

Iniciamos apresentando o desfecho proposto para a primeira HQ que tem como elemento norteador a maneira que uma criança e negra deve se vestir para a

festa dos aniversariantes do mês, ocasião em que todos os alunos foram incentivados a ir com roupas de príncipes e princesas. Assim, a criança pergunta à professora: - Tia, existe princesa negra? Para essa pergunta, elas responderam:

ADI 2: - Claro que sim, querida. Existem princesas negras. Na África, por exemplo, existem hoje lindas princesas negras. Você já ouviu falar da história da princesa e da ervilha. Essa história diz que um príncipe [...] E sabe como ela era? Ela tinha a pele negra, os olhos pretos e cabelos cacheados e pretos como os seus. Assim, como existiu essa princesa, existem muitas outras princesas negras nos dias de hoje.

ADI 1: Sim, querida. Existem princesas negras tão lindas como você. Elas moram em um continente muito distante chamado África. Lá as princesas e príncipes são parecidos com você. Tem a pele negra como a noite e os cabelos fofos e cacheados como se fosse nuvens fofas e cheirosas. Você não conhece porque muitas pessoas ainda não sabem que lá existem esses príncipes e princesas.

Gestora: Sim querida, existe. Existem muitas. Existem muitas histórias. Mas, poucas conhecemos. São histórias belíssimas que falam de lugares lindos e belos. De princesas que viveram e vivem às margens de rios, dentro de bosques e matas. Algumas histórias que tenho lido em livros que falam de lugares coloridos, de mulheres vestidas com roupas de muitas cores, que ostentam nos cabelos contos coloridos, que trazem nos braços pulseiras e braceletes em formas de animais. São mulheres negras, da cor da noite, de um silêncio misterioso e de um olhar profundo. O que mais gosto nessas princesas é a forma como elas dançam. Quando os tambores começam a soar, o corpo parece que se embala no som. A alegria da dança transforma a tristeza e o encantamento acontece. Essas histórias são difíceis de encontrar, mas são as mais belas porque falam da nossa história e das histórias de nossos avós e de muitas outras mulheres.

Professora: Existe sim, meu amor! Deixa eu te mostrar. A professora pega na mão da menina e a leva até a estante de livros. Lá ela encontra o livro "OMO OBA, histórias de princesas", de Kiusam de Oliveira e apresenta a menina. As duas se sentam num canto da sala enquanto as outras crianças brincam. A professora começa a mostrar as histórias contidas no livro sobre princesas africanas: Oiá, Oxum, Iemanjá... A pequena Beatriz acha muito diferente as ilustrações daquelas histórias. Observa o cabelo, as roupas, os acessórios, os nomes e se encanta com a história da bela princesinha Oxum que encantava a todos com sua beleza e vaidade. – É desse jeito! Grita Beatriz. – É assim que me vestirei para a festa. Com roupas da princesa Oxum! A bela princesa negra nascida lá longe, na África. E corre para mostrar a seus amiguinhos o livro que trazia algumas histórias de princesas negras como ela.

O desfecho proposto por toda a equipe reconhece a existência dessas princesas. Assim, os novos materiais propostos após a implementação da Lei nº 10.639/03 vão rompendo com o interdito da cor e contemplando novos modelos de príncipes e princesas. As educadoras inclusive citam livros onde podemos encontrar essas princesas. É verdade que ainda são minoria, mas a sua materialização já é uma conquista vultosa. A distribuição de livros que contemplam a questão das

relações étnico-raciais pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) favoreceu muito essa nova configuração.

Observamos também que as educadoras evidenciam a África como o lugar de origem dessas princesas. Nesse ínterim, elas também destacam a cor, a pele negra. Reforçam a beleza dessas princesas elucidando as suas características, tais como: o uso dos adereços, a dança, a música, elementos muito usuais nos livros que apresentam essas histórias. Importante observar que elas atestam a escassez de material, e que tal fato contribui para essa dúvida perpassar a mente de tantas crianças.

O desfecho proposto pela professora salienta a sua preocupação na reconstrução daquilo que Walsh (2009b) tem chamado de colonialidade cosmogônica, pois o livro traz seis divindades iorubanas, seis orixás vivenciando suas histórias na infância. Os enredos das histórias tratam dos dons especiais de cada divindade, apresentando esses dons dentro das comunidades e os limites a serem respeitados para que o dom não cause dano a si e aos outros, tais como: a intensa luz de Ajê Salugá e as brigas de Terra (Obatalá) e Céu (Oduduá). Assim, mais uma vez, através da literatura, as crianças começam a conhecer elementos que contribuirão para descolonizar as representações negativas das religiões de matriz africana.

A segunda HQ propõe que as educadoras orientem outra professora da escola a lidar com os conflitos raciais presentes na sua turma, ajudando-a a resolver o conflito de que as crianças estão sendo discriminadas e vítimas de xingamentos. Como resultado dessas questões, a menina e negra está muito tímida e o menino e negro muito agressivo. Essa história foi baseada na abordagem proposta pelo livro: “Tímidos ou indisciplinados?” (2007) de Lúcio Oliveira, na Coleção Percepções da diferença. Assim, as educadoras fizeram proposições para a turma e para as crianças e negras.

Professora: Com os alunos da sala, promover momentos de higienização coletiva como um banho de mangueira, por exemplo, onde todos se divertiriam. Neste momento, todas as crianças seriam tocadas, cheiradas, cuidadas, elogiadas. Destacaria o cheiro de Pedro e Alice comparando os dois. Outras dinâmicas de toque e carinho precisariam ser postas em prática. Uma conversa franca numa roda de crianças também seria uma saída. Mas, se o problema persistisse, as famílias precisariam ser chamadas. Com Pedro e Alice: duas crianças que precisam ser estimuladas em sua autoestima. Precisam ocupar posições/funções de liderança (ajudante do dia, o contador de história, etc). Histórias com personagens

negros (as), imagens de crianças negras, precisam estar presentes na rotina dessas crianças. Representatividade importa sim!!!

Gestora: Com os alunos da sala de acordo com a faixa etária, poderíamos propor um diálogo com a turma a partir de uma história, de um artigo, de uma notícia que focasse a questão das diferenças. De que somos diferentes e que precisamos respeitar o diferente, o “outro”. Descobrir as nossas diferenças. Trabalhar a cultura, a diversidade dos gostos, das formas, dos cultos, das danças. “Do ser diferente”, “do ser igual”. Onde estão as nossas diferenças? Em que somos iguais? Com Pedro e Alice se faz necessário fortalecer as crianças que estão em situação de discriminação. Fortalecer como? Ajudá-las a se sentirem importantes, valorizadas, para que possam junto com o educador enfrentar a situação. Os educadores não podem ficar omissos e esperar que a criança supere a situação sozinha, tampouco afastar as crianças da situação, mas enfrentar junto com o adulto para que se sintam fortalecidas e possam superar outras situações.

ADI 2: Com Alice, você pode ensiná-la a valorizar a beleza dela, mostrando as princesas africanas, fazendo trancinhas no cabelo dela após o banho. Colocar imagens de crianças brancas e negras arrumadas no banheiro, elogiá-las na frente dos outros colegas. Com Pedro, você pode contar uma história africana trocando o nome dos personagens pelos nomes das crianças e chamar o herói principal de Pedro. Também você pode fazer cachinhos no cabelo dele após o banho, pedir a ele que seja o ajudante algumas vezes para liderar os colegas.

De acordo com Oliveira (2007), Oliveira (2012) e Santiago (2014), tanto a timidez como a indisciplina podem ser estratégias de resistências e insurgências da criança e negra. Assim, primeiro, as educadoras reconhecem os danos que essas representações negativas apresentam para a autoimagem da criança e negra. Essas não são questões que devam ser tratadas com naturalidade no contexto escolar. Assim, uma intervenção pedagógica é necessária, conforme propõe a professora. Nessas condições:

O professor deve buscar chamar a atenção da questão racial numa perspectiva relacional, atentando para os dois lados, sem correr o risco de deixar essa tarefa somente para as crianças negras. É importante que todas elas saibam do contexto em que se dão as ‘brincadeiras’, os apelidos, de modo que não somente saibam que são danosas essas atitudes, mas também como são fomentadas em suas bases (OLIVEIRA, 2007, p. 17-18).

Segundo, reconhecem também a importância da vivência de experiências sensoriais que contribuam para desmistificar os estereótipos que incidem sobre a população negra. Nesse sentido, as educadoras propõem o toque, o cheiro, o olhar, a carícia, a aproximação com o outro, sem medo, sem preconceito. São também Oliveira (2007), Oliveira (2012) e Santiago (2014) que certificam que essas estratégias são destinadas distintamente às crianças e negras.

Terceiro, as educadoras notabilizam que o empoderamento dessas crianças é estruturante na afirmação das suas identidades. Sendo assim, valorizam estratégias

cotidianas nas quais as crianças e negras são destaques, bem como salientam a valorização da cultura negra. Por fim, é extremamente importante considerar, assim como a professora, que representatividade conta e conta muito. A invisibilidade a que a população negra esteve exposta repercute até hoje no estranhamento da ocupação desse lugar de protagonista. Assim, essa pode e deve ser uma ação também da/na escola oportunizando que essas crianças se reconheçam como bonitas, capazes e importantes, fortalecendo a sua autoestima. A negação desse espaço, ou a permissão dele de maneira estereotipada, coaduna para a perpetuação da supremacia da população branca e para as desigualdades de tratamento e condições destinados à população negra.

A terceira HQ almejava discutir a questão das diferenças. Sua propositura partiu da concepção de que muitas vezes informamos às crianças que a sua condição racial não é algo relevante e que somos todos iguais. Mas não é isso que ela vivencia cotidianamente. Desde muito cedo, ela entende como observamos nessa pesquisa com crianças entre 4 e 5 anos que a cor faz toda a diferença. Nessa tessitura, a HQ propôs o encaminhamento de um conflito entre duas crianças, sendo uma negra e outra branca, onde a branca revela que não quer ser igual à negra. E a negra afirma que não quer ser negra e solicita da professora que reafirme que somos todos iguais. Assim, a criança branca, questiona a professora: a gente é tudo igual ou diferente?

Professora: Olha só Camila. Eu quis dizer que somos todos iguais porque somos seres humanos. Mas, somos diferentes porque cada um de nós tem o seu jeitinho de ser. Cada um de nós tem uma cor diferente, um cabelo diferente, um formato diferente de nariz, de boca. Tem gente magrinha, tem gente gordinha. Tem gente que é baixinha feito Mônica. Enquanto a professora falava com Camila as outras crianças se aproximaram e resolveram conversar sobre essas diferenças lá mesmo na grama do parquinho. [...] Depois de um bom tempo de conversa, Artur, que era bem observador e tinha explicação para tudo falou: - Eu sou branco porque minha mãe é branca! Então a professora teve a ideia de contar para eles a história "Menina bonita do laço de fita", de Ana Maria Machado, assim que voltassem para a sala e completou: - E Ana é negra porque a família é negra. As crianças gostaram da história e voltaram pra casa pensando com que pessoa da família se pareciam e observando quanta gente diferente a gente encontrava em casa, na escola e nas ruas.

Observa-se que a professora recorre na mediação do conflito ao diálogo e a explicação de que a nossa aparência está relacionada com a nossa história familiar, nossa ancestralidade. Ela destaca a diversidade que nos constitui ontologicamente. Mas Munanga (2005) ressalta que nem a lógica científica de que as raças humanas

não existem nem a moral cristã de que somos todos iguais têm sido eficazes no combate ao preconceito racial. Assim, ele focaliza que as dimensões afetivas e emocionais precisam ser trabalhadas para que tenhamos fortuitas ações nesse campo, assumindo que é “preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2005, p. 19) se almejamos a reeducação das relações étnico-raciais.

O desfecho dado pela professora também realça uma tendência fortemente apresentada nos documentos oficiais, tais como: Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (2006a), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Documento Final do Conae (2010) e o Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), onde, segundo Moruzzi e Abramowicz (2015), há a apresentação de uma similaridade entre os conceitos de diversidade e diferença quando eles não o são.

A diversidade visa à “inclusão de determinados repertórios culturais na cena da cultura dominante. Entretanto, a diferença questiona: quais repertórios conseguem entrar nessa cena?” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 205). Logo, as escolas precisam assumir a diferença não na perspectiva da sua superação, mas da sua valorização. Por conseguinte, as diferenças existem para serem problematizadas como apresenta o outro final da terceira história em quadrinhos proposto pela gestora:

Gestora: - Crianças, somos todos iguais em que?

-Temos braços, pernas,

-Somos diferentes, em que?

-O meu cabelo é lourinho.

-Ah, o meu é preto.

-O meu é liso.

-O do _____ é crespo. Olha, ele é todo enroladinho.

-Qual o lápis que preciso para pintar a minha cor?

-O lápis cor da pele.

-A cor da pele de quem?

-Qual o lápis que podemos pintar a cor da pele de _____?

-Será marrom?

Diálogos neste caminho possibilitam que as crianças percebam as diferenças físicas, diferenças emocionais, tipos diferentes de família. Amplia e aprofunda o olhar sobre o respeito às diferenças.

Problematizar as diferenças é desvelar essa escuridão que tem predominado o campo educacional, que desconsidera os diferentes conhecimentos e saberes, estabelecendo hierarquias. Nesse sentido, almejamos que nessa reconstrução das propostas educacionais, a diferença entendida como algo valoroso e positivo seja o seu principal mote; assim todas as crianças com/nas suas diferenças se sentirão contempladas. Há, portanto, que se compreender como explícita a ADI 2 que o diferente não é bom, nem ruim, apenas diferente.

ADI 2: Somos realmente todos diferentes. O que é preciso entender é que o diferente não é necessariamente ruim. Apenas diferente. Para mim fica muito difícil continuar esse tipo de diálogo, pois não compartilho da ideia desta igualdade, mas busco e sempre busquei reforçar a beleza da diferença.

A compreensão que a educadora expõe é a que se almeja na busca de uma pedagogia descolonizante, onde todos reconheçam as diferenças sem que a raça seja utilizada como elemento hierarquizante. A afirmação de forma incisiva de que todos são diferentes e que para ela parece tão evidente é o que se deseja como projeto de sociedade: que um dia, em breve, a ideia de que somos todos diferentes de fato, mas não desiguais em direitos, seja uma conquista da humanidade. No capítulo a seguir, analisaremos como e se a organização dessas práticas pedagógicas comprometidas com a reeducação das relações étnico-raciais tem repercutido na construção da identidade das crianças.

5 AS CRIANÇAS E A QUESTÃO RACIAL: UMA HISTÓRIA, MUITOS ENREDOS

A inclusão da cor da pele como elemento para distinguir a raça humana foi proposta pelo fisiologista e antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) e utilizada a partir do século XVIII. Ele utilizava a relação entre a cor da pele e a região geográfica de origem para classificá-las em: branca ou casuarina; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Assim, essa classificação se tornou operante no Brasil e em outros países. De acordo com Rocha e Rosemberg (2007), a utilização da expressão racial baseada na “cor da pele” é utilizada no Brasil desde o período colonial e permanece até a atualidade.

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas, de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral. [...] No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

É importante destacar que alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, “as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias racistas”, conforme reconhece Guimarães (2005, p. 44). De acordo com Osório, enquanto no Brasil consideramos a cor/raça para dados censitários, em outros países, os critérios utilizados são outros. Assim, como exemplo, temos: a Índia, onde o que qualifica os indivíduos etnicamente é a orientação religiosa; na Inglaterra, quem fala galês.

Nesse estudo, retomo essa questão para observar, após a implementação da Lei nº 10.639/03, como as crianças pequenas fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais. De acordo com Osório (2003, p. 7), um método de identificação racial é “um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes”, podendo acontecer através da autoatribuição e da heteroatribuição de pertença racial.

Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos que elas fizessem seu autorretrato e a partir dele

expressassem a sua cor, uma vez que parto do princípio de que “cor não é uma categoria objetiva é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104). Nesse contexto, o que se pretendeu no presente estudo foi visibilizar a percepção das crianças sobre a questão racial, tendo em vista que até os 16 anos de idade a identificação racial da criança é realizada pelos pais nas pesquisas nacionais.

Mas, nascer com pele preta e caracteres negroides, compartilhar uma ancestralidade, por si só não constrói uma identidade negra, afirma Souza (1983, p. 77). É compreensível, portanto, que a escola tem um papel importante na construção da identidade da criança como criança e negra, pois desde a tenra idade elas percebem a diferença racial e a utilizam para julgar, categorizar e atribuir valor umas às outras como as pesquisas citadas anteriormente evidenciam. Assim, das 15 crianças que se propuseram a fazer o desenho, cinco se declararam pretas; três brancas; duas marrons; uma mel; uma caramelo; duas cor da pele e outra bege, demonstrando a outros sujeitos de diferentes idades, a dificuldade que é definir a sua cor no Brasil.

Quadro – Autoatribuição das crianças

1.	Kito	preto
2.	Bomani	cor da pele
3.	Hanna	preta
4.	Malik	branco
5.	Eze	preto
6.	Lulu	preta
7.	Gana	branco
8.	Jamila	mel
9.	Ayana	preta
10.	Aziza	marrom
11.	Gina	caramelo
12.	Ife	Marrom
13.	Thato	bege
14.	Jala	branca
15.	Jomo	cor da pele

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

A classificação de cor/raça no Brasil apresenta um cenário labiríntico, pois o padrão preferencialmente de classificação racial utilizado no Brasil é o fenótipo de acordo com Piza e Rosenberg (2014). Destarte, as autoras salientam que a

atribuição de cor se baseia em um contexto que agrupa uma diversidade de elementos, tais como: a de cor da pele, traços corporais, a origem regional, a postura e o status social (PIZA; ROSEMBERG, [1998-1999], p. 123). Em conformidade com a orientação do fenótipo, vários pesquisadores ressaltam que a classificação racial acontece de variadas formas. De acordo com Jacques D'Adeski (2009, p. 135), há cinco formas de classificação racial:

[...] o sistema do IBGE, usado no censo demográfico, com as categorias branco, pardo, preto e amarelo; o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira; o sistema de classificação popular de 135 cores, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; o sistema bipolar branco e não branco, utilizado por grande número de pesquisadores de ciências humanas; o sistema de classificação bipolar branco e negro proposto pelo Movimento Negro.

A partir do apresentado, reconhecemos que as cores utilizadas pelas crianças para a sua autoidentificação não são apenas discursos casuais, mas discursos que são entrecruzados por cargas de pertencimento, bem como de preconceito e afastamento de identidades não desejadas. As pesquisas que tratam da autoclassificação racial reforçam que os declarantes, em geral, recorrem a muitos termos, extrapolando os utilizados pelo IBGE (branco, preto, pardo e amarelo). Com as crianças não foi diferente. Elas utilizaram um vocabulário relacionado com o seu universo, assim como expressaram, de forma rica e multicolorida, a sua identificação racial; fato também evidenciado na pesquisa de Fazzi (2006) e Trinidad (2011), da mesma maneira que associaram a cor a outras características físicas.

Para melhor perceber a pertença racial das crianças, considerei de grande relevância também que elas revelassem com quem se pareciam, se gostavam de se parecer com essa pessoa ou preferiam parecer-se com outra, e também descrevessem elementos da sua aparência, como por exemplo, o cabelo. Tais questões foram primordiais para inferir a organização do pensamento racial das crianças.

A identificação racial exposta pelas crianças nos faz compreender que elas estão aptas para se nomearem racialmente, assim como os outros. Embora não façam uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias utilizadas. Logo, podem ser pensadas metodologias para dar vozes às suas percepções raciais.

5.1 É PORQUE TEM DIFERENÇA, TU NÃO SABIAS, NÃO? As crianças e brancas e a descoberta das diferenças

A entrevista com as crianças que se identificaram como brancas foi muito interessante, pois apresentou perspectivas diferentes de ver-se como branco. Desta forma, ao refletirmos sobre a perspectiva apresentada por essas crianças, as seguintes questões surgiram: como as crianças que se reconhecem como brancas olham para si e para os outros? O que elas evidenciam: a branquitude ou a branquidade? Estão felizes com a sua cor? Ou querem ser mais clara ou mais escura? Cardoso (2010) destaca que os brancos são diversos e que a branquidade pode se constituir como sendo crítica e acrítica. Sendo que a primeira desaprova publicamente o racismo, enquanto que a segunda destaca que ser branco é uma condição especial, um privilégio. Piza (2005)² diferencia os termos branquitude e branquidade, salientando que:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que a branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também à negritude, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista.

A autora reconhece a branquidade como um produto da história, ou seja, enquanto o negro é visto como o representativo de um todo, um branco é visto na sua individualidade. Logo, “um branco é uma representativa apenas de si mesmo” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p. 72). Não são os brancos os perigosos, os malandros, isso é relativizado. Pode ser que algum seja. Entretanto, quando se pensa nisso com relação à população negra, pensa-se nela como um todo. Por conseguinte, a autora ainda salienta que o que está em destaque não é a invisibilidade da cor, mas sim a supervalorização da cor e de outros traços do fenótipo associados a estereótipos sociais e morais para uns, em contraste com a neutralidade racial para os outros. No primeiro caso apresentado, vemos o conforto da criança no lugar de criança e branca, junto aos poucos que também o são na sua sala.

²Documento eletrônico, sem paginação.

Desenho 1 – Autoidentificação de Thato



P.: - Thato, quem você desenhou?

Thato: - Eu, meu pai, minha mãe.

P.: - Vocês se parecem?

Thato: - Sim.

P.: - Você se parece mais com seu pai ou com sua mãe?

Thato: - Os dois. Eu gosto dos dois porque eles têm o coração muito bonito e são muito bom.

P.: - No desenho você se pintou de azul, mas qual é a sua cor?

Thato: - Sou bege.

P.: - Você conhece da sua sala pessoas bege como você?

Thato: - Jamila, Jala, Malik, os gêmeos.

P.: - Você gosta de ser bege?

Thato: - Gosto.

P.: - Você queria ser mais claro ou mais escuro?

Thato:- Mais claro.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Ser branco pode ser compreendido como ter pele clara e outros elementos do fenótipo, tais como: cabelo liso, lábios finos e nariz afilado. Ou ainda, pode ser “um dos traços da própria branquidade, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura” (CARDOSO, 2010, p. 51). Considerando-se branco e identificando os membros do seu grupo, a criança demonstra ainda anseio de ser mais branca e de agregar à sua aparência elementos que o caracterizem sem a menor sombra de dúvida como integrante dos brancos. Reconhecemos que assumir-se branco está associado a prestígio, privilégios que, desde cedo, são demarcados no cotidiano.

O depoimento de Joaquim avança um pouco na discussão da branquidade. Reconhecendo-se branco, reconhece também que são poucos os brancos da sua turma, mas destaca que a cor não é importante para selecionar os colegas na hora de brincar. Assim, aproxima-se da perspectiva de branquitude.

Desenho 2 – Autoidentificação de Jomo

	Jomo: - Meu desenho é assim: sou eu na piscina com minha toalha. P.: - E você toma muito banho de piscina? Jomo: - É, tomo. P.: - Me diz uma coisa: você se parece com quem? Jomo: - Meu avô, com meu irmão, com meu irmão. P.: - Como é o seu avô? Jomo: - Meu avô tem bigode. P.: - Você gosta dele? Jomo: - Sim. Ah, eu não tenho mais avô. Ele morreu. P.: - Foi? Jomo: - O pai da minha mãe morreu. P.: - E você se parecia com ele. E qual a sua cor e a cor dele? Jomo: - Cor da pele. P.: - E cor da pele é que cor? Jomo: - É branca. P.: - E você gosta dessa cor? Jomo: - Sim. P.: - Todo mundo é da sua cor? Jomo: - Só tem poucas pessoas: Jamila, Bomani, Gina. P.: - E o restante, é de que cor? Jomo: - Preto. P.: - E eles são teus colegas? Jomo: - Sim. P.: - Você brinca com eles? Jomo: - Sim, com todo mundo de todas as cores.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

O fato de a escola atender a crianças de classes sociais e culturais distintas torna a diferença uma condição latente. Efetivamente, Jomo reconhece a diversidade como um processo natural, aproximando-se e estabelecendo afeto indistintamente. Durante as observações, foi possível atentar para o fato de que ele é uma criança de uma família de classe média, bem diferente da maioria predominante na escola.

Embora, a princípio, a postura dele pareça refletir a incorporação positiva da diferença, pois, para ele, o outro existe e a sua existência é importante. Jomo também apresenta o olhar do homem branco que a partir de si, da sua posição de poder, vê-se a si mesmo e aos outros. “Ele tem a cor da pele”. A cor dos protagonistas, demonstrando no seu depoimento a incorporação do legado ocidental. O que se pode inferir é que embora a necessidade da desconstrução da nomeação de um dos lápis de cor, como cor da pele, tenha sido apresentada

variadas vezes, na fala da equipe do CMEI, as crianças também se envolvem fora da escola com situações onde há um reforço da naturalização da superioridade branca, e esse lápis é socialmente utilizado como tal, assim as crianças brancas fazem referência a ele para se autoidentificarem. A incorporação do lápis cor da pele nos produtos que circulam socialmente, a sua nomeação como cor da pele e o seu uso como representação de tal consolidam falsas verdades. Nesse sentido, concordamos com Bischoff (2013, p. 76):

Assim, permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, e eu acrescentaria que é praticamente toda a turma, se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não ideal. É, de alguma maneira, dizer àquelas crianças cuja pele não tem o tom do lápis: “Vocês não são como deveriam ser!” e isso produz muitos efeitos.

No depoimento a seguir, além da identificação da diversidade, a criança me questiona a esse respeito, e como se esse reconhecimento fosse óbvio, ela me pergunta: “É porque tem uma diferença, tia. Tu não sabias, não?”.

Desenho 3 – Autoidentificação de Jala

	P.: - Oi, Jala! Você se parece com quem? Jala: - Com minha mãe, com meu pai e meu irmão. P.: - O que você tem que se parece com a sua mãe? Jala: - O meu cabelo. P.: - E como é o seu cabelo? Jala: - O meu cabelo é marrom, mas eu gosto de desenhar ele de outras cores. P.: - E qual é a tua cor? Jala: - Branca. P.: - E a da tua mãe? Jala: - Branca. P.: - E a do teu pai? Jala: - É marrom com preto. P.: - E você prefere ser parecida com sua mãe ou com seu pai? Jala: - Minha mãe. P.: - E o seu irmão, ele se parece com quem? Jala: - É Igor. Eu tenho 7 irmãos. O meu irmão se parece com meu pai. Porque uns se parecem com o pai e outros com a mãe. É porque tem uma diferença, tia. Tu não sabia, não? As pessoas são diferentes.
---	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Ela elabora a concepção da diferença a partir da sua relação familiar, que se organiza a partir de uma mãe branca, um pai negro e sete irmãos. Preferindo permanecer branca, o que Jala evidencia é a incorporação do discurso da diversidade. Para ela, os outros não são nem feios, nem bonitos, nem bons, nem ruins: são diferentes. A diferença vista por Jala aparece como valor intrínseco à humanidade. Ela apresenta a ideia que segue o fundamento apresentado por Santana (2010), quando afirma que somos paradoxalmente unos e diversos. Desta maneira, a multiculturalidade humana deveria ser entendida como uma expressão do que nos constitui ontologicamente. No entanto, é preciso atentar para a maneira como lidamos com esse reconhecimento da diversidade, pois, conforme discutido anteriormente, as diferenças produzem desigualdades.

A criança está frente a uma questão que constantemente nos acomete: somos todos iguais ou diferentes? Assim, o que talvez a menina tentava me explicar era que o ser humano se constitui por meio de um processo complexo, visto que na perspectiva de gênero humano, somos todos iguais; ao mesmo tempo em que as nossas diferenças de gênero, raça e etnia, gerações, religião, culturas, orientação sexual, entre outros nos tornam únicos. Provavelmente, quando isso for compreendido, quando reconhecermos o outro como humano, como cidadão, começaremos a organizar práticas educativas que se comprometam com a dignidade humana. Esse posicionamento é também explicado por uma das integrantes da equipe da escola que afirma:

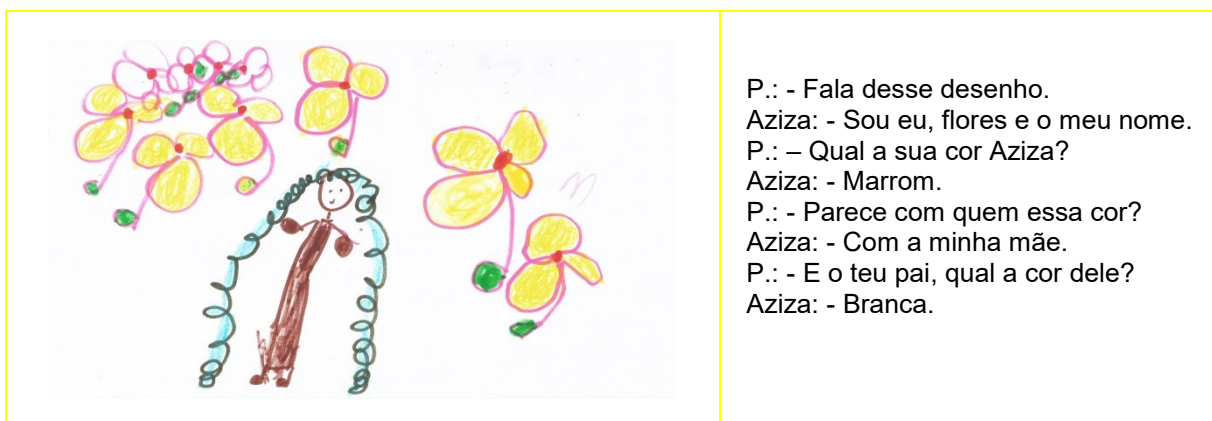
As diferenças são tratadas com muito pouca surpresa. Eles conseguem ver esse diferente com um pouco mais de naturalidade; claro, tem a curiosidade infantil, mas não é algo que seja tão impactante. Então, pra gente, isso é uma grande vitória. Pra esse grupo IV que veio desde o berçário com a gente, a gente percebe que teve um avanço muito grande com a gente (ADI 1).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas propostas pela equipe do CMEI têm contribuído para que a criança, além de reconhecer a diferença, seja também capaz de problematizá-la, percebendo que uns são mais valorizados que outros, possibilitando que esses diferentes não sejam apenas incorporados ao cotidiano da escola como algo a acrescentar, mas que efetivamente possam constituir-se como diferentes.

5.1.1 A minha cor é marrom, marronzinha, caramelo: a composição de um degradê

Piza e Rosemberg (2014) destacam que as coletas de dados sobre a cor no Brasil têm como ponto bastante complexo a existência de uma variedade de cores no grupo dos pardos. Os pardos podem ser compreendidos como resultantes como aqueles que estão no entremeio, que transitam mais confortavelmente entre afirmarem-se ou não brancos ou negros. “Este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p. 100). Isso também foi evidenciado na conversa com as crianças. Mas, por que a identificação racial é tão complexa para as crianças e adultos que estão entre os pardos?

Desenho 4 – Autoidentificação de Aziza



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Desde os primeiros censos, a classificação como pardo precisa ser analisada. Nos censos de 1872 e 1890, os termos utilizados para classificar a população foram: branco, preto, pardo e caboclo. Nessa composição, os pardos eram entendidos como oriundos das relações interétnicas entre pretos e brancos e os caboclos como os indígenas. Com base nessa assertiva, foram utilizados critérios mistos, pois consideravam tanto o fenótipo quanto a descendência. O censo de 1940 utilizou os termos usados até a atualidade: branco, preto, pardo e amarelo. Para classificar os pardos, foram utilizados os seguintes critérios:

- 1) os não declarantes eram incluídos no grupo de pardos porque “em muitos casos, [havia] uma reserva à declaração expressa da mestiçagem”. Ou seja, eram pardos, mas não desejavam explicitar o componente preto de sua

condição racial, tanto quanto, ao que parece, não explicitavam o componente branco; 2) quando o declarante não se situava em nenhuma das três cores propostas, o coletor lançava um traço no espaço destinado ao quesito cor e, a partir desta referência, criou-se uma categoria de pardos (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p. 102).

O que se observa no censo de 1940 é que a constituição dos pardos foi resultado dos que não se encaixavam nas categorias propostas e/ou optaram por silenciar o seu pertencimento racial, considerando que afirmar-se preto tem um peso negativo socialmente, ou seja, os pardos foram inventados. Nesse contexto, é preciso considerar que as crianças também vão transitando entre o universo do branco e do negro e hierarquizando essas categorias, escolhendo agregar a si os elementos da cultura branca. A partir do censo de 1950, os pardos foram contados como os que assim se autodeclararam.

São minoria os países que possuem uma categoria específica para mestiços: entre os 92 países com classificações étnico-raciais registradas [...], apenas 20, incluindo o Brasil, têm uma categoria para mestiços, mas o foco em mestiços de brancos e negros parece ser preocupação específica de um grupo mais restrito de países, entre os quais o nosso e alguns vizinhos latino-americanos, especialmente a Colômbia e a Venezuela (OSÓRIO, 2003, p. 20).

Na análise de Munanga (2004b), o mestiço brasileiro vive uma ambiguidade que se torna fatal na hora de definir sua identidade, pois, desde o início da história do Brasil, ele tem uma identidade indefinida que, aliada ao ideário do embranquecimento, dificulta tanto a afirmação da sua identidade mestiça, quanto a de sua identidade negra, ficando, assim, a afirmação da identidade negra adiada, esperando um dia ser branco, pela miscigenação e/ou ascensão social. Com base em tal peculiaridade, é que as reflexões que podem e são propostas pela escola têm uma função importante, pois é necessário reconhecer que na categoria dos negros, também, estão os pardos e não apenas os pretos. Assim, oferecer referências que ajudem a criança no entendimento desse lugar de pardo como também negro é uma questão primordial.

Osório (2003) reconhece que para entender a condição dos pardos no Brasil é preciso analisar que o preconceito de marca, segundo ele, aumenta de acordo com a gradação da cor. Então, embora os pardos tenham menos traços característicos da população negra, esses traços existem neles, pois se os possuíssem não seriam pardos e sim brancos; e o fato de terem esses traços é o que os torna alvo de possíveis discriminações. Nesse contexto, “é pela sua parcela

preta que os pardos são discriminados” (OSÓRIO, 2003, p. 24). Desse modo, é fácil entender porque os traços do fenótipo branco são tão desejáveis, pois:

[...] onde vige o preconceito racial de marca, a origem não importa, apenas quantos traços ou marcas do “fenótipo” do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas. Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade e faz que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais. Todavia, a posse de outras características positivamente valoradas, como educação, poder político, projeção social e riquezas, pode compensar, ao menos parcialmente, as marcas (OSÓRIO, 2003, p. 21).

Observamos no depoimento abaixo, de Gina, a negociação dela com a sua identidade racial onde aliada à satisfação de ter a pele mais clara como a do pai, ela evidencia também a vontade de ter cabelos lisos como os da mãe. Logo, observamos que a menina expressa o desejo do branqueamento. Ou seja, desde cedo as crianças desejam que seus elementos corporais sejam ligados ao ideal de branquidade.

Desenho 5 – Autoidentificação de Gina

	P.: – Quem é que está nesse desenho? Gina: - Eu. Observo que ela desenhou o cabelo liso, diferente do seu que é cacheado. P.: - E esse cabelo (o do desenho), como ele é? Gina:- Liso. P.: - Você gosta do cabelo liso? Gina: - Balança a cabeça afirmando que sim. P.: - E o seu cabelo (alisado o cabelo dela), como ele é? Gina:- Cacheado. P.: – E qual a sua cor? Gina: - Caramelo. P.: – E a sua cor se parece com a de quem? Gina: - Papai. P.: – E mamãe também é caramelo? Gina: - Não. P.: – Então, qual a cor dela? Gina: - Marronzinha. P.: – E você gosta de ser caramelo como papai ou queria ser marronzinha como mamãe? Gina: - Papai. P.: - E o cabelo de mamãe é liso ou cacheado? Gina: - Liso P.: - E o de papai? Gina: - Cacheado.
---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

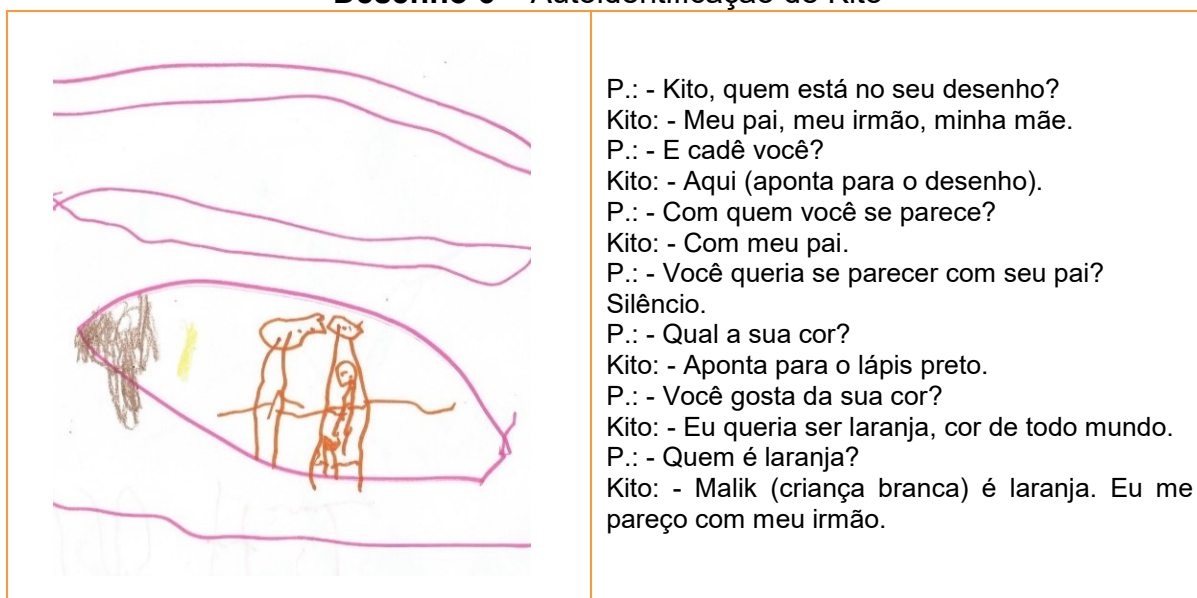
Dessa forma, desde pequena, ela vive de acordo com Munanga (2004a, p. 96), a maior parte da população afro-brasileira, numa zona vaga e flutuante, esperando o dia de fazer o “passing”. Para Gina, possuir características que a assemelhem mais aos grupos menos hegemônicos, no caso, a população negra, é uma desvantagem. Entretanto, mesmo que a menina tente negar ou branquear-se, os traços da sua cor negra estão nela. Por conseguinte, se essa assertiva não fosse verdadeira, a menina teria se identificado como branca. O que a menina pode já estar evidenciando é que a compleição desses traços a seleciona como possível alvo de discriminações.

A postura apresentada por Gina também representa uma preocupação para as famílias negras, bem como as inter-raciais que, de acordo com Petronilha Silva (2015), precisam encarar, de diferentes formas, a educação étnico-racial dos seus filhos, o que as faz optar por uma classificação que, assim como a das crianças, também oscila, podendo ser entre tantas outras negro/a, branco/a, moreno/a, “marrom bombom”, “lusco-fusco”. Embora boa parte reconheça a descendência negra, nem todas as famílias a incorporam, o que se torna visível através de comportamentos, palavras, relação com o mundo. Diante de tal questão, ela destaca: “É um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude” (SILVA, 2015, p. 167). Mas assim como a escola pode contar com a família como aliada, a família também pode contar com a escola. Juntas, elas têm um longo caminho a percorrer na construção da negritude da criança e parda, logo, criança e negra.

5.1.2 Eu queria ser laranja, cor de todo mundo: os meninos e negros e o ideal do branqueamento

“A minha negridão estava aí, densa e indiscutível. E atormentava-me, perseguia-me, inquietava-me, exasperava-me” (FANON, 2005, p. 149). Esse pensamento inicial sintetiza o incômodo de dois dos meninos ao necessitarem declarar a sua cor e dialogar sobre essa questão. Essa conversa foi permeada por silêncios, pausas, ausências, fugas. O que faz com que para os meninos a cor pese tanto? Essa pergunta ainda inquieta-me. Eles não se orgulham da cor, desejam ser mais claros ou mesmo fogem dela. Os depoimentos explicitam isso.

Desenho 6 – Autoidentificação de Kito



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A frase “Eu queria ser laranja, cor de todo mundo” nos revela a branquidade como norma, a dificuldade que enfrenta a criança desde pequena sendo criança e negra. Esse cenário que se reproduz desde o início do processo colonizador ainda repercute na imagem da população negra. “Assim, o homem europeu ganhou, em força e identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como “homem universal, em comparação com os não europeus” (BENTO, 2014, p. 31).

“No mundo branco, o homem negro encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do seu corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa” (FANON, 2008, p. 104). Dessarte, para os não brancos, nesse caso, para as crianças negras entrevistadas, poucos privilégios e atenção. O menino enxerga um mundo branco o qual está distante do seu, certamente cheio de benefícios não por ele desfrutados. Esse “todo mundo” a que ele se refere perpassa o universo das crianças da sua sala que, não são na sua maioria brancas, mas se faz presente nas propagandas, nos filmes, nos rótulos dos produtos, nas histórias ouvidas. Preto como ele não são os bonecos, os super-heróis. De acordo com D’Adeski (2009, p.71-72):

O número ínfimo de negros que ocupam altos cargos na administração pública, na diplomacia, nas Forças Armadas ou postos prestigiosos nas estatais e nas grandes empresas privadas, atesta a realidade desse racismo. A exclusão da imagem positiva do negro nas novelas e na

publicidade, bem como nas representações simbólicas (estátuas e bustos) no espaço público, sublinha a primazia do tipo-ideal branco (2009, p.71-72).

De acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade e do Censo Demográfico do IBGE (2010), a taxa de homicídios de negros é de 36 mortos para cada 100 mil negros, enquanto que para os não negros é de 15,2. Analisando a expectativa de vida, um dos principais fatores atrelados ao desenvolvimento socioeconômico dos países, observa-se que ao serem consideradas todas as violências letais (homicídios, suicídios e acidentes), os homens de cor negra apresentam 3,5 anos de perda de expectativa de vida, contra 2, 57 nos homens de outra cor/raça. Quando considerados apenas os homicídios, essa taxa aumenta ainda mais. Assim, ao nascer, o homem negro perde 1,73 ano de vida, enquanto o homem não negro perde 0,81. Logo, é preciso refletir que a afirmação da criança faz sentido: ser da “cor de todo mundo” é viver mais e mais seguro.

A criança reconhece que vive numa sociedade marcada pelas diferenças, e a diferença que traz no seu corpo, a sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado. D’Adeski (2009, p. 137) nos explica que a caracterização cromática evidencia mais do que a cor, explicitando também desejos e valores. Nesse sentido, o desejo de ser branco, de não ser negro, de parecer-se com o branco, representa valores e ideais de poder e também de beleza. Ele nos incita ainda a refletir sobre o ideal do branqueamento como um fator de classificação decisivo, pois a hegemonia da referência estética do branco produz uma identidade negra conflituosa, onde submetido a esse ideal, o negro absorve a sua própria imagem vendo-se a partir deste universo branco. Logo, é incitado a incorporar os valores deste a si, inclusive as características físicas.

Dessa forma, estabelece-se uma relação hierarquizada entre brancos e negros nas suas variadas nuances de cor, permitindo ao negro posicionar-se estrategicamente na rota de fuga desse lugar, buscando acomodar-se no modelo superior, isto é, no branco. Para Piza (2005)³, o ideal de branquidade assimila elementos do racismo, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente ou não expressa. “Para negros apresenta-se como uma barreira para a construção de uma identidade racial positiva (a negritude), já que os modelos de humanidade positiva são brancos”.

³ Documento eletrônico, sem paginação.

É importante observar que os meninos e negros ainda têm uma beleza negada. Enquanto as meninas são incentivadas socialmente e, também na escola, a desenvolverem uma variedade de penteados e a usarem artefatos para o enriquecimento da sua imagem, aos meninos resta o cabelo raspado, com máquina, bem baixinho, fato também evidenciado nas pesquisas de Dias (2007) e Amaral (2013, p. 175-176) “[...] com o intuito de discipliná-los e/ou moldá-los de modo mais similar ao pertencimento racial do grupo branco, os meninos perdem os cabelos, resolvendo assim de modo mais fácil a necessidade de aceitação e assimilação da norma branca”.

A conversa com a equipe da escola também evidencia isso. Há uma diferenciação da exaltação da beleza das meninas e dos meninos, sendo as meninas mais incentivadas a se reconhecerem como negras. É a brancura dos outros que atrai o menino. Brancura que representa o puro, o bom, o bonito, o amável, o inteligente, representando o desejo latente de negar-se a si mesmo. Octavio Ianni (1972) já destacava que o branqueamento apresenta-se como um desejo universal, representando o desejo dos morenos claros, escuros e negros. Outro depoimento que também destaca esse desejo é o de Eze.

Desenho 7 – Autoidentificação de Eze

	P.: - Eze, você se parece com quem? Eze:- Meu pai. P.: - Ah, e como é o seu pai? Eze:- Eu não sei. P.: - E você sabe qual é a sua cor? Eze:- Azul. Preto. P.: - E você gosta? Silêncio. Eze:- Sua mãe também é da sua cor? Balança a cabeça afirmando que sim.
---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Diferentemente das meninas entrevistadas, os meninos evidenciaram que, para os homens, ser negro é mais difícil. São eles que compõem o grupo dos mais marginalizados, pois eles ocupam um longínquo lugar dos padrões inventados e preservados pela hegemonia masculina branca. Apresentam uma identidade da qual gostariam de manter distância. De acordo com Silva (2006), em todas as sociedades ocidentais há um modelo de masculinidade socialmente valorizado, e esse modelo a

que os pesquisadores chamam de masculinidade hegemônica é formado pelo ideal do homem branco, heterossexual e burguês. Logo, esse modelo virou a norma.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, 'ser branco' não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2000, p. 83).

Desse modo, essas crianças reconhecem que não fazem parte desse padrão e ao desejarem penetrar nesse seleto grupo, teriam também as conveniências das quais os seus colegas gozam: mais atenção, cuidados e afagos. Nos momentos de convivência com a turma, pude perceber que são essas crianças que são as mais privadas das brincadeiras e interações. Logo, reagem com mais agressividade. Provavelmente, o menino não quer ser preto porque:

O carrasco é o homem preto, Satan é preto, fala-se de trevas, quando se está sujo está-se preto, quer isso se aplique à sujidade física ou à sujidade moral. Ficar-se-ia surpreendido, se alguém tivesse o trabalho de as reunir, com o enorme número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, quer concreta, quer simbolicamente, representa o lado mau da personalidade. Enquanto não se tiver compreendido esta afirmação, ficar-se-á condenado a falar inutilmente sobre o problema negro. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o claro olhar da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (FANON, 2008, p. 217).

Essas crianças também evidenciam que ainda perduram os estereótipos que apresentam referências negativas para o homem negro. Apesar do trabalho desenvolvido pela escola, a criança precisa de muitas referências para construir a sua autoestima, pois no seu cotidiano ainda visibiliza poucas referências positivas da sua raça. O estereótipo do negro como perigoso e/ou criminoso é repetido incessantemente pelos meios de comunicação. Isso pode também explicar o posicionamento de Bomani. Veja a seguir.

Desenho 8 – Autoidentificação de Bomani

	P.: - Como é seu nome? Bomani: - Bomani. P.: - Bomani desenhou a mãe dele e me disse que ela hoje está em casa. Bomani: - A minha casa é branca. P.: - E a sua mãe? Bomani: - É cor da pele. P.: - E que cor é cor da pele? Bomani: - Cor da pele faz o menino ficar bom. P.: - Seu cabelo se parece com o de quem? Bomani: - Do meu pai. P.: - Como é que ele é? Bomani: - Meu pai tem o cabelo preto. P.: - Liso ou enrolado? Bomani: - Enrolado. P.: - E o seu? Bomani: - É enrolado também. P.: - Você gosta dele enrolado? Bomani: - Sim. P.: - Sua cor parece com a de quem? Bomani: - Minha cor é preta. P.: - Que parece com a de quem? Bomani: - Do meu pai.
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Reconhecendo-se como preto e destacando que cor de pele faz o menino ficar bom, o menino levanta a questão do estar associado à cor negra. A cor não faz o menino ficar bom, mas faz pensar que ele é bom. Exatamente da cor dessa criança, existem os principais suspeitos dos crimes, a maioria dos presidiários desse país, a maioria dos analfabetos, dos desempregados, dos moradores de rua. Negra é a cor da pobreza, do esquecimento, da ausência do Estado.

A intensificação cultural do estereótipo do negro como incapaz, de menor valor, indigno, pouco inteligente, assim como de pessoa que oferece risco ou perigo ao outro, além de ser uma manifestação do preconceito racial, incide negativamente sobre a identidade e autoestima da população negra desde a infância, produzindo objetivamente uma imagem distorcida dele mesmo.

Diante desse olhar, é que a intensificação nas ações de implementação da Lei nº 10.639/03 se torna importante, porque as práticas pedagógicas baseadas apenas na superação da diferença não contribuem para que a criança se reconheça como diferente das demais e também reconheça que existem inúmeras

possibilidades de ser criança, valorizando assim a sua condição singular de ser criança e negra. Os discursos visibilizam isso com muita clareza.

Dessa feita, precisamos favorecer ações onde o que atualmente se concebe como conhecimento hegemônico possa ser reinventado tomando como ponto de partida a diferença. Por conseguinte, baseando-se em Moruzzi e Abramowicz (2015, p. 213), “acreditamos que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que as diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro”.

A dolorosa condição de se ver como menino e negro evidencia um recorte de gênero que precisa ser profundamente estudado. O contexto apresentado por esses meninos nos possibilita propor a intensificação de ações que considerem as suas especificidades de gênero. Ser menino e negro é diferente de ser menina e negra. A ausência de proposições pedagógicas que considerem essa realidade pode ser um dos motivos pelo qual ainda identifiquemos nos meninos permanências da negação da sua cor/raça diferentemente das meninas, apesar do valoroso trabalho apresentado pela equipe do CMEI. Por enquanto, inferimos que as estratégias utilizadas estão principalmente focadas nas meninas e negras. Para elas, oficinas de tranças, manipulação no cabelo, livros de histórias de princesas. Para eles, um certo vazio.

5.1.3 *Eu sou preta, preta, pretinha*

Para Steven Biko (1990, p. 65), “ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”. O que se observa no depoimento das meninas, diferentemente dos meninos, é que elas demonstraram segurança e orgulho quanto à sua autoidentificação de criança e negra. O que está interferindo positivamente na construção da autoestima dessas meninas? Elas falam sobre isso e nos ajudam a entender a construção da sua negritude. Para D’Adeski (2009) a negritude é bem mais do que a identificação racial. “Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também um argumento político diante da relação de dominação” (D’ADESKI, 2009, p. 141).

Concordamos então com Gomes (2003), que é um grande desafio a construção de uma identidade positiva negra na nossa sociedade, pois há vários

séculos é enfatizado para essa população que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Assim, afirmar-se preta, pretinha, desde pequena é uma grande conquista para a infância dessas meninas.

Desenho 9 – Autoidentificação de Ayana

	P.: - Agora é a vez de Ayana. Ela vai dizer com quem se parece. Ayana: - Com minha mãe, minha mãe. P.: - Ayana, e qual a cor da sua pele? Ayana: - Preta. P.: - E a sua mãe? Ayana: - Preta. P.: - Você gosta da sua cor? Ayana: - Sim (responde com firmeza). P.: - Você se acha bonita? Ayana: - Sim. P.: - E o cabelo, Ana? Ayana: - É preto. P.: - Ele é liso? Ayana: - Sim (ela para, faz um ar de riso e cai na risada. Ela ri dela mesmo, faz um jeito de como assim. Rimos juntas). Responde em seguida: - Cacheado. P.: - Pouco ou muito cacheado? Ayana: - Muito e cheio (faz gesto com as mãos). P.: - Como é que penteia o cabelo? Ayana: - Não faz nada. Faz cachinho, faz trança, faz modelo, deixa solto, faz pitó, (fala toda vaidosa). P.: - E você gosta? Ayana: - Gosto.
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Contrariando a concepção de que negro/a tem baixa estima, Ayana não hesita em declarar fortemente a sua cor. O que chama atenção não é apenas a sua afirmação, mas o seu comportamento. Ela é altiva, tem personalidade forte, lidera o grupo, enfrenta a autoridade, se expõe sem inibição e com confiança. Ela tem a liberdade de ser quem é. Ela não é o que esperam: uma menina cabisbaixa e sem autonomia. É o seu oposto: transgride, rompe com a hegemonia da ideologia dominante que sustenta a supremacia branca e encontra espaço na escola para essa vivência.

Outra questão que se apresenta de forma comum nos três depoimentos expostos é a questão do cabelo. Gomes (2003) salienta que no processo de construção da identidade negra, o corpo e o cabelo são importantes elementos

influenciando tanto na autoimagem quanto como os outros a percebem. Ainda de acordo com a autora, o cabelo é um dos elementos com maior visibilidade no corpo, sendo tratado e manipulado por todos os grupos, embora com simbologias diferentes. Tal realidade é bastante considerada pela equipe do CMEI, conforme visualizamos no capítulo anterior.

Desenho 10 – Autoidentificação de Hanna

	P.: - Hanna, diga-me como você é? Seu cabelo é grande ou pequeno? Hanna: - Grande. P.: - Ele se parece com o de quem? Hanna: - Com Hanna (risos). P.: - Ele é liso ou enrolado? Hanna: - Enrolado. P.: - E como é que faz o penteado no cabelo de Hanna? Hanna: - Eu deixo solto e todo mundo deixa amarrado. P.: - E ele fica bonito? Hanna: - Fica. P.: - E qual a sua cor? Hanna: - Preta. P.: - E você se parece com quem? Hanna: - Com a minha mãe. P.: - Tem mais gente da sua casa que tem essa cor? Hanna: - Tem. Minha vó, meu avô. P.: - Você gosta da sua cor? Hanna: - Sim, eu acho bonito.
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Assim, a afirmação positiva do corpo e cabelo apresentada por Hanna é o resultado da ampliação das representações mais positivas da mulher negra e da sua beleza na escola e também socialmente. Proporcionalmente, associada à imagem positiva da população negra, temos mais mulheres do que homens. Uma infinidade de produtos de beleza destina-se a esse universo feminino negro. Temos mais mulheres negras do que homens nos comerciais e novelas. Também predominam personagens femininos nos livros de literatura que apresentam personagens negros. Há inclusive alguns livros de literatura infantil que tratam especificamente do cabelo da menina negra. Conclui-se de que essa questão começa a ser mais fácil de ser tratada a partir da ótica das meninas do que da dos meninos. Entretanto, como sabemos que a beleza negra está longe de constituir-se como uma unanimidade,

presenciamos cotidianamente, através dos meios midiáticos, denúncias de injúrias raciais contra homens e mulheres negros/as.

Paulatinamente, o cabelo deixa de ser um tabu, e a sua manipulação de forma positiva (digo forma positiva porque estávamos acostumadas a ver as práticas de mandar as meninas prenderem o cabelo, era preciso domar o fuá, domar esse corpo) passa a ser incorporada nas práticas cotidianas da Educação Infantil. O discurso de deixar o cabelo solto, enquanto todo mundo o deixa preso salienta também que a criança já reconhece que há uma diferenciação entre a sua postura e a dos outros; assim, a criança resiste. Ela não se importa, não faz questão de se enquadrar, tem contracondutas que, de acordo com Foucault (2008, p. 257),

[...] são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir.

Reconhecemos também que é nas famílias que as crianças negras podem aprender a lidar positivamente com o cabelo. Para Petronilha Silva (2015), as famílias, a comunidade negra e o Movimento Negro precisam incentivar as crianças a terem orgulho do seu pertencimento racial, do seu corpo e cabelo. Especialmente preparar suas crianças para fazer face à educação escolar, à sociedade que se vê e se quer predominantemente branca (SILVA, 2015, p. 166).

Ela ainda destaca que uma das grandes preocupações do Movimento Negro brasileiro é o reconhecimento e a manifestação da negritude. Para ela, essa construção e reconstrução da negritude apresentada pelas meninas podem ser entendidas como pertencimento ao mundo africano, ato que se “que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora” (SILVA, 2015, p. 166). Dessa maneira, ao conhecerem, incorporarem e assumirem as raízes africanas, essas crianças começam a se fortalecer para o convívio, diálogo com os grupos de outras raízes raciais e começam a contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

Escapando da discussão “cabelo bom/cabelo ruim”, as meninas deixam transparecer uma postura que fortalece o convívio numa sociedade onde as diferenças existem e são necessárias. Esse também é um reflexo do cabelo proposto no CMEI. As crianças são estimuladas a reconhecer as diferenças sem

hierarquizá-las. O depoimento a seguir explicita como essa questão do cabelo é trabalhada na creche.

Desenho 11 – Autoidentificação de Ife



P.: - Quem é essa menina? (Aponto para o desenho).

Ife: - Ife.

P.: - E Ife se parece com quem?

Isa: - Eu, né.

P.: - Ife, qual a sua cor?

Isa: - Marrom.

P.: - E essa cor se parece com quem da sua casa?

Ife: - Minha mãe e meu pai.

P.: - E essas coisinhas no seu cabelo?

Ife: - É uns pomponzinhos.

P.: - Você prende seu cabelo assim?

Ife: - Isso é uma trancinha.

P.: - Ah, que lindo!

Ife: - Eu já sei amarrar o cabelo, foi a tia que ensinou. Ela pegou assim (demonstra no próprio cabelo) e ela prendeu.

P.: - Fez um penteado, foi?

Ife: - Foi. Aí ela me ensinou. A tia faz em Lulu, em mim, em todo mundo, faz em Hanna, só nas meninas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Ao evidenciar o tratamento dado ao cabelo, as crianças expõem que a dimensão estética, um dos princípios educativos da Educação Infantil, é uma das prioridades assumidas no cotidiano do CMEI. Essa ação contínua coopera para que as crianças tornem-se mais resistentes aos padrões estéticos hegemônicos presentes na nossa sociedade. A beleza vivificada na negritude das meninas possibilita uma relação positiva delas com o seu corpo e novas possibilidades de aprender a conviver e a participar de sua cultura.

Destarte, ao considerar a beleza das crianças, o prazer de sentirem-se bonitas, a felicidade de terem o seu cabelo socialmente aceito, as educadoras trazem para a centralidade do seu projeto educativo questões que, por muitas outras propostas pedagógicas, têm desconsiderado a experiência estética, possibilitada pela variedade de sons, cores, texturas, cheiros, toques, olhares, enfim, por variadas linguagens, nos excitando a conhecer de múltiplas maneiras, através de inusitados encontros, sentidos para a nossa vida. “Assim, o prazer estético que surge da

alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, torna-se um prazer intelectual” (BRASIL, 2009, p. 75). Ou ainda,

Compreender o ato de educar crianças pequenas como ação simultaneamente ética e estética significa afirmá-lo como promoção criativa dos seres humanos. Criatividade expressa na intenção de perseguir cotidianamente uma vida mais bonita, mais inventiva, mais apaixonada, alegre, poética, inteligente, fundada em valores coletivos mais sensíveis, menos excludentes e sectários, menos indiferentes e violentos (BRASIL, 2009, p. 76).

As estratégias selecionadas para compor o cotidiano escolar são decisões políticas comprometidas com a sociedade que buscamos. Deste modo, as experiências estéticas que fazem desencadear a sensibilidade e a imaginação das crianças, permitindo-as pensar, agir, imaginar, criar, perceber, são um presságio de um comprometimento com a educação que tem a diferença como elemento constituinte. Então, a experiência de no CMEI terem seus cabelos crespos manipulados com cuidado e afeto, fortalece a autoestima das meninas e negras, bem como contribui para a sua presença de segurança, proteção e autonomia.

5.2 CONTANDO HISTÓRIAS E REVELANDO CONHECIMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL

As estratégias utilizadas para a composição desse item partem do reconhecimento do uso da literatura infantil como um fio condutor para a introdução no cotidiano do CMEI das relações étnico-raciais e do pressuposto de que a literatura infantil é um importante instrumento na construção da identidade da criança. De acordo com Bischoff (2013), ela é muito utilizada tanto nas turmas de Educação Infantil, quanto no CMEI, como recurso para divertimento, como um recurso pedagógico de incentivo à leitura, ao letramento, à interação entre as crianças e às interpretações textuais. A produção e a escolha de um livro de literatura infantil não são uma ação que se realiza de forma eventual; ela está intimamente relacionada com as escolhas e as referências dos sujeitos envolvidos. Assim, sabemos que reconhecendo as desigualdades presentes no currículo escolar, as educadoras do CMEI optam por livros de literatura que contribuam para o rompimento do daltonismo que permeia o espaço escolar.

Dessa maneira, elas reconhecem a literatura como uma das possibilidades de incorporação da diferença no âmbito escolar de forma mais consistente, rompendo a

lógica até hoje em vigor onde a diferença se constitui em apenas um apêndice. Nesse contexto, associado às demandas da implementação da Lei nº 10.639/03, já evidenciamos no mercado um aumento apreciável de livros de literatura infantil relacionados com as questões étnico-raciais. De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), essa literatura que trata das questões étnico-raciais pode ser classificada em três tendências:

Na primeira, a diferença étnica é representada através de situações de racismo que correspondem ao conflito narrativo das histórias. Ao longo do enredo, o conflito é superado, o que sugere, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação do diferente. Em uma segunda tendência, os personagens negros infantis são inseridos em tramas cujos principais conflitos não decorrem diretamente de questões étnico-raciais. Nesses livros, a negritude não é caracterizada como um elemento que desencadeia conflitos típicos de narrativas lineares, mas está presente e se dilui em intenções estéticas mais amplas. Na terceira tendência, por fim, agrupam-se títulos que discorrem sobre a diversidade de forma celebratória. Nessas obras, a temática específica da diferença étnico-racial se dilui no tratamento conferido à diversidade e à diferença, de forma geral (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 389-390).

Nessa pesquisa, foram utilizados livros cujas histórias se harmonizam com a primeira e a segunda perspectivas, entretanto as histórias não foram contadas por mim, mas recontadas pelas crianças. No primeiro momento, elas contaram as histórias que já faziam parte do repertório da escola. Destarte, as preferidas foram “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (2000), também utilizada pelas educadoras em um das resoluções das histórias em quadrinhos, e o “O cabelo de Lelê” (2007) de Valéria Belém, contos estes mais conhecidos e utilizados também pelas professoras. É importante salientar que o primeiro título foi produzido antes da Lei nº 10.639/03 entrar em vigor.

Figura 5 – Livros escolhidos pelas crianças



Fonte: Machado (2000) e Belém (2007).

Na primeira trama, a personagem principal, uma menina negra aparentando uns quatro ou cinco anos, é abordada por um coelho que deseja ter a mesma cor que ela. Sem entender a razão da sua cor, ela inventa variadas histórias (cair na tinta preta, tomar muito café, comer muitas jabuticabas), até que a sua mãe explica a relação da cor da menina com seus ancestrais, no caso, a sua avó, dizendo: “Artes de uma avó preta que ela tinha” (MACHADO, 2000, p. 14). O coelho entende essa questão e logo arruma uma namorada pretinha e tem com ela variados coelhinhos de cores distintas. A menina bonita do laço de fita se torna a madrinha da coelhinha pretinha.

Figura 6 – Coelhos de variadas cores



Fonte: Machado (2000).

Entretanto, segundo Freitas (2014) é importante atentar para o fato de que a história que é lida, comumente pelas professoras da Educação Infantil, ressalta o mito da democracia racial, uma vez que apresenta o ideal de uma sociedade onde os diferentes vivem harmoniosamente, destacando inclusive o casamento entre os coelhos como saída para a questão. Nesse sentido, é imprescindível reconhecermos a literatura infantil como um instrumento que emana possibilidades na construção da identidade, logo, narrativas que assumem essa perspectiva contribuem para educar as crianças dentro de um modelo eurocêntrico desejável.

Mas, como afirma Kaercher (2010, p. 88), nossa identidade racial não se estabelece de forma linear. Ela não se estabelece totalmente vinculada ao centro de poder hegemônico e unidirecional, “mas, ao contrário, nossa identidade racial se define para além do modo como fomos educados pela pedagogia da racialização” em voga na nossa sociedade.

Em consonância com essa questão, ao recontar a história, Ayana enfatiza o jargão que se faz presente em toda a história: “Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?” e as variadas estratégias utilizadas pelo coelho para tornar-se preto, bem como faz interrupções solicitando atenção da turma e a cada cena contada mostra as imagens.

Foto 27 – Menina bonita do laço de fita



A mamãe fazia cachinhos belíssimos e enfeitados com lacinho vermelho no cabelo dela e aí ela ficava feliz feito uma princesa.

O coelhinho chegou perto dela e disse: -menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha? E ela disse que se pintou numa tinta preta (Ana mostra o livro). E aí o coelho foi lá e se pintou. Aí ele saiu e veio uma chuva e caiu toda tinta preta. E aí veio o coelho de novo e perguntou: menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha? (Uma das crianças interrompe e diz que ela não está mostrando o livro. Ela para e mostra as imagens. As crianças aplaudem. Ana pede silêncio e continua). E aí ela disse que tomava muito café. Daí, o coelhinho chegou na menina, e aí ela comeu muita, como é tia? (pergunta o nome da fruta a professora) jabuticaba e fez muito cocô. Olha, pessoal! Mostra o livro. [...] O coelho chegou de novo e perguntou e ela disse porque a vó dela é tão pretinha feito ela e o coelhinho viu as fotos dela todinha da família. Aí ele disse que ia arrumar uma namorada para ter filhos pretos, pretos. Aí, ele arrumou uma namorada e tiveram muitos filhos, até amarelo e laranja. E a menina bonita do laço de fita pegou um coelhinho pequenininho que nasceu. Final da história.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Mas, ao final do reconto dessa história, pergunto a Ayana:

P.: - Ayana, afinal por que ela era tão pretinha?

E ela prontamente responde.

Ayana: -Porque a vovó dela era tão pretinha e a vovó dela mora na África.

P.: - E alguém daqui se parece com ela?

Ayana: -Eu! Responde ela.

P.: - E sua avó mora na África?

Ayana: -Não. Mas, ela se parece com o povo de lá.

P.: - E você?

Ayana: -Eu também.

A fala de Ayana evidencia que a literatura a auxiliou a construir a noção de ancestralidade. Para Silva, Petronilha (2010a), são os ancestrais que movem os afrodescendentes a se perceberem como africanos também. A compreensão apresentada pela criança ressalta que “todos nós, negros, que sabemos e reconhecemos descender de ancestrais nascidos na África, somos africanos, pois os ancestrais nos mantêm vinculados a esse território físico e simbólico” (SILVA, Petronilha, 2010a, p. 44).

De acordo com Hall (1996), o nosso passado continua vivo, continua a nos falar, mas isso não pode nos fazer compreender que as nossas identidades culturais são fixas, à qual podemos fazer sempre um retorno final e absoluto. A nossa identidade cultural tem histórias e elas têm efeitos reais e simbólicos, mas nossas identidades culturais “são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento” (HALL, 1996, p. 70).

Nesse contexto, podemos inferir como Kaercher (2010), de que há uma pedagogia de racialização que se esforça em educar os sujeitos racialmente de forma fixa, pensando-se universal. Entretanto, é preciso considerar que a identidade racial é o resultado de articulações entre as nossas experiências pessoais, desejos, opções. Assim, por mais que se tente estabelecer lugares e concepções, a pedagogia de racialização falha, visto que a identidade não se forma homogeneamente, pois, “ela é local e se implementa em um espaço impoderável onde os sujeitos, homens e mulheres, tecem suas negociações para ocuparem as posições que lhe escapam” (KAERCHER, 2010, p. 88).

Por conseguinte, é preciso avaliar quais concepções ideológicas compõem os livros de literatura que selecionamos para trabalhar na sala de aula, não nos satisfazendo apenas com a ampliação da oferta de livros de literatura infantil com

personagens negros, mas estando atentos à ideologia que perpassa tais histórias. Entretanto, não podemos negar que precisamos intensificar o trabalho com essa questão, já que:

[...] estudar História e Cultura afro-brasileira e africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica dialogar com visões de mundo e ethos distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que se venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática a que aspiramos. Promover o estudo da história e cultura dos africanos e dos afrodescendentes é participar com eles de resistência à opressão, descobrir permanências da herança espiritual, material, intelectual de um povo diverso (SILVA, Petronilha, 2010b, p. 44-45).

O livro “O cabelo de Lelê”, o queridinho das meninas (pois foi escolhido por quase todas para recontar), ocupa um lugar de destaque na escola. A imagem de Lelê foi reproduzida e colocada no pátio da escola onde ocorrem as principais atividades da rotina ao lado de um canto da leitura.

Figura 7 – Lelê na escola



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

O posicionamento de Lelê no pátio destaca o desejo da escola de ruptura dos sentidos hegemônicos da nossa sociedade e do nosso sistema educacional, confirmando que as crianças não são educadas apenas por aquilo que falamos, mas também pelo que fazemos, ou seja, pelas nossas escolhas. De forma geral, o universo escolar é composto por poucas referências positivas da população negra.

São, em geral, imagens unicamente de crianças brancas que povoam as portas dos banheiros, os cartazes e murais. Assim, ao conviverem diariamente com representações de si e do outro, o CMEI afirma a multiplicidade e abandona o padrão excludente. Há visivelmente no CMEI uma filiação à prática da diferença como uma prática pedagógica que contribui para uma sociedade mais justa.

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2006), nós precisamos repensar essa supremacia do modelo hegemônico de vida e de existência, perguntando-nos que perspectiva esse modelo corresponde, bem como quais os interesses que ele representa para, a partir daí, construirmos possibilidades de sobreviver a esse modelo pelo qual fomos educados e estamos adaptados. A iniciativa da escola caminha nesse sentido de mostrar possibilidades de construção dessa sobrevivência.

Nesse livro, a questão apresentada é a não aceitação e compreensão da menina negra sobre origem dos seus cabelos cacheados. Em um dos momentos da história, a autora apresenta uma variedade de penteados que podem ser feitos no cabelo de Lelê, logo, também podem ser propostos para o cabelo das crianças. Mas, tal fato não pode ser pensado a partir da perspectiva de domar os cabelos, porque contrariamente ao que circula socialmente, e é bastante valorizado no CMEI, há a possibilidade de se deixar esses cabelos secar naturalmente, deixando-os soltos.

Figura 8 – Penteados de Lelê



Fonte: Belém (2007).

De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), essa é uma narrativa em que o personagem negro está envolvido numa história de discriminação e, ao longo da história, são propostas situações para que ele aprenda a se aceitar, combinando a percepção da ancestralidade com a de pertença étnico-racial. Tal compreensão pode acontecer tanto pela consulta aos livros, que representa o saber sistematizado como e é marcado no texto do livro “Mexer e remexer até encontrar o tal livro, muito sabido! Que tudo pode explicar” (BELÉM, 2007, p. 13), quanto pelo aconselhamento dos mais velhos, que é subentendido como a força da memória coletiva e da tradição oral.

Nesse livro, essa questão não aparece de forma tão explícita como no livro “Menina bonita do laço de fita”, que associa a cor da menina à da sua avó, mas aparece a referência de forma subliminar e “descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça do pai, do avô, de além-mar até” (BELÉM, 2007, p. 23). Na sua conclusão, a história “O cabelo de Lelê” apresenta um desfecho que “parece repousar no conhecimento – de que em seus cachinhos está a história de sua família – como um dispositivo de aceitação e prazer” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 399).

De acordo com Kirchof, Bonin e Silveira (2015), alguns textos de literatura infantil reforçam a perspectiva de uma África estática ao desconsiderarem a sua diversidade de povos, línguas, práticas culturais, que não são únicas, nem necessariamente harmoniosas. Conforme Hall (1996), a África original não existe mais. Isto posto, não podemos ser coniventes com a lógica ocidental que normaliza e se apropria da África, congelando-a no tempo. Para ele, é elementar fazermos uma ressignificação da África, após a diáspora, no lugar de insistirmos nessa ancestralidade única e comum.

A experiência da diáspora, [...], não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de “identidade” que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença (HALL, 1996, p. 75).

Na segunda rodada de histórias, as crianças escolheram livros que ainda não conheciam, cujos personagens eram negros e criaram histórias a partir deles. Eram livros que não tinham como questão primordial destacar a questão racial. Entre eles, estavam Cabelo de Mola (REZENDE, 2012), Lindara (ROSA, 2009), A princesa e a

Ervilha (ISADORA, 2010), Betina (GOMES, 2009) e Entremeio sem babado (SANTANA, 2007).

Figura 9 – Livros utilizados para a contação livre de histórias



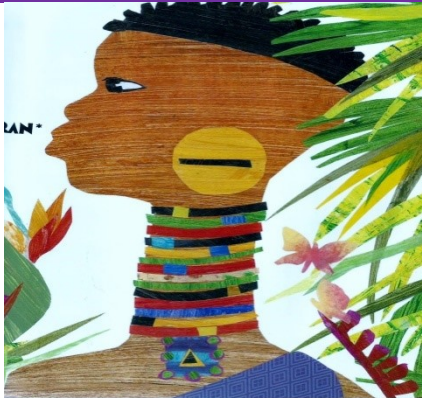
Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

As meninas negras demonstraram uma certa euforia ao verem os livros, pois as características dos personagens se assemelhavam às delas. Esse é outro

elemento importante para ser pensado no trabalho do CMEI. É preciso apresentar o continente africano na sua pluralidade, pois as crianças e as educadoras ainda não o conhecem. Mas, é relevante também trazer essa criança e negra brasileira tão quanto as criança e negras do CMEI o são. Assim, sem que se tivesse sido estabelecido nenhum critério para a escolha dos livros, as crianças e negras os escolheram por proximidade fenotípica.

Dessa forma, Kito escolheu o livro “A princesa e a ervilha” que apresenta um rei negro. Ao contar essa, ele enfatiza os colares utilizados pelo rei. Já Hanna reconhece o personagem negro como rei e destaca o *piercing* utilizado pelo rei sem nenhum estranhamento.

Figura 10 – “A princesa e a ervilha”

	Kito: Era uma vez o homem dos colares. O homem dos colares morava num lugar muito feliz. Lá moravam muitas pessoas que ficavam com colar. Um colar novo, muito novo. Quantos colares! Dois novos, um velho e um novinho, né! Seis colares. Chegou um homem e bateu uma vez. O homem disse: - Quem é? Eu sou o homem dos colares!
	Hanna: Era uma vez um rei que ele ficava sozinho no reino. Ele ficava o dia inteiro na cadeira. Aí ele ficava com um <i>piercing</i> na cabeça. [...] Aí veio um senhor com <i>piercing</i> na mão, no nariz e na orelha.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A criança precisa construir uma memória positiva da população negra o que reforça o desejo de pertença e da sua ressignificação na diáspora. O depoimento de Hanna expressa essa releitura. Ela observa os artefatos utilizados pelos personagens a partir da sua experiência pessoal e o nomeia como um *piercing*. Nesse contexto, cria aproximações entre as culturas. Ainda temos uma imagem

muito deturpada do continente africano. É preciso resgatar a história desse continente, torná-la conhecida para que consigamos nos libertar dessas imagens que povoaram nossa imaginação de uma África fragilizada e ameaçadora.

Qual a imagem da África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade? A resposta é que o que ainda hoje predomina é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo (ZAMPARONI, 2007)⁴.

Ao conhecer os/as personagens negros/as e através deles/as contar e conhecer um pouco acerca das histórias do continente africano, a criança e negra e, também, a não negra ampliam a sua convivência com a diferença. Conhecer, conviver, pensar, imaginar, saborear o diferente são, pois, uma conquista e um ganho para toda a sociedade. Introduzir o cunho da diferença, apresentando e discutindo com as crianças as relações étnico-raciais e o continente africano, incide na identidade das crianças independentemente de seu pertencimento racial, o que contribui para a efetivação da democracia.

Um outro aspecto importante para a compreensão da percepção das crianças sobre a questão racial era o lugar que elas destinavam aos personagens negros. Dessa feita, ao narrarem as suas histórias, observei que elas não fizeram descrição das características dos personagens relativas à cor. Mas, ao contar a sua história, Jomo utiliza a cor do personagem como elemento para indicar o lugar onde mora a avó, associando então, a personagem ao estado da Bahia. Ele começa a narrar a história por ele criada a partir apenas de uma das ilustrações do livro “Cabelo de Mola” que traz a inserção de uma partida de futebol.

Era uma vez uma linda flor e um menino que adorava sua mãe e que o nome dela era Roberta e o nome da filha era Roseane. Chamava só Rosa e o nome do filho era Margarido. Um dia foi jogar futebol e deu uma flor para a vó. E a avó morava em Bahia com seu filho.

Ao ser indagado sobre o motivo dessa constatação, ele responde: - Dá para ver tia. A dedução de Jomo exprime como a questão da raça é pensada no Brasil. São as características físicas que nos fazem projetar quem é o sujeito, de onde ele

⁴ Documento eletrônico, sem paginação.

vem e muitas vezes o que ele é. A inferência de Jomo revela a ideia do preconceito de marca, onde o fenótipo ou aparência racial define-o como membro de um grupo.

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o *tipo* que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função das características de quem observa como dos de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem (NOGUEIRA, 2007, p. 293).

Nesse momento de exposição inicial dos livros em que peço para que as crianças comecem a escolher a história que irão contar, Ayana diz: “- Corre Jomo, vem ver. A tia me trouxe num livro”. E misturando-se à história do personagem, ela começa a narração do livro “Entremeio sem babado”, dizendo:

Agora começa a história de Ayana, quer ver aqui pessoal! Era uma vez uma menina que ficava no meio da conversa dos adultos. [...] O que será que eu faço? O que será que eu faço? Hum! Vou ler o livro. Tá bom, pessoal! Era uma vez um livrinho que eu já sei ler ele. Era uma vez uma menina molecada, que vivia numa casa escura [...].

O encontro de Ayana com uma personagem que também é uma criança e negra da mesma forma que ela, provoca-lhe boas sensações gerando um nova perspectiva ética e estética. A alegria expressa pela criança traz à tona a reflexão sobre a construção da diferença e da desigualdade e a atuação da escola nesses campos.

Responsável pela apropriação do conhecimento sistematizado, a educação escolar precisa assumir o papel de mediadora da cultura, possibilitando que as crianças se vejam de forma equivalente nas diferentes vivências propostas por ela. Sabemos que a educação sozinha não é forte o suficiente para eliminar as desigualdades, entretanto ela pode e deve estar comprometida com a afirmação das diferenças.

Houve espanto, surpresa, felicidade por parte de Ayana ao encontrar-se com uma menina tão parecida com ela nos livros. Assim, como Ayana, as crianças e negras clamam por se verem em espaços privilegiados de poder nos quais elas ainda são uma exceção. Precisamos pensar e agir através de variadas estratégias na construção da identidade das crianças, numa perspectiva onde a diferença não se faça presente apenas como um arranjo ou uma adequação.

Consideramos o esforço do CMEI que tem atentado para a invisibilidade da história da população negra como extremamente positivo. Mas pontuamos também a possibilidade da incorporação de novas ações que podem coincidir com a proposta em andamento no CMEI. Nesse cenário, agrega-se o uso da literatura infantil que traz os personagens negros/as no nosso contexto social, bem como em inter-relação com sujeitos de outros pertencimentos étnico-raciais.

Na há só uma história da população negra lá no continente africano. Há uma história aqui, nossa, que precisa ser apresentada e discutida na escola. Não são só eles de lá, do além-mar. Mas, nós daqui, em todos os bairros, escolas, universidades, cidade e campo, analfabetos e doutores, pobres e ricos, como crianças e negras, adolescentes e negros/as, jovens e negros/as, adultos e negros/as, idosos/as e negros/as em variados contextos sociais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros, que precisam também compor os elementos que trazem referência para a construção positiva da identidade racial das crianças.

5.2.1 *Seu rei mandou dizer... que fizesse um montão de príncipes e princesas diferentes*

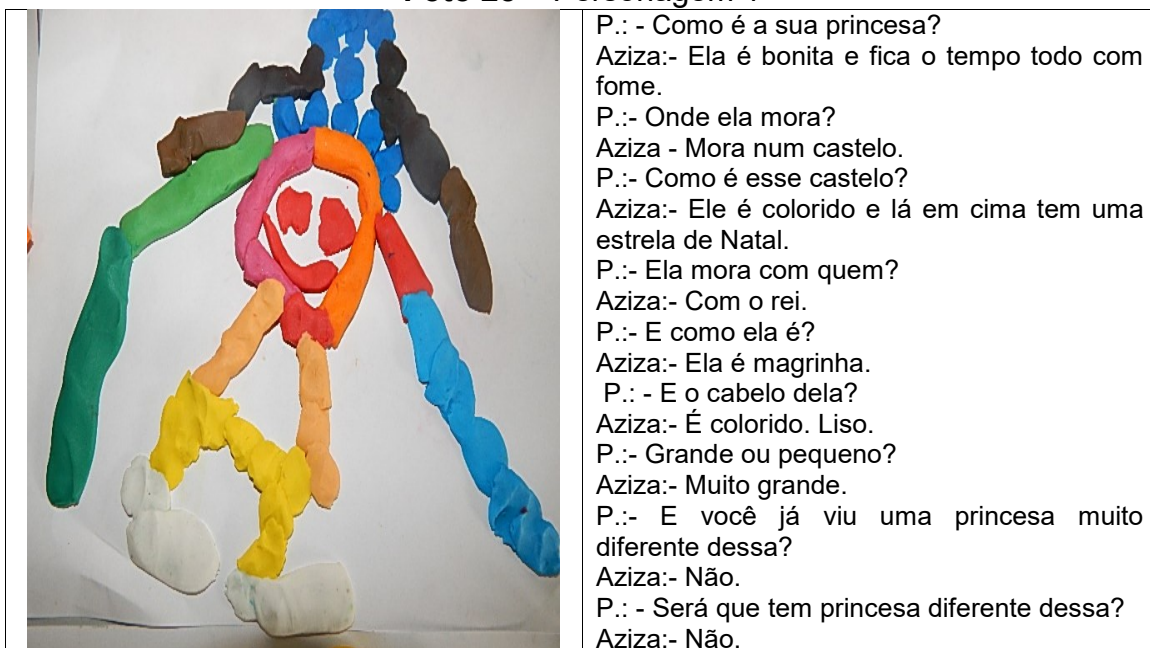
Outra estratégia utilizada para compreender as percepções das crianças sobre a questão racial foi a construção de reis e rainhas, príncipes e princesas com massa de modelar. A experiência de construção desses personagens tinha o intuito de suscitar o diálogo com as crianças sobre o que elas pensam das características dos personagens que povoam os contos de fada, pois reconhecemos que há uma hegemonia cultural no universo infantil que faz circular amplamente sua ideologia através dos livros, filmes, propagandas, revistas, entre outros. Tal fato evidencia uma luta desigual entre a escola e os meios midiáticos. Nesse contexto, destaca-se a *Disney Company* que, de acordo com Giroux (2011), é um dos ícones culturais nos Estados Unidos com maior influência nos campos sociais e políticos, sendo sinônimo da ideia de inocência, ela “reescreve a identidade histórica e coletiva do passado americano” (GIROUX, 2011, p. 133). Mas,

Quando a política se veste com o manto da inocência, existe algo mais em jogo que a simples mentira. [...] A inocência da Disney torna-se o veículo através do qual a história é reescrita e expurgada de seu lado menos

edificante. [...] A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares (GIROUX, 2011, p. 133-134).

Reconhecemos que os elementos que compõem os textos literários para crianças favorecem a partir da sua narrativa, a construção das referências para as mesmas. A representação, neste contexto, “é concebida unicamente na sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material” (SILVA, 2000, p. 90). De acordo com Giroux (2011), essas representações são organizadas através de formas afetivas e ideológicas de interpelação fazendo apelos particulares sobre o presente, contribuindo para definir o jeito de conhecermos as coisas, de conhecermos como somos constituídos e também quem somos.

De acordo com Arboleya (2008), as obras de literatura infantil não podem ser interpretadas apenas como um produto cultural de um determinado período histórico, mas precisam ser entendidas como uma forma de evidenciar os pensamentos, as atitudes e os padrões de uma determinada classe social. De acordo com ele, esses valores ficam notórios quando tentamos evidenciar a questão da diferença nas histórias. O autor afirma também que a literatura infantil é pouco analisada do ponto de vista da questão da beleza, pois, por meio das representações iconográficas, as construções dos padrões de beleza também são estabelecidas. Nessa conjuntura, iniciamos as análises a partir das construções dos personagens feitos pelas crianças.

Foto 28 – Personagem 1

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

O que o discurso de Aziza nos mostra é a naturalização de um modelo único composto por um ideal de beleza associado a padrões eurocêntricos. A criança destaca que a sua princesa é magra, com cabelos lisos e grandes. É esse o modelo da maioria das princesas. Nessa categoria, encontramos as mais conhecidas: Cinderela, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel, entre tantas outras. São essas personagens que ajudam a criança, desde muito pequena, a criar referências sobre o ideal de beleza. De acordo com Bischoff (2013), se as crianças se habituem a ver na televisão e também nos livros personagens bonitinhas, delicadinhas e também brancas, não podemos esperar que elas elaborem conceitos positivos acerca de ser negro/a na nossa sociedade. São os frutos da cultura midiática que também moldam os nossos valores e conceitos causando profundos danos à compreensão das crianças sobre si e os outros. O que a escola pode fazer e no caso do CMEI tem feito é oferecer novas referências. De acordo com Silva (2000, p. 95), a fala da criança:

[...] não é a simples expressão singular e única de uma soberana e livre opinião. Em um certo sentido, estou efetuando uma operação e recorte e colagem. Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-na no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como resultado de minha exclusiva operação mental. Na verdade, estou apenas citando. [...] Minha frase é apenas mais uma ocorrência de uma citação que tem origem em um sistema mais amplo de operações de

citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural.

Contudo, entendemos que precisamos problematizar ainda mais a branquidade como referência para pensarmos a humanidade. Nesse sentido, destacamos a intensificação da composição da diferença na escola, porque a questão da beleza e da estética está socialmente organizada de maneira reprodutora e alienante, onde a predominância desses ideais reproduzidos massificadamente, através de variados artefatos, contribui para a exclusão da maioria das crianças que não constituem esse universo. Ou seja, quem não compõe essa matriz de referência, como os/as gordos/as, negros/as, indivíduo com alguma deficiência, não pode ser nem o príncipe, nem a princesa. Esse é ainda um modelo que povoa o imaginário das crianças.

Foto 29 – Personagem 2



P. - Como é essa sua princesa?
 Lulu: - Ela mora num castelo.
 P. - Onde fica esse castelo?
 Lulu: - Num lugar bem longe.
 P. - Qual a cor dessa princesa?
 Lulu: - Branca. Ela é bonita.
 P. - Tem princesas de outras cores?
 Lulu: - Não. É tudo branca.
 P. - Como é o nome dela?
 Lulu: - Cinderela.
 P.: - E como é o cabelo dela?
 Lulu: - É grande o cabelo dela.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Diante do exposto, reconhecemos como os valores da cultura eurocêntrica vêm agindo de forma eficaz para estabelecer referenciais estéticos e éticos no universo infantil. “Está naturalizada a ideia de que os brancos são protagonistas, propositivos que é impensável que esse lugar seja ocupado por um não branco. Protagonismo só se aplica a branco” (MACHADO, 2014, p. 88).

Essa realidade é bem representada no documentário “O perigo de uma história única”, onde a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) explicita que como criança africana foi exposta a histórias de personagens que nada tinham a ver com a sua realidade de criança. Assim, ao começar a produzir suas histórias, também as fazia a partir dessas referências. Seus personagens eram brancos e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e do

quanto era bom o dia estar ensolarado. Ela reproduzia o que lia e ouvia, sem refletir sobre o que vivia.

Quando Chimamanda Adichie (2009) foi cursar a universidade nos Estados Unidos, ela vivenciou experiências contrárias às da sua história única, pois a sua colega de quarto ficou impressionada ao perceber que ela dominava fluentemente o inglês, uma vez que essa era a língua oficial no seu país de origem, a Nigéria, bem como ficou extasiada quando pediu para ouvir o que chamava de sua “música tribal” e escutou uma das músicas de Mariah Carey. A colega de quarto (fruto de uma história única) havia projetado uma Chimamanda antes mesmo de conhecê-la. Havia concebido uma imagem, que seria resultado também de uma história única. Reconhecemos em Chimamanda Adichie (2009) que para construirmos uma história única de um povo, basta repetir várias vezes uma única imagem, uma única história de um povo.

Face ao descrito, podemos inferir que se até hoje as histórias infantis têm sido utilizadas para estabelecer verdades únicas, a oportunidade de diluir essas ações desde a Educação Infantil, como a equipe do CMEI tem proposto, poderá contribuir para reverter esse quadro. Se elas podem estigmatizar uma população, podem também revelá-la na sua grandiosidade. Desse modo, como Chimamanda Adichie (2009), o CMEI mostra-se comprometido em desvelar os dois lados da história, buscando um equilíbrio entre essas muitas histórias ainda pouco visível no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, muitas histórias importam. Com maestria, Chimamanda Adichie (2009) incorpora o discurso da diferença, a partir do seu lugar de referência, a Nigéria, reconhecendo a pluralidade do continente africano e do mundo. No CMEI, com grandes compromisso e vontade, elas intentam à reinvenção da escola.

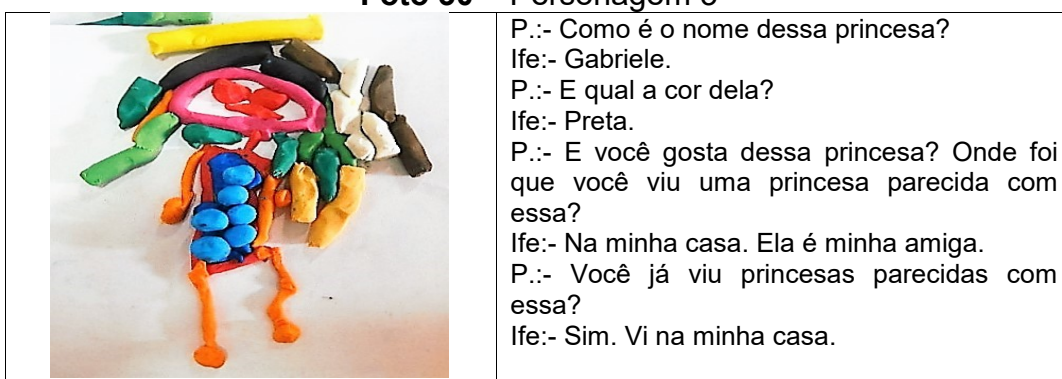
Como integrante da diáspora, a autora problematiza a visão ocidental das coisas, fazendo-nos repensar o que de forma consensual constrói o senso comum, como uma única possibilidade de ser e existir das pessoas, das coisas, dos lugares, das histórias, de vida. Ela nos aponta um caminho para trilharmos a diferença na escola, pois se até agora as histórias que narramos têm servido para silenciar a diferença, podemos contar outras que sejam capazes de humanizar as relações. No CMEI, as novas histórias já foram assumidas, mas é a sua constância que poderá humanizar a percepção das diferenças. De acordo com Arroyo (2012), para que as crianças negras possam construir uma identidade corporal positiva, elas terão que

enfrentar um penoso processo de desconstrução das representações da cultura social, midiática e literária que inferioriza e trata com preconceito seus corpos.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (TEODORO, 2014, p. 277).

É preciso colocar-se no lugar do outro, permitir-se essa outridade, estar no lugar do excluído para entender o sofrimento das crianças que não se aproximam desse modelo e para entender a urgência de se estabelecer novos parâmetros para a educação das crianças, para a reeducação das relações étnico-raciais e para a escola como espaço da diferença. Mas, esse papel também pode ser desempenhado pela família como veremos no depoimento de Isa.

Foto 30 – Personagem 3



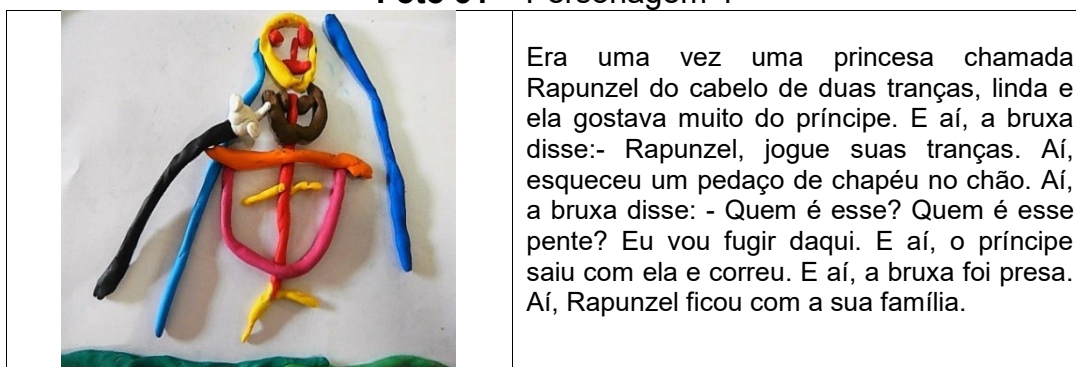
Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Cavalleiro (1998) reconhece que a escola e a família desempenham funções de profunda importância no desenvolvimento da criança, afirmando que juntas elas representam a possibilidade de transformação no contexto racial. A sua pesquisa evidencia como a questão racial é vivenciada na escola e no contexto familiar. De acordo com ela, no lar, as características étnico-raciais das crianças são respeitadas, não havendo constantes humilhações baseadas no seu pertencimento. O depoimento acima apresenta o compromisso da família com a formação de uma sociedade de possibilidades múltiplas. Ao trazer para o seu cerne livros, bonecas e outros artefatos cujas características representam a população negra, a família

reconhece a importância de gerar conflito na diferença e de se fazer representar nesse contexto pouco plural.

Nesse cenário, destacamos o diálogo com Ayana que ressalta a importância do convívio das crianças com novas referências, cujo compromisso a escola tem assumido, pois, como educadores, não podemos nos furtar de influenciarmos na construção das subjetividades e do conhecimento de mundo dos estudantes, analisando de forma crítica esse arcabouço de livros de literatura disponíveis na Educação Infantil para desenvolver estratégias de questionamentos compreendendo com mais sutileza a ideologia subjacente a tais artefatos.

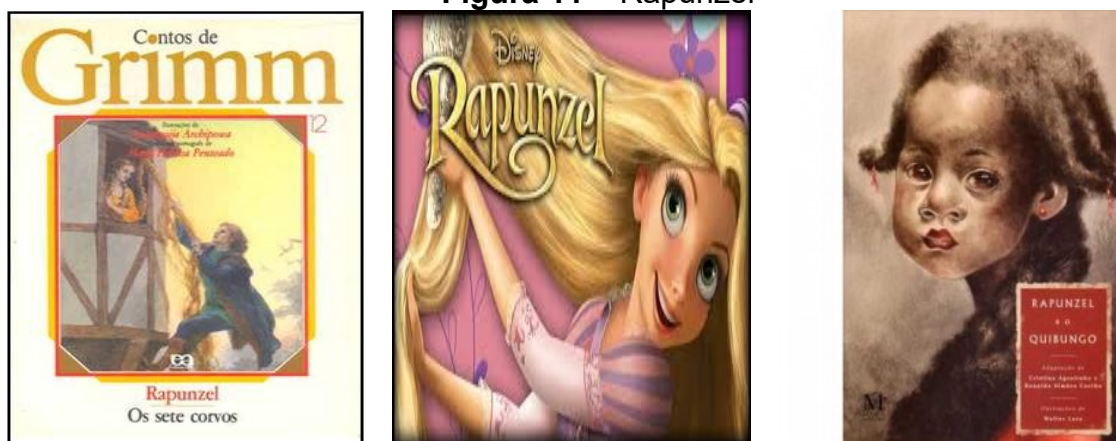
Foto 31 – Personagem 4



Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Mas, ao contrário do que possamos pensar, a referência para que Ayana contasse a história da sua Rapunzel não foi a que habitualmente conhecemos. Ela se inspirou na história “Rapunzel e o Quibungo”, a qual me mostrou numa conversa posterior, uma adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (2012), para o clássico dos irmãos Grimm (1812), muito diferente dos modelos propostos por eles e também pelos estúdios de *Walt Disney*.

Figura 11 – Rapunzel



Fonte: Irmãos Grimm, Disney Company e Rapunzel e o Quibungo.

De acordo com Silva (2000), a repetição das identidades hegemônicas também pode ser interrompida, pois elas estão sujeitas a questionamentos e contestações. Logo, a apresentação desses livros que trazem os personagens negros/as, bem como essas interrupções, se apresenta como chances de consolidar identidades que não representem apenas a reprodução das relações de poder existentes. A interrupção desse movimento de recorte e colagem característicos dos atos performativos, que agem no sentido de reforçar as desigualdades, é que torna possível pensar em identidades novas e renovadas, em reconhecimento e valorização de ser negro/a.

De acordo com D'Adeski (2009), vivemos numa sociedade muito sensível às aparências. Desse modo, a imagem de um livro infantil com uma Rapunzel negra representa muito para uma população que está acostumada a se ver representada de forma estereotipada ou subalternizada. Nesse contexto, reconhecemos que a mídia pode atuar na condição de estabelecer novas dinâmicas no contexto das relações raciais, influenciando na produção das identidades das crianças, posto que também podem veicular imagens que fogem do padrão hegemônico, ajudando na construção de novas representações de si e do outro.

Figura 12 – Imagens do livro de Rapunzel e o Quibungo

Fonte: Rapunzel e o Quibungo (2012).

Mas a conversa com Ayana ainda se prolonga um pouco. E dessa vez, a questiono sobre um dos contos apresentados pela professora durante a aula. Trata-se de um dos seis mitos mostrados no livro Omo-Oba de Kiusam de Oliveira (2009) que também foi citado pela professora na resolução de uma das histórias em quadrinhos. O livro relata as histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Salugá e Oduduá. A professora escolheu para contar o mito de Iemanjá porque tinha relação com o projeto vivenciado na escola sobre a questão da água.

Figura 13 – Princesa Iemanjá do livro Omo-Oba: histórias de princesas

		P.: - Você conhece alguma historinha que Tia Sandra contou na sua sala que a menina se parece com você? Ayana:- Balança a cabeça afirmando que sim. P.: - Como é o nome dessa última que ela contou? Ayana:- Era sei lá (ela ri). P.: - O que você achou dessa princesa da história que tia Sandra contou? Ayana: - Linda. P.: - Você queria ver um montão de princesas parecidas contigo nos livros e nos filmes? Ayana:- Sim. Um montão (gesticula com as mãos fazendo a expressão de muito). P.: - Você vê muito ou pouco? Ayana:- No livro tinha um bocado parecido comigo. Tia Sandra contou.
--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A continuação da conversa revela o desejo das crianças e negras de se verem representadas e, conseqüentemente, o desejo de uma escola menos

desigual. O CMEI encontrou possibilidades na construção dessa escola, na busca pela implementação da Lei nº 10.639/03, mas as crianças evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer. Essa é uma discussão que precisa perpassar toda a trajetória escolar.

Ainda vale a pena ressaltar que nas representações das crianças dos personagens caracterizados como pretos, não foi utilizada a massa de modelar que se aproxima dessa cor para representá-los. Tal constatação pode ser associada ao hábito pouco usual de materiais que correspondam à sua cor, pois tal possibilidade de construção ainda é algo muito recente até mesmo para essas crianças que demonstram, na maioria das vezes, conforto no seu reconhecimento racial.

Nesse sentido, destacamos a necessidade da produção de materiais pedagógicos que possibilitem que as crianças se vejam representadas e, por conseguinte, se representem com mais realidade. Uma alternativa já encontrada no mercado é o giz de cera da empresa Koralle, uma empresa brasileira que, em parceria com o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior-UNIAFRO, criou um estojo de giz de cera com 12 cores de pele, que variam do bege ao marrom escuro. Esse material favorece que as crianças encontrem tons que se aproximem mais de suas realidades, rompendo com o modelo que vigora na atualidade, onde predomina o rosado como cor da pele, e instituindo outras possibilidades de construção. Dessarte, a criança poderá com mais criatividade mostrar-se e mostrar a diversidade racial da nossa população.

Foto 32 – Giz de cera com variadas cores de pele



Fonte: Disponível em:

<<http://www.koralle.com.br/produto/giz-de-cera-pintkor-12-cores-324954>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Nossas práticas precisam favorecer o questionamento das diferenças, possibilitando que o encontro da criança com o diferente perturbe a hegemonia existente, auxiliando-a na amplitude da sua percepção de mundo. Realçamos, mais uma vez, que não consideramos que a escola conseguirá resolver o problema das desigualdades raciais, mas reconhecemos o seu papel como potencializadora do olhar das crianças sobre/com as diferenças como tem ocorrido no CMEI. Assim, consideramos que:

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2000, p. 101).

A exposição dos dados reaviva a necessidade da construção de práticas pedagógicas que concorram para a construção de uma sociedade menos desigual. Esse precisa ser um compromisso de todos aqueles/as educadores/as que reconhecem que “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que na situação concreta se encontram convertidos em coisas”, ou seja, em não humanos (FREIRE, 1985, p. 19). Mostrar a humanidade da população negra para ela e para os outros na escola e em outros espaços sociais se constitui na libertação de sua inferioridade que marca a sua trajetória de vida.

As estratégias apresentadas pela escola revigoram as nossas esperanças de que outra forma de educar é possível. Este compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais na busca de novas formas de pensar os Outros e o Nós foi assumido no CMEI e começa a apresentar bons frutos, tendo em vista os depoimentos apresentados pelas crianças.

Mas esses depoimentos similarmente salientam que ainda há um percurso imenso a ser percorrido pela equipe que está na intensa busca de construção de outras pedagogias que substanciem novas compreensões das diferenças, estimulando no grupo a inventividade e rebeldia contra as pedagogias de racialização, numa clara ruptura com a perspectiva colonizante através das quais fomos formados professores/as, do mesmo modo que demonstram uma filiação com a Educação em/para os Direitos Humanos influenciada pela perspectiva intercultural crítica.

Assim, ao desenvolverem a sua proposta pedagógica mediada pelo encontro, diálogo, descoberta e pelo reconhecimento de que a docência pode corroborar para novas possibilidades de ser, estar, viver e conviver na sociedade, a equipe do CMEI contribui para uma sociedade menos desigual, uma luta de tantos educadores/as.

6 O RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS E NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA URGÊNCIA! CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as últimas palavras desta tese, diferente de um conto, uma poesia, de uma notícia e tantas outras formas de expressar o pensamento, não há uma conclusão, um fim. Do “fim”, espera-se que seja um começo. O começo de novas pesquisas, de novas reflexões, o desejo de novas posturas, de uma sociedade menos desigual, da escola como espaço de luta e descolonização. Da universidade como espaço da ciência, mas também da militância. Da vida com mais humanidade e da humanidade com mais respeito à vida. É nesse intuito que enveredo essas considerações finais desta tese.

Esta tese partiu do princípio de que após 10 anos da Lei nº 10.639/03, já poderíamos encontrar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, e que essas práticas poderiam estar contribuindo para a construção da identidade das crianças e negras. Para evidenciar tal fato, recorremos à rede Municipal do Recife, pois sabíamos que o GTERÊ tinha o compromisso de contribuir com a abordagem dessa temática e após quase uma década também da sua existência, esse insistente fomento haveria de, alguma forma, ter repercutido nas escolas. Procurava também uma escola de Educação Infantil, por entender que a reeducação das relações étnico-raciais precisa acontecer tão logo a criança seja inserida na escola.

O interesse mais latente nesta pesquisa era buscar romper com o ciclo que se situa apenas na denúncia, porque nós já sabemos que a escola reproduz o racismo, e garimpar - porque ainda são poucas escolas que conseguem desenvolver um trabalho realmente comprometido com a reeducação das relações étnico-raciais - uma escola que estivesse construindo essa trajetória. Encontramos, por indicação do GTERÊ, o CMEI onde a pesquisa foi desenvolvida. Certamente, há muitos outros espaços de construção de novas práticas pedagógicas, espaços de luta e resistência, espaços onde a efervescência freiriana está sendo vivida, espaços de produção de novos sonhos, de uma nova ordem social. Espaços de educadores/as comprometidos/as com uma infância digna para todos/as as crianças.

Nesse contexto, perguntávamos: quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da rede municipal do Recife comprometidas com uma educação antirracista? Que aspectos orientam essas

práticas? Como as crianças dessas turmas estão elaborando sua identidade racial? Para tal, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar os elementos que norteiam as práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil que está comprometida com a implementação da Lei nº 10.639/03 e a influência dessas práticas pedagógicas na construção da identidade racial das crianças e negras da rede municipal do Recife.

Para encarar esse desafio, trilhei como objetivos específicos: identificar a motivação da equipe da escola para o desenvolvimento das práticas interculturais que oportunizam as crianças a conviverem com a diferença e a construírem positivamente sua identidade negra; reconhecer o contexto em que as práticas são vivenciadas; e, analisar como essas práticas têm contribuído para a construção da identidade racial das crianças. Era um projeto que exigia a construção de um percurso cuidadoso, tendo em vista a garantia da escuta das crianças.

Nesse sentido, conversar com as crianças também exigia sensibilidade na aproximação; para isso, as atividades propostas precisavam ser atraentes e prazerosas para elas e respeitar seus ritmos, tempo e formas de fazer. Uma lição incrível!! Esclarecidas de todos os percursos, elas revelavam o compromisso como participantes dessa pesquisa. Era sempre: o que a gente vai fazer para ajudar tua tarefa hoje? Era a compreensão delas sobre o que era pesquisa. Tamanha aproximação das crianças exigiu a tomada de uma decisão difícil que foi a substituição dos nomes das crianças por pseudônimos. Entretanto, essa decisão foi muito dolorosa, pois se tratava de autoidentificação, então como falar disso substituindo nomes? Trocando os sujeitos? Como não considerar as suas identidades nessa pesquisa que pretendia dar voz e vez a elas? Mas a ética e o rigor da pesquisa nos exigiam isso.

Para a construção do campo teórico, iniciei reconhecendo que as discussões pertinentes à luta contra as desigualdades estão fincadas no campo dos Direitos Humanos que, inicialmente, se constituem na perspectiva de proporcionar uma proteção genérica e abstrata, refletindo o temor da diferença exposta pelo nazismo e, na atualidade, tais direitos se reconfiguram reconhecendo que precisam considerar o direito à diferença, ou seja, eles estão intimamente relacionados à cultura de onde esses direitos são reivindicados e do pertencimento dos indivíduos que o reivindicam. Assim, precisamos contemplar os indivíduos nas suas peculiaridades e particularidades, pois as suas especificidades exigem resoluções

específicas peculiares e exclusivas. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade uma proposta educativa enraizada na Educação em/para os Direitos Humanos.

Nesse caminho, apresentamos as reflexões pertinentes à questão da alteridade que segundo Duschatzky e Skliar (2011), podem ser pensada a partir de três vertentes: o outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, e o outro como alguém a tolerar. Ressalta-se como elemento central o que enfatiza Quijano (2005) acerca do processo de colonialidade na América, cuja codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados foi estruturada tendo a raça como elemento central, assim o modelo de homem branco europeu foi tido como um modelo superior aos outros. A ideia de raça, em sentido moderno, só foi concebida após a história da colonização da América, sendo um dos principais argumentos nas relações de dominação no projeto de conquista.

Esse projeto de colonialidade também se reproduz na escola. Por isso, discutimos as várias abordagens do multiculturalismo, reconhecendo que ele pode tanto corroborar para a desconstrução das desigualdades como para a incorporação da diferença numa perspectiva neoliberal. Assim, reafirmamos o multiculturalismo crítico, proposto por Boaventura de Sousa Santos (1998), que coaduna com as propostas de interculturalidade defendidas por Vera Maria Ferrão Candau (2005; 2011; 2012) e Catherine Walsh (2009a). Esses estudiosos propõem uma educação a ser construída baseada no desvelamento das formas de colonialidade, associando-se ao combate de todas as formas de exclusão, de negação e subalternização a que os grupos racializados são vítimas no/e através do currículo, opondo-se às práticas pedagógicas que privilegiam uns grupos em detrimento de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que as configuram, assim como, apoiando, valorizando e conhecendo a organização e atuação dos educadores que lutam e se opõem ao processo de desumanização e subordinação da humanidade.

A discussão sobre a questão racial foi pensada a partir da constatação de que a cor para as crianças e negras tem se constituído em um elemento de exclusão, mesmo após a Lei nº 10.639/03. Para evidenciar essa constatação, apresentamos as pesquisas realizadas após sua publicação até julho de 2015. Óbvio que não tínhamos a pretensão que uma vez a Lei lançada, automaticamente teríamos uma mudança estrutural na escola. Assim, as pesquisas começam também a mudar a

sua tônica saindo apenas da denúncia do racismo para buscar outros olhares, bem como para intervir almejando a mudança do contexto das relações étnico-raciais.

Entretanto, elas ainda evidenciam que as pedagogias de racialização estão presentes na escola. O ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adulto; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e que entre os três anos e quatro anos, as crianças já utilizam a gradação das cores como recurso para identificação. As pesquisas nos permitem inferir que ainda são poucas escolas que oportunizam práticas pedagógicas que oferecem elementos para que as crianças e negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial.

Mas as poucas propostas pedagógicas e intervenções dos pesquisadores que têm assumido esse papel desestabilizando a colonialidade do saber têm fortalecido as formas de as crianças vivenciarem a questão racial. Entretanto, seria ingênuo pensar que as crianças não reagem à discriminação racial a que são vítimas. Elas têm resistido, à sua maneira, à violência a qual são expostas cotidianamente nas escolas, ou seja, através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar. É lamentável, no entanto, que essas formas de expressão ainda não sejam compreendidas e ouvidas pela escola. Essas são as formas pelas quais as crianças expressam seu grito de socorro, como sujeito humano, sujeito de direito, por uma nova proposta pedagógica que as reconheça nas suas especificidades.

Ao conhecer e analisar a organização da proposta do CMEI, constatamos que a implementação da Lei nº 10.639/03 não acontece de forma consensual, sendo a equipe que está à sua frente, alvo de questionamentos constantes para justificar o motivo de organizar o trabalho pedagógico, trazendo à tona a discussão racial. Para empreender a organização desse vívido trabalho por uma educação antirracista, as participantes da pesquisa investiram no seu desenvolvimento profissional através da participação em diferenciadas estratégias individuais de formação, bem como compartilharam essas experiências e saberes com o todo da escola. Esse fomento favoreceu a efervescência da temática no contexto do CMEI. Nesse sentido, essa busca contribuiu para uma leitura crítica do mundo e das práticas pedagógicas, avantajando o fazer político-pedagógico e o pedagógico-político no CMEI. Elas reconhecem que elucidar as questões raciais não se faz com improviso, mas com conhecimento que sejam capazes de reconstruir nossos preconceitos e estereótipos,

a branquidade como norma e a raça como elemento hierarquizante, ou seja, a colonialidade. Esses saberes e experiências apreendidos reformularam as suas docências.

Elas reconhecem a colonialidade em todas as suas formas de expressão, reconhecendo as desigualdades raciais como estruturante das relações sociais mais amplas e também na escola. Assim, buscam apresentar a diferença como algo positivo, incorporando-a ao cotidiano da escola, através de variadas estratégias do cuidar e do educar, entre as quais podemos destacar: o trato com o cabelo, vídeos de danças africanas, músicas africanas, entre outras. Mas a estratégia mais utilizada é a literatura infantil, a qual tem favorecido o conhecimento do continente africano na sua pluralidade.

Esse trabalho inicial necessita do fomento de proposições que aproximem a imagem do personagem negro da população negra no Brasil, além de perpassar pelo encontro desses personagens negros com outros tantos grupos étnico-raciais. Para a concretização dessa proposta educativa, os materiais pedagógicos se constituem uma ferramenta imprescindível, mas eles ainda são caros e escassos, apesar do PNBE. As professoras, por sua vez, explicitam que o apoio da gestão do CMEI e a participação da família têm se constituído em importantes aliados.

Para compreender como esse trabalho estava influenciando na percepção das crianças, foi preciso ouvi-las. A primeira estratégia de desenho juntamente com a autoidentificação revelou que as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. Logo, defendemos que sejam propostas metodologias que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.

Analisando essas percepções, destacamos que as crianças e brancas observam as diferenças como algo natural, mas desejam ainda possuir mais traços que as caracterizem como crianças e brancas. As crianças, que integrariam a categoria dos pardos, utilizaram um verdadeiro degradê para se autoidentificarem, comprovando a dificuldade do que é se definir como pardo no Brasil. Elas também evidenciaram o desejo de possuir traços mais ligados ao fenótipo branco. Destarte, é preciso reconhecer e fortalecer a compreensão de que as crianças que se autoidentificam como marrons, marronzinhas, caramelos, também são crianças e

negras, e que essa identidade precisa de referências que as ajudem a compor o entendimento desse lugar de criança e parda, como de também criança e negra.

Na autoidentificação dos meninos e das meninas que se reconheceram como pretos/as, houve uma variação de gênero, pois os meninos apresentaram um mal-estar com a sua condição de criança e negra, em contrapartida, as meninas demonstraram orgulho e prazer. O que é um ganho imensurável para a questão, tendo em vista que a população negra foi destituída dos lugares e formas de serem vistos positivamente. As considerações sobre essa diferença de gênero podem ser compreendidas pela intensificação das estratégias pedagógicas centradas nas meninas, e da não percepção ainda que ser menina e negra é diferente de ser menino e negro. Ambos exigem tratamentos diferenciados. Assim, ao valorizar a beleza negra, considerando prioritariamente as meninas, não se avultam mudanças na percepção racial dos meninos.

Através da contação de histórias e da construção de príncipes e princesas foi possível vislumbrar o quanto a mídia exerce influência na construção do imaginário das crianças, assim elas reproduzem o que esses instrumentos fortalecem de forma massificada: o modelo eurocêntrico. Evidenciamos, porém, também que as crianças começam a apresentar novas referências a partir das vivências propostas no CMEI. Entretanto, solicitam mais referências, mais visibilidade. Elas querem ver um montão de crianças como elas ocupando os contos de fadas, as novelas, as propagandas, os filmes, os personagens de desenhos infantis, crianças parecidas com elas. Clamam por se verem positivamente representadas. Como afirmou a professora da turma do Grupo IV: “representatividade importa!”.

Diante desse contexto dos dados, longe de concluir a discussão da urgência da implementação da Lei nº 10.639/03, assentimos que a raça utilizada como elemento fulcral da classificação e do controle social ainda repercute na escola e nas práticas pedagógicas. Mas as escolas também podem se revelar como espaços de resistência, exemplo disso são as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI, que contribuem para a descolonização da nossa sociedade. Entretanto, sabemos que essa luta descolonizadora pela construção da interculturalidade na perspectiva crítica é um processo em movimento contínuo e em um momento inicial de construção. Todavia, é por meio de educadores/as como as que convivemos no CMEI comprometidos/as com uma nova humanidade, com a compreensão de que a nossa sociedade ainda vive sob a égide de uma racialidade hierarquizada, que o

sonho de romper esse lastro de injustiça social se tornará realidade. Mas a infância não para, não espera. Assim, as práticas no sentido dessa desconstrução precisam ser constantes, intensas. Exigem uma urgência. É essa construção que, segundo Fanon (2008) irá mudar a ordem do mundo.

É a partir de tais constatações que, após uma década da Lei nº 10.639/03, que podemos afirmar a tese de que existem práticas comprometidas com uma educação antirracista, com o reconhecimento da contingência do rompimento com as lógicas da colonialidade, e essas práticas pedagógicas têm contribuído para a construção da identidade das crianças e negras, bem como das outras crianças, desde a Educação Infantil, exacerbando e legitimando o sonho de que um mundo melhor é possível. Mas que a sua construção está apenas começando!

Por fim, espero que essa pesquisa tenha sido compreendida como minha forma de fortalecimento junto à população a qual faço parte, a população negra no Brasil e no mundo, na diáspora, na compreensão que toda criança e negra não suporta e não merece o preconceito e a discriminação racial que ainda são vítimas na escola. Assim, essa pesquisa caminhou no sentido de coadunar com uma expressão utilizada pelos zulus, *Ubuntu*, “eu sou porque nós somos”. Estamos juntos na luta. Mais humanidade na escola! Mais humanidade para todos nós!!!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In: **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010, p. 73-86.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.
- _____. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 41-64.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 75- 96.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.** [online], v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014.
- ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (Orgs.). **O projeto de lei do plano nacional de educação (PNE)**: projeto em tramitação no congresso nacional. Brasília: Câmara dos Deputados; Comissão de Educação e Cultura, 2011. (Cadernos CEC, 1).
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. **TEDGlobal**, jul. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o quibungo**. Pompéia, BH: Mazza Edições, 2012.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? 2011. 333 f. Tese (Doutorado em

Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 117-124.

ARBOLEYA, Valdinei José. O Negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades**, ano 1, n. 3, nov. 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1970.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANKS, James B. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, n. 7, p. 14-40, nov. 2006.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 95-114.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos de branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014, p. 25-58.

BERNIER, François. **Travels in the Mogul empire**. Westminster: Archibald Constable, 1648.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 227-310.

BIKO, Steven. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo, Ática, 1990.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação**

Infantil. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 21 nov. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Documento final CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jan. 2003. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor

sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006b.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006c.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006.** Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Por um estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar**. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/por-um-estado-que-proteja-as-criancas-negras-do-apedrejamento-moral-no-cotidiano-escolar.html>>. Acesso em: 31 out. 2015.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar**. 2006. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_007&y=base&z=08-83k>. Acesso em: 06 mar. 2006.

COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2012.

D'ADESKY, Jacques. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. 1859. Disponível em: <<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

DIAS, Adelaide Alves. Direito e obrigatoriedade na Educação Infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 15-30.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 29-70.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661-749, set./dez. 2012.

_____. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia; SKILIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.119-162.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais. 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 1933.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

_____. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 114-143.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 129-154.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. Campinas: São Paulo, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 39-62.

_____. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006a. p. 21-40.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____ (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____ (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família escola, trabalho: construindo desigualdades e identidades subalternas**. 1996. Tese (Livre-Docência)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo**. 1987. 378 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

GRIMM, Jacob and Wilhelm. **Rapunzel**. 1812. Disponível em: <<http://www.pitt.edu/~dash/grimm012a.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil**. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas**. UNESCO. Brasília: 2002.

HOPPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 255-268.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas de população**. 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_2015_TCU.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. São Paulo: Farol Literário. 2010.

JORDÁN SIERRA, José Antonio. **Propuestas de educación intercultural**. Barcelona: CEAC, 1996.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura afro-brasileira**.

Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a "ter" raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ulbra, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MANDELA, Nelson. Mandela, a força do líder. **Afirmativa Plural**, São Paulo: Afrobras, ano 2, n. 8, p. 48-49, 2005. Disponível <<http://issuu.com/afrobras/docs/afirmativa8/50>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.

MELLO, Sylvia Leser de. **Trabalho e sobrevivência:- mulheres do campo e da periferia de São Paulo**. São Paulo: Ática, 1988.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a Educação Infantil. **Revista**

Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jul. 2015. Disponível <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336/1974>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/, n. 12, p. 169-203, 2010.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora da UFF, 2000. (Cadernos Penesb, 5).

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo: IEA/USP, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004b.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam De. **Omo-oba**: historias de princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou indisciplinados?** São Paulo: Nove & Dez Criação e Arte, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, 7).

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em belo horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa

de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto para discussão, 996).

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PIOVESAN, Flavia. Como compreender a concepção contemporânea de direitos humanos? **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./maio. 2006.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 3 set. 2015.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 91-120.

_____. Cor nos censos brasileiros. **Revista da USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev. 1998-1999.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanente presente. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-90.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

RECIFE. **Projeto político pedagógico: centro municipal de Educação Infantil professor Paulo Rosas**. Recife, 2015.

REZENDE, Alexsander. **Cabelo de mola**. São Paulo: Paulus, 2012.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **As**

crianças falam: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSA, Sônia. **Lindara**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTANA, Moisés de Melo. Diversidade cultural, educação e transculturalismo crítico. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 25, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1419/1139>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 27-49.

SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado:** hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Boaventura Santos. Entrevista. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 15-30.

_____. Direitos humanos, o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, Boaventura Santos; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Santos; (org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2003.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Tereza Reis da. O currículo e educação em direitos humanos: entre o relativismo e o universalismo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP: DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E DIVERSIDADE, 7., 2012, Curitiba, **Anais eletrônicos...** Curitiba: ANDHEP, 2012. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/VIIencontro/gt10-04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Elisa Rodrigues; SANTANA, Valdineia. **Brasil–África, importância, reconhecimento, ressignificação**. Brasília: UNESCO, 2012. (Debates e perspectivas para a institucionalização da Lei nº 10.639/2003).

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva. A formação docente sob a ótica dos direitos humanos: diversidades étnico-raciais. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 277-310.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

_____. **Educação, consciência negra e ações afirmativas**. São Carlos: UFSCAR, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2004.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas** (Org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 37-54.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2010a. p. 27-54.

SILVA, Sergio Gomes. A crise da masculinidade: uma crítica a identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 1, p. 118-131, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n1/v26n1a11.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis: Vozes, 2015. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2000.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível

em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 217-251.

SOUZA, Fernanda de Moraes de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e de crianças. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 45-78.

TEODORO, Miguel Aparecido. **Guaçuí, ensaio e história**: colonização, desenvolvimento e cultura. Guaçuí: agBook, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 119-137.

_____. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UGARTE, Carolina; NAVAL, Concepción. Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO. **Revista Panamericana de Pedagogía**, n. 7, p. 227-252, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

_____. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC 2009b.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a18v59n2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DOUTORADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife comprometidas com uma educação antirracista, ela é intitulada **CRIANÇA E NEGRA: O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Tarcia Regina da Silva, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof.^a Adelaide Alves Dias.

O objetivo do estudo é **analisar os elementos que norteiam as práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil que está comprometida com a implementação da Lei 10.639/03 e a influência dessas práticas pedagógicas na construção da identidade racial das crianças e negras da rede municipal do Recife.**

A finalidade deste trabalho é evidenciar as práticas que estão enfrentando o desafio que a diversidade cultural nos propõe, reconhecendo que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos.

Solicitamos a sua colaboração para a realização da pesquisa como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

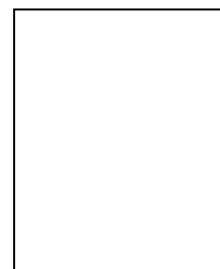
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A

pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto – acrescentar)
Espaço para impressão dactiloscópica



Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Tarcia Regina da Silva.

Endereço: Rua Dom José, 348, Garanhuns. Telefone: (81) 95698540

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I – Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Tarcia Regina da Silva
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Prezado (a) Senhor(a)

Seu filho/a está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **CRIANÇA E NEGRA: O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____

residente e domiciliado à _____

_____, portador da
cédula de identidade, RG _____, e inscrito no
CPF/MF _____, nascido (a) em ____/____/____, abaixo
assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em inscrever meu(minha)
filho(a) _____ para

participar como voluntário(a) da pesquisa **CRIANÇA E NEGRA: O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** que está sendo desenvolvida por Tarcia Regina da Silva, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof.^a Adelaide Alves Dias.

O objetivo desse estudo é **analisar os elementos que norteiam as práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil que está comprometida com a implementação da Lei 10.639/03 e a influência dessas práticas pedagógicas**

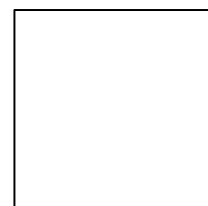
na construção da identidade racial das crianças e negras da rede municipal do Recife.

Diante do exposto, solicitamos a sua autorização para a participação do seu filho nas entrevistas e autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de Educação, além de publicar em revista científica. Informamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Ademais, esta pesquisa não oferece riscos prováveis para a saúde.

Esclareço que a participação do seu filho/a no estudo é voluntária e, portanto, o ele não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para o meu filho/a participar da pesquisa e para a publicação de seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora. (81) 95698540

Endereço Residencial: Rua Dom José, 348, Centro, Garanhuns.

Atenciosamente,

Tarcia Regina da Silva

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Por que trabalhar a questão racial na Educação Infantil?
- 2) Como surgiu seu interesse pela temática?
- 3) Você participou de alguma formação sobre essa temática? Comente essa trajetória?
- 4) Como é que o trabalho é vivenciado aqui no CMEI?

APÊNDICE D – FICHA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DOUTORADO**

Prezada Professora,

Diante da necessidade de informações sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, gostaríamos da sua participação na Pesquisa intitulada “**CRIANÇA E NEGRA: O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**” fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento.

Esperamos contar com sua participação e agradecemos antecipadamente.

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Sexo: _____

Raça/Cor: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

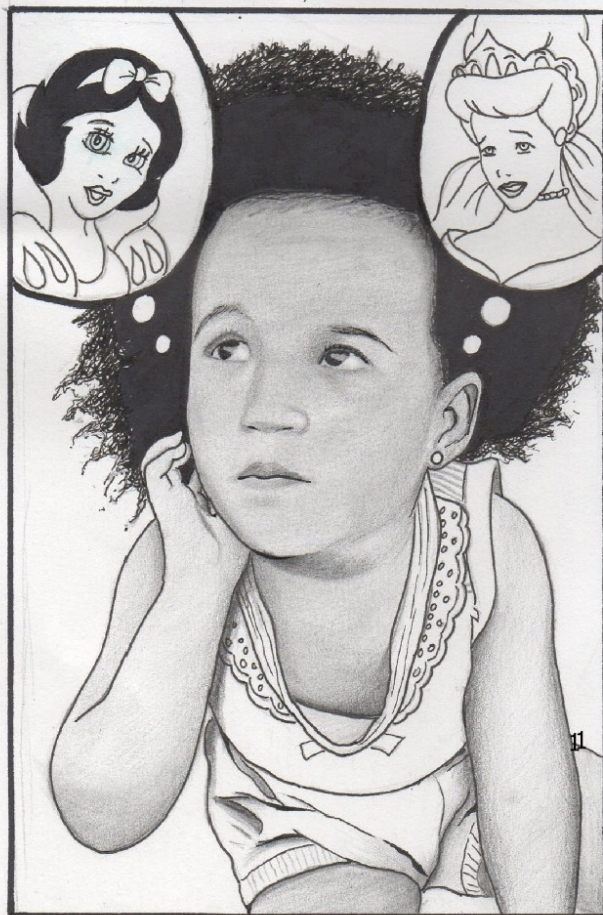
Atuação Profissional: _____

Tempo de docência: _____

Tempo na rede municipal do Recife: _____

Tempo de docência na Educação Infantil: _____

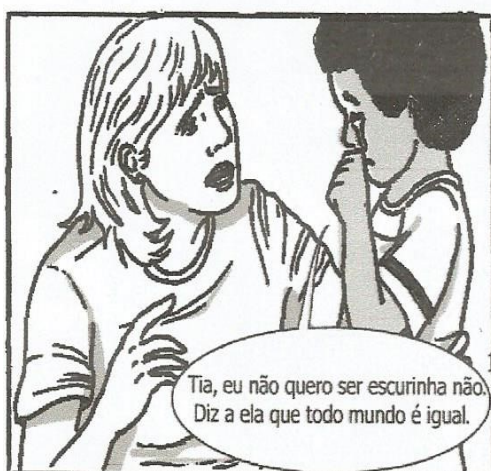
Formação Profissional: _____



Imagine que você é a professora da menina e continue o diálogo respondendo a pergunta da menina: Existem princesas negras? Onde ela pode encontrá-las? Por que a menina não conhece?

[illegible]





Responda ao questionamento das crianças: somos todos iguais ou diferentes? Para isso, continue esse diálogo entre a professora e as crianças colocando-se no lugar da professora e exemplificando situações para que as crianças da Educação Infantil entendam melhor a questão.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.