

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

LEANDRA JACINTO PEREIRA ROCHA

**EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-ESCOLAR: UM ESPAÇO/TEMPO PARA PRÁTICAS
ANTI-RACISTAS**

RIO DE JANEIRO
2008

LEANDRA JACINTO PEREIRA ROCHA

**EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-ESCOLAR: UM ESPAÇO/TEMPO PARA PRÁTICAS
ANTI-RACISTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO
2008

Rocha, Leandra Jacinto Pereira.

Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas/ Leandra Jacinto Pereira
Rocha. – 2007. f.

Orientadora: Maria Elena Viana Souza

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de
Ciências Humanas, 2008.

Bibliografia: f. -

RESUMO

As conquistas dos negros relativas à educação formal e à inserção social ao longo da trajetória histórica em nosso país são incontestáveis: leis de combate ao racismo, ações afirmativas como a política de cotas, a Lei 10.639 e discussões sobre o multiculturalismo auxiliam na construção de uma identidade positiva. Heller aborda que *”O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”*, e infere-se que é no cotidiano que ele deve ser combatido. Assim, passa-se do estágio da denúncia para a elaboração de práticas comprometidas com a inclusão das minorias étnicas. O cotidiano da Educação Infantil pode se constituir em espaço/tempo para que práticas anti-racistas contra o branqueamento institucionalizado socialmente, sejam realizadas. Neste estudo buscou-se compreender como reagem as crianças da Educação Infantil, de uma escola em Três Rios, deparando-se com práticas que valorizem o negro. Utilizou-se a sociopoética como método, procedimento no qual as pesquisas coletivas se fazem mediante o dispositivo do grupo inspirada pela prática freireana de círculo de cultura, entre outras. Os pesquisadores oficiais foram facilitadores de oficinas, sendo convidados a se tornar co-pesquisadores do tema escolhido conjuntamente. Conclusões ou considerações finais inexitem no movimento cotidiano de resistência, porém, no presente trabalho, trazemos considerações de vida de quem, como co-pesquisadora, autora e atriz do processo anti-racista, se vê no imperativo de realizar.

Palavras-chave: práticas anti-racistas; educação infantil ; sociopoética.

ABSTRACT

The black people's conquests concerning formal education and social insertion along our country's history are incontestable: laws combating racism and affirmative actions as the politics of cotes in universities, the Law 10.639 and discussions about the multiculturalism support the construction of a positive identity. Heller's approach is that "*Prejudice is the category of everyday thinking and behavior*", and it can be inferred that it is in daily life that it must be combated. Thus, we move from the complaint stage to the construction of practices which are concerned with the inclusion of ethnic minorities. This everyday behavior starts with the moment of birth, being the pre-school education the ideal space to initiate practices against the socially institutionalized whitening. This research aimed at understanding how children in the pre-school education would react facing practices that give value to the black people using the socio-poetics as method. This constitutes a procedure in which collective researches are made according to the group device inspired in Freire's practice of cultural circle among others. The official researchers were work-shops facilitators and invited to be co-researchers of a theme selected together. Conclusion or final considerations inexistent in the everyday movement of resistance, although in the present work, we bring considerations of life from somebody who- being co-researcher, author and part of the anti-racist practice – finds herself in the imperative of performing.

KEY-WORDS : anti-racist practices, pre-school education, socio-poetics.

LEANDRA JACINTO PEREIRA ROCHA

**EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-ESCOLAR: UM ESPAÇO/TEMPO PARA PRÁTICAS
ANTI-RACISTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

Aprovada em de 2008

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Orientadora - UNIRIO

Professora Doutora Maria Lucia Rodrigues Muller
Membro externo - UFMT

Professora Doutora Azoilda Loretto da Trindade
Membro externo - SME/RJ - UNESA

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes
Membro interno – UNIRIO

Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes
Membro interno - UNIRIO

Rio de Janeiro
2008

À minha filha Gabriela – criança que me mostrou novos pontos de enunciação
acerca da vida.

AGRADECIMENTOS:

Em primeiro lugar,

A Deus, pois na minha caminhada “esperei no Senhor com toda a confiança, Ele se inclinou para mim, ouviu meus brados. Tirou-me de uma fossa mortal, de um charco de lodo, assentou-me os pés numa rocha, firmou os meus passos. Pôs-me nos lábios um novo cântico”... (Salmo 39:1-4)

À **Dilmarly Jorge**, pelo apoio amigo nas mais difíceis situações de vida atendendo ao meu apelo: “Precisa-se de um amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas porque já se tem um amigo. Precisa-se de um amigo para se parar de chorar. Para não se viver debruçado no passado em busca de memórias perdidas. Que nos bata nos ombros sorrindo ou chorando, mas que nos chame de amigo, para ter-se a consciência de que ainda se vive.” (Vinícius de Moraes)

À **Sony Cândido Caetano Ferreira**, por acreditar na formação em serviço

À **Verani Prudêncio**, pela mão amiga viabilizando minhas viagens.

À **Laila Odete Viana de Castro** que sempre fechou seus olhos para me possibilitar sonhar.

À **Mônica de Carvalho Teixeira**, pela continua cumplicidade de sonhos e feitos.

“A amizade é um sentimento mais nobre do que o amor. Eis que permite que o objeto dela se divida em outros afetos, enquanto o amor tem intrínseco o ciúme, que não admite a rivalidade. E eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos!” (Vinícius de Moraes)

À **Josemery de Souza Paiva**, pela irmandade que me proporciona. “Oh! Como é bom, como é agradável para irmãos unidos viverem juntos. É como um óleo suave derramado sobre a fronte ... pois ali derrama o Senhor a vida e uma benção eterna.” (Salmo 132:1-3)

À **Ana Paula de Souza Rocha**, por me fazer compreender que “a gente não faz amigos, reconhece-os.” (Vinícius de Moraes)

À **Maria Elena Viana Souza**, minha orientadora, que com amor e sabedoria sempre buscou me compreender.

“Lutei contra o racismo dos brancos e lutei contra o racismo dos negros. Cultivei o ideal de uma sociedade livre e democrática em que todas as pessoas viviam juntas em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal pelo qual espero viver e que espero atingir. Mas, se preciso for, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer.” (MANDELA, Nelson.)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1. A busca pela escolarização: trajetória de luta política do negro pela cidadania.....	17
CAPÍTULO 2. Educação: arma engatilhada para a face da discriminação e das desigualdades raciais.....	28
CAPÍTULO 3. Da Educação de Crianças à Construção da Educação Infantil no Brasil.....	48
CAPÍTULO 4. O percurso no campo.....	59
CAPÍTULO 5. Práticas anti-racistas na educação infantil: a necessidade da construção de abolições cotidianas.	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos.

Agnes Heller
(1970)

Inúmeras pesquisas sobre relações raciais¹ no Brasil denunciam conflitos vividos pela população negra², nos diversos setores da sociedade, em épocas históricas distintas. Notícias sobre o assunto também são divulgadas na atualidade, por jornais de grande circulação; haja vista as manchetes publicadas no jornal O Globo: “O SUS é racista?” Matéria de 4 de novembro de 2006; “Taxa de homicídios de jovens negros é o dobro da de brancos”, de 17 de novembro de 2006; “Racismo, mal que hospital decidiu combater”, de 26 de novembro de 2006; “Essencialismo Genético – Por que a genética do século 21 soa como a biologia do século 19?”, de 14 de junho de 2007; “Miscigenação não leva à democracia racial”, de 22 de agosto de 2007; “Pelo samba, muita gente apanhou”, de 07 de setembro de 2007 e “O Primeiro Comentarista Negro da Globo”, esta publicada na Folha de São Paulo, em outubro de 2007, entre outras.

No entanto, apesar das pesquisas e das notícias veiculadas pela mídia impressa, estudos sobre os problemas vivenciados pela criança negra, em idade própria da Educação Infantil, ainda são tímidos no país. (OLIVEIRA, 2001, p.29). Cavalleiro (2000 *apud* OLIVEIRA, 2001), mediante pesquisas envolvendo crianças negras entre 4 e 6 anos, afirma que estas já apresentavam identidade negativa e as crianças brancas apresentavam sentimentos de superioridade em relação às primeiras, enquanto as professoras assumiam o silêncio como postura pedagógica frente aos incidentes que revelavam racismo e preconceito³.

Oliveira (2001, p.29) também apresenta a pesquisa de Stevenson (1967), realizada em berçário que atendia crianças negras e brancas em Austin, Texas (U.S.A.). As observações do pesquisador indicaram que a percepção das diferenças raciais não resultou em conduta negativa com outras raças, mas, atrapalhou o processo de auto-identificação. Tais observações o fizeram supor que crianças na faixa etária de três anos de idade percebem

¹ Convivência entre pessoas de diferentes descendências raciais, conforme Nilma Lino Gomes (2005).

² População negra: denomino população negra todas as pessoas classificadas, de acordo com o IBGE, em pretos e pardos.

³ Racismo, segundo Nilma Lino Gomes (2005), é 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, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (p.52). Já o termo preconceito corresponde a conceitos internalizados previamente e que são sustentados pelos estereótipos. (Agnes Heller, 2000)

diferenças raciais e, a partir daí, podem cristalizar atitudes preconceituosas, o que indicaria a necessidade da realização de intervenções pedagógicas.

Diante de tais pressupostos, a presente investigação tem por foco as relações raciais na Educação Infantil sendo sua relevância justificada pela escassez de pesquisas sobre a vivência da criança negra nesta fase educativa como também pelas posturas e práticas pedagógicas de professores que se encontram nesta etapa da Educação Básica.

É esperado que com os resultados da presente investigação, o assunto relações raciais na Educação Infantil seja divulgado, permitindo, assim, que os docentes da Educação Básica e a academia conheçam um pouco mais sobre o mesmo. Pretende-se com isso, contribuir para que tal etapa da Educação Básica atraia para si destacada atenção, uma vez que, no Brasil, políticas públicas que a atendam são ainda muito recentes.

A escolha do tema deveu-se ao fato de que, por ser negra, participante ativa de movimentos militantes sobre questões raciais e pela escolha da formação acadêmica em Pedagogia, sempre possuí um olhar curioso sobre os problemas que envolvem o educando negro. Esse conjunto de vertentes contribuiu para despertar minha motivação, porém, foi a maternidade que me possibilitou desconstruir posicionamentos adquiridos em minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Com apenas dois anos, no início do ano de 2004, minha filha ingressou, no que denominamos “sistema educacional”, em uma instituição privada. Ela percebeu, tão logo chegou à escola, que os elementos que compunham aquele universo lhe eram muito familiares⁴. Aparentemente, para ela, a única coisa que diferenciava a escola de nossa casa era a convivência com outras crianças, uma vez que é filha única. Como, até então, era uma criança que aparentava segurança, desenvoltura e extroversão, não tive preocupações em relação ao período de adaptação. Contudo, com o transcorrer dos primeiros meses, começaram as queixas: “fulano me bateu, fulana não quis brincar comigo, não quero mais ficar neste lugar”.

No início do ano letivo de 2005, aconteceu o primeiro Censo Escolar destinado às escolas públicas e privadas, no qual se exigiu a autodeclaração de raça⁵, fato que oportunizou reafirmar com ela diálogos anteriores sobre nossas origens.

⁴ Por ser professora tenho em minha residência materiais como papel, canetas hidrográficas, livros infantis, massa de modelar, etc.

⁵ Segundo Nilma Lino Gomes (2005), podemos compreender que as raças são na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. (p.49)

Dias depois, minha filha chegou em casa dizendo as seguintes palavras: “_ Mamãe, eu não quero mais ser negra.” A declaração não só me causou grande espanto, mas, principalmente, perplexidade: como, em uma casa de pessoa negra publicamente assumida, minha própria filha, já aos três anos, expressava o desejo de embranquecer? Ela justificou sua atitude com outra observação: _ Porque todos na minha sala são brancos, só eu sou diferente.” Confesso que fiquei sem palavras, em estado letárgico que me impedia de pensar.

Em discussões sobre questões raciais realizadas no Grupo de Pesquisa⁶, da UNIRIO, que na época eu participava como ouvinte, percebemos que minha filha não queria ser negra, pois, entre outras coisas, as crianças não desejam ser negras porque além de desconhecerem a história de seus antepassados, muito do que vêem nos diferentes meios de comunicação social, principalmente nas novelas de época, não as motivam para a construção de uma identidade positiva como pessoas negras. São negros escravizados, apanhando em troncos, mas, servindo com doçura e fidelidade a seus “sinhozinhos” e “sinhazinhas”. A história não mostra que muitos daqueles lutaram pela liberdade dos “pobre-coitados”, sem condições de defesa. As palavras sinhozinhos, sinhazinhas e pobre-coitados estão entre aspas porque denotam expressões ainda utilizadas no chamado senso comum aqui entendido como *conhecimento ingênuo*⁷.

Ainda hoje, nos programas de TV que retratam a contemporaneidade, negros e negras são motoristas, empregados domésticos e outras tantas personagens que reafirmam a imagem negativa do negro na sociedade, quase sempre em posição subalterna, apesar dos recentes movimentos de maior espaço do negro na mídia, em posição de maior status social e econômico.

Entretanto, mesmo diante de tais fatos, “*qualquer estudo sobre racismo no Brasil deve começar por notar que aqui, o racismo é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial*”(GUIMARÃES, 1999, p.37). Quando se fala em população negra brasileira, são comuns afirmações de que não existe preconceito somente contra o negro; que há preconceito também contra o surdo, o cego, o homossexual e outros. Assim, busca-se em Agnes Heller (1970) a idéia de que “*...o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos*” e infere-se que é no cotidiano que se pode combatê-lo.

⁶ Esse Grupo de Pesquisa intitula-se Preconceito Racial no Cotidiano Escolar – PRACE - e é coordenado pela Professora Maria Elena Viana Souza.

⁷ Essa expressão é de Pedro Demo (1997) e significa dizer que o senso comum não é científico porque não aplica ao conhecimento, nele implicado, suficiente sistematicidade questionadora, sendo esta a principal característica do conhecimento científico. (p. 17)

Para essa autora, o preconceito é “um tipo particular de juízo provisório” (AGNES HELLER, 2000), e sendo assim, ele pode se alterar em diversas atividades, tanto no plano social quanto no individual. Portanto, ao especificar o preconceito racial contra a população negra, não se nega a existência do preconceito contra outros segmentos da população.

O prejudicado, no entanto, não é somente aquele que sofre o preconceito. Quem sente o preconceito também é objeto de limitações porque, conforme Agnes Heller (2000), “*quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos, e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente*”. (p.43). Qualquer sentimento de preconceito, seja lá contra um ou contra outro, provoca o fracasso pessoal, pois, aquele é limitador das potencialidades do sujeito e, como tal, não permite que esses sujeitos possam viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível.

Sant'Ana (2001) assinala o preconceito na esfera dos fenômenos psicológicos porque está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas, ou seja, encontra-se na esfera da consciência dos indivíduos. Preconceito seria, portanto:

uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.” (SANT'ANA, 2001, p. 54)

Souza (2003), citando Bernd (1994), chama a atenção para o caráter de inflexibilidade que está contido no preconceito: *o indivíduo preconceituoso é aquele que se prende a uma determinada opinião numa posição dogmática que o impede de ter acesso a um conhecimento mais fundamentado da questão que o levaria, talvez, a uma nova avaliação de suas opiniões*. (p. 136)

Gomes (2005), na mesma linha de pensamento dos autores citados, afirma que o preconceito é um *julgamento prévio que apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos*. (p. 54).

A autora especifica racialmente tal sentimento ao afirmar que “*o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo*.” (p. 54).

O preconceito racial estaria relacionado, portanto, ao racismo, entendido por Gomes (2005) como:

... um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um comportamento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (p. 52)

Para que se possa compreender o processo pelo qual a presente pesquisa se propõe investigar, questiona-se: pode a Educação Infantil brasileira, especificamente a pré-escolar, enquanto educação-formal, constituir-se em espaço/tempo para o estabelecimento de práticas anti-racistas⁸? As mesmas seriam capazes de levar o educando negro a construir uma identidade positiva, já que a criança negra se vê inserida em um país historicamente valorizante da cultura européia? Quais são as propostas pedagógicas que o docente de Educação Infantil pré-escolar pode desenvolver para a construção da identidade positiva da criança negra?

O objetivo geral desse estudo, portanto, consiste em:

- ✓ Identificar na Educação Infantil pré-escolar possibilidades deste espaço/tempo ser propício para o estabelecimento de práticas valorizantes da criança negra.

Como objetivos específicos aponta-se:

- ✓ Identificar posturas pedagógicas inclusivas que possam alicerçar a construção da identidade positiva da criança negra.
- ✓ Identificar atividades na Educação Infantil pré-escolar que possam estabelecer uma contra-cultura⁹ capaz de levar a criança negra a construir uma identidade positiva, mediante sua valorização.
- ✓ Caracterizar a Educação Infantil pré-escolar como espaço/tempo, no qual as crianças negras possam vivenciar práticas valorizantes de sua cultura e da cultura de seus antepassados e dos direitos do povo negro, ao longo da história do Brasil.

Na busca de trabalhos que analisam a questão do racismo, associada ao setor educacional, é possível encontrar referências a estudos que denunciam como a própria escola,

⁸ Entende-se aqui anti-racismo como sendo as lutas contra o racismo que segundo Kabengele Munanga (1999) passam por uma ação discursiva e retórica, compreendendo os discursos produzidos pelos estudiosos engajados, militantes e políticos preocupados com desigualdades raciais; outra prática, traduzida em leis, organizações e programas de intervenção cujas orientações são definidas pelos governos e poderes políticos constituídos.(p.79)

⁹ Utilizaremos o vocábulo contra-cultura na perspectiva que nos traz o Dicionário Aurélio: **contra** é o movimento em oposição e **cultura** um complexo de padrões de comportamentos, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas e intelectuais transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade. Assim sendo, contra-cultura aqui significa um movimento em oposição à cultura de branqueamento instituída socialmente.

ainda revestida, na atualidade, pelo mito da democracia racial, vem reforçando a “*ideologia do branqueamento*” (MUNANGA, 1999) que, na sua origem, subentende que a nação brasileira seria tanto mais civilizada quanto mais branca pudesse se tornar.

Nesta perspectiva, recorre-se ao pensamento de Paulo Freire¹⁰ que enfatizou a necessidade de “postular uma pedagogia do oprimido”. Uma pedagogia que o tenha como sujeito e que seja construída a partir dele, e não para ele. Uma pedagogia que tenha como fundamento a educação voltada para a libertação, de modo que, através dela, o oprimido possa desenvolver atitude reflexiva sobre si mesmo, como indivíduo e como presença atuante no mundo.

Portanto, considera-se a necessidade de ampliar os espaços/tempos de discussão da história do negro no Brasil e das relações raciais desde a mais tenra idade, nas quais a Educação Infantil deva ser priorizada, permitindo que crianças negras possam vivenciar uma pedagogia com a qual tenham identidade, sejam vistas, se percebam, se assumam, se valorizem, tenham oportunidade de, como sujeitos, se apropriarem de suas próprias histórias e das histórias de seus antepassados, construindo sua auto-estima e tendo a possibilidade de interferir no resgate da auto-estima dos seus familiares.

Busca-se, assim, evitar práticas como a da boneca Isabella, com a qual me deparei ao procurar a escola para discutir mudanças no comportamento de minha filha, relacionadas à aceitação de si mesma. Em conversa com a professora fui informada de que estava sendo realizado um projeto para desvelar o ambiente familiar das crianças. Todas as sextas-feiras, dois alunos eram sorteados para levar bonecos para casa. Na segunda-feira, tinham que relatar como havia sido o final de semana de cada boneco. A grande questão é que havia uma boneca negra, denominada pela turma de Isabella e um boneco branco, o João Pedro. Segundo a professora, João Pedro era sempre bem recebido por todos, porém Isabella só tinha sido bem recebida por minha filha e outra menina da turma que era surda. As demais crianças alegavam que não queriam levar Isabella para casa porque ela era diferente, ou, quando a levavam, relatavam na segunda-feira imediata ao fim de semana, que Isabella havia dormido sozinha e no chão, não tinha mamado, comido, passeado, tomado banho ou penteado o cabelo. Só então percebi o que estava acontecendo com minha filha - que chorava por qualquer motivo, se agarrava às minhas pernas para não entrar na escola e, além de tudo, não queria mais ser negra.

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Mediatizando esta reconstrução, aponta-se para a importância de dois fatores: da presença do professor que reflexivamente questiona sua prática pelos valores instituídos, ao buscar aquilo que é instituinte entre seus educandos; e os programas de formação continuada, existentes em todo o país, viabilizando àqueles que tiverem envolvimento emocional com as minorias a construção de riquíssimas práticas pedagógicas transformadoras, capazes de desenvolver a consciência crítica sem abolir o prazer do lúdico.

A premência de se iniciar intervenção educativa sobre as questões raciais é apresentada por Souza (2002): muitas vezes, as crianças negras revelaram o desejo de ser brancas, de ter cabelo liso, em comparação a personagens de histórias infantis, reforçando a imagem negativa que ela faz de si própria, vindo a repudiar sua condição racial. Como exemplo, temos o depoimento de Valdimarina Santos Cerqueira, mestranda na Universidade do Estado da Bahia:

No campo pessoal, recordo-me da minha infância e do início da minha vida pessoal. Era uma aluna aplicada e tirava sempre boas notas, mas isso não me fazia feliz. O fato de não ter cabelos longos e lisos me fazia acreditar que era feia, tornando-me uma criança triste e retraída. Lembro-me das duas coisas que me davam mais prazer naquele período. A primeira, era pentear os cabelos das colegas não negras e a segunda, brincar sozinha, diante do espelho, balançando uma farta cabeleira de pano, imitando as colegas que possuíam cabelos longos. (2006, p. 111)

Ainda segundo Souza (2002), observa-se no cotidiano escolar que crianças da mais tenra idade, pertencentes à Educação Infantil, ainda adotam as mesmas posturas. O educador enfrenta, todos os dias, situações que expressam conflitos e, mediante seu próprio olhar, opta por buscar soluções, ignora ou até mesmo reforça o racismo. Nas relações entre adultos e crianças, não raro, presencia-se a recusa de contatos físicos, estereotipações ou falsos discursos de igualitarismo. Guattari (1985) nos ensina que “*o que conta ...não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças*”. (p.35).

Para realizar um trabalho que contribua para a construção da auto-estima positiva do negro no âmbito educacional, deve ser ele alicerçado na gradativa consciência política que passa, obrigatoriamente, pelo conhecimento.

Como educadores, detentores de postura política a favor das chamadas “minorias”, necessitamos, permanentemente, alçar o estágio da elaboração de práticas pedagógicas consubstanciadas nas teorias comprometidas com a transformação social, viabilizando a inclusão da população negra. Para tal é fundamental trazer nossos incômodos e inquietações sobre como trabalhar as questões raciais. Pode-se assim, elaborar práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças, o que, segundo Skliar (2005) ..”.ao

falar das diferenças em educação, seria interessante não estarmos fazendo nenhuma referência à distinção entre 'nós' e 'eles', nem estarmos inferindo nenhuma relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros”(p.59).

Seria um movimento de contra-cultura à cultura de branqueamento, institucionalizada na linguagem, nas atitudes, nas posturas, enfim, no comportamento da sociedade brasileira que ainda vive sob a farsa de se afirmar como democracia racial. Assim, estaremos ampliando espaços/tempos de vez e voz aos negros, alicerçados pela ciência, construindo um caminho porque, segundo Jódar e Gómez (2002),

introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças(...). Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos. (p.35).

A construção deste devir remete à expressão e posicionamento político, “resistir”, que, de acordo com Valdimarina Santos Cerqueira (2006):

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. (p.113).

No cotidiano da Educação Infantil, este “resistir” pode se constituir na superação de preconceitos e práticas do racismo, através do diálogo e da convivência respeitosa entre as crianças, negras ou não.

Para a consecução desta investigação adotou-se o método sociopoética alicerçado na análise institucional, no teatro do Oprimido de Augusto Boal e na escuta sensível de René Barbier, no que se refere à multireferencialidade dos sentidos e na prática freiriana do círculo de cultura, mediante o “método do grupo pesquisador” em que o grupo pesquisado torna-se também pesquisador .

CAPÍTULO I

A BUSCA PELA ESCOLARIZAÇÃO: TRAJETÓRIA DE LUTA POLÍTICA DO NEGRO PELA CIDADANIA

*Olhem para o céu, há um desejo presente
pela manhã que nasce diante de vocês.
A História, apesar de sua dor lancinante,
jamais pode deixar de ser vivida; se enfrentada
com coragem, dispensa ser revivida.*

*Olhem para o dia
que irrompe diante de vocês.
Façam com que o sonho
renasça.*

Maya Angelou, “On the Pulse of Morning”

Na presente etapa de trabalho, efetuei um passeio pela legislação brasileira, buscando diálogo com a situação dos negros em nossas terras. Proponho um passear de viajante, que se espanta e se encanta a cada parada, a cada episódio, e que busca com o próprio olhar compreender melhor a história daqueles que o antecederam, tentando, assim responder: “Quem realmente é? Quem está ilustrando a foto na carteira de identidade?” Por isso precisa de memórias próprias, das memórias de toda a coletividade que construiu a história da nação brasileira e, de um ponto de vista peculiar, conhecer quando, onde e por quê o negro passou a fazer parte da legislação que regula a sociedade, e, conseqüentemente, ingressou no sistema escolar. Não se tem a pretensão de construir uma dissertação histórica, mas sim de conhecer as leis que atravessaram a história do povo negro.

A história precedente de negação do negro ocorre desde a Bula “*Dum Diversas*” endereçada ao rei de Portugal, Afonso V, na qual o Papa Nicolau afirmava:

...nós lhe concedemos , por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus ducados, condados , principados e outras propriedades...e reduzir suas pessoas à perpétua escravidão...¹¹

¹¹ idem ibidem.

No período imperial, a Constituição de 1824 declarava obrigatório o ensino de primeiro grau, atualmente Ensino Fundamental. Os negros, porém, não faziam parte do processo, já que, segundo Cunha (1999) “*o que se sabe é que estes eram excluídos da escola, assim como leprosos*” (p.81). Durante o Império, porém, observam-se, segundo informações de Regina Pahim Pinto (1987), iniciativas particulares para que escravos conseguissem aprender as primeiras letras:

(...) O Quilombo da fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão, aonde seu líder, o negro Cosme, estabeleceu uma escola de ler e escrever. Uma escola para escravos em Bragança, embora não se saiba detalhes a respeito dos seus fundadores, objetivos, época, duração (p. 13).

Um anúncio publicado na Gazeta do Rio de Janeiro, em julho de 1814, traz em seu conteúdo o oferecimento de um morador da Rua do Lavradio para ensinar a leitura, a escrita, etc “*a quem quiser mandar as suas filhas, e suas crias e escravas*”(LUCCOCK, 1975 apud MOTT, 1972,p.62). Deduz-se que a situação de escolarização dos negros, no final de Império e início da República, não se primava por homogeneidade.

Ainda no período do Império, mais precisamente entre 1864 e 1870, quando ocorreu a Guerra do Paraguai, com promessas de liberdade ou recebimento de terras, o povo negro foi para a frente de batalha, e grande foi o número de mortos. A cada convocação de um filho de fazendeiro, enviava-se em seu lugar entre 5 a 10 escravos. O massacre da população negra foi de tal ordem que cerca de 1 milhão e 500 mil negros foram mortos.¹²

Em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre - Lei 2.040/1871, estipulando que “*Toda criança que nascesse a partir daquela data nasceria livre*”. Segundo Frei David Santos, a lei, ao se efetivar, separava as crianças de seus pais e desestruturava a família negra. O Governo abriu casas para acolher as crianças negras, porém, de cada 100 que entravam, 80 morriam antes de completarem 1 ano de idade.

A análise que Frei David Santos faz é que tal lei apenas objetivava desobrigar os fazendeiros de criar as crianças negras, já que, completando 12 anos, poderiam buscar a liberdade nos quilombos. Leite (1991) auxilia na compreensão da situação da criança negra na época ao comentar sobre a Roda¹³ dos expostos:

Os governantes as criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos forçados. Foi

¹² A face real da Lei Áurea (Frei David Santos Ofm*) www.adital.com.br

¹³ Instituição que existiu na França, Portugal e trazida para o Brasil no século XVIII, a Roda criada por governantes objetivava “*salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos forçados*” (LEITE, 1991, p.98-101)

uma das iniciativas sociais a orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.(LEITE, 1991, p.99).

Na Roda eram também abandonadas, pelos senhores, crianças escravas, e suas mães serviam então para serem alugadas como amas-de-leite, negócio rendoso na época. Tais crianças negras adentravam o mundo do trabalho muito cedo, aprendendo somente tarefas das quais os senhores necessitavam.

Segundo Fonseca (2001), pela Lei do Ventre Livre, as crianças negras seriam consideradas livres, porém, teriam que permanecer sob a posse dos senhores até os oito anos de idade, sendo então encaminhadas aos asilos agrícolas e orfanatos, podendo ficar sob a guarda daqueles até que completassem vinte e um anos. Ressalta-se que grande parte da população negra tinha acesso à educação que a preparava para o mercado de trabalho, mais precisamente para o subemprego.

Muito embora a história oficial veiculada nas escolas mostre negros que passivamente esperavam os benefícios de brancos senhores, já que não tinham ainda estrutura intelectual para se organizarem, já em 1873, é formada a Associação Beneficente Socorro Mútuo dos Homens de Cor, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro. Tal associação objetivava promover tudo quanto estivesse ao seu alcance em favor de seus membros, que poderiam ser mulheres ou homens, livres ou libertos, acima de 14 anos e que apresentassem bom procedimento.

O Estatuto da associação não foi aprovado pelo Conselho do Estado do Império, sob a alegação de nele constarem irregularidades, principalmente falta de assinaturas dos sócios e de testemunhas. Segundo Gomes (2005), na época, levantou-se a hipótese de que José Luiz Gomes assinava por todos os sócios a petição, pois estes não sabiam ler e escrever e, portanto, não poderiam requerer e arrecadar contribuições de seus membros. Saliento aqui a força do poder exercido pela palavra escrita, que, ao meu ver, constitui um instrumento das classes dominantes para manutenção do seu status social. O mesmo autor nos traz a parte final do parecer de indeferimento do estatuto:

Os homens de cor, livres, são no Império cidadãos que não formam classe separada, e quando escravos não têm direito a associar-se. A Sociedade especial é pois dispensável e pode trazer os inconvenientes da criação do antagonismo social e político: dispensável, porque os homens de cor devem ter e de fato têm admissão nas Associações Nacionais, como é seu direito e muito convém à harmonia e boas relações entre os brasileiros.(GOMES, 2005, p 8).

Percebe-se aqui dupla negação: o acesso ao mundo escrito dos atores sociais e a negação da possibilidade de associação, vislumbrando, entre tantos sonhos, o de dominar a leitura e a escrita.

Em 1885 tem-se a Lei do Sexagenário, pela qual “*Todo escravo que atingisse 60 anos de idade ficaria automaticamente livre*”. A legislação possibilitou aos fazendeiros jogar nas ruas os negros velhos, doentes e impossibilitados de gerar riquezas, o que fez surgir os primeiros mendigos nas ruas brasileiras. Nas ruas e nos subempregos estavam os negros.

A Proclamação da República ocorreu apenas um ano após a assinatura da Lei Áurea, 13/05/1888, cuja análise, por Frei David Santos Ofm*, transcrevemos abaixo:

A Lei Áurea não passou de uma farsa, uma vez que quando foi assinada, só 50% do povo negro vivia sob regime de escravidão. Os demais tinham conseguido a libertação por meio dos próprios esforços. Podemos dizer, no máximo, que serviu como estratégia para dar à população negra respaldo de libertação jurídica. Não teve como preocupação fixar as comunidades negras na terra e garantir as terras nas quais já viviam, reconhecidas pelas próprias leis dominantes. Após a promulgação da Lei Áurea surgiu um movimento exigindo que o governo indenizasse os senhores que haviam perdido seus escravos. Rui Barbosa reagiu dizendo: ‘Se alguém deve ser indenizado, indenizem os escravos’..¹⁴

Os textos de Gomes (2005), no entanto, informam que o clima político pós-abolição ficou marcado pela tensão entre libertos estigmatizados, chamados “os 13 de maio” e fazendeiros e/ou políticos conhecidos como “republicanos de 14 de maio”, os quais aderiram ao partido republicano, no dia seguinte à abolição da escravatura.

Atribuí-se tal situação ao próprio período que antecedeu à Proclamação da República, porque, nas últimas décadas do século XIX, grandes movimentos abolicionistas e projetos de lei foram trazidos à tona pela sociedade brasileira, logicamente, acompanhados de intensa mobilização popular e de fugas em massa de escravos.

Os últimos meses de 1888, foram tempos de muita expectativa sobre a população recém-liberta, já que o medo da desordem social e do caos econômico preocupava os vários segmentos da época: abolicionistas, monarquistas, fazendeiros, libertos e republicanos. Famílias inteiras de libertos preocupavam-se em traçar seus destinos e muitas renegociaram suas relações de trabalho com seus antigos senhores.

Nas cidades, a forma mais comumente utilizada para debater a situação era o comício, quando então se inicia a penetração de negros no campo político. Alguns meses após a abolição, precisamente em julho de 1888, surge a Guarda Negra, que envolvia

¹⁴ A face real da Lei Áurea (Frei David Santos Ofm*) www.adital.com.br

mobilização racial utilizando-se de editoriais dos jornais, dando novas cores e tons à imprensa da Corte.

Fruto ou não de manipulações dos monarquistas, a Guarda Negra buscava defender a liberdade dos negros e o trono da Princesa Isabel, em oposição aos ideais republicanos. No período, porém, surge o recrutamento militar, o qual tinha como objetivo a coibição dos capoeiras, na época considerados vadios. A polícia invadiu as ruas e cortiços atrás de todos os considerados desordeiros, calando as vozes daqueles que, libertos, denunciavam os conflitos raciais e sociais.

O anseio dos negros pela escolarização configura-se na carta enviada a Rui Barbosa em abril de 1889, por uma comissão de libertos, na qual reivindicavam uma parcela de impostos previstos por lei para educação de seus filhos:

Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la (educação) para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade.(GOMES,2005, p.10)

Gomes (2005) relata ainda que, logo após tal episódio, precisamente em novembro de 1889, veio o regime republicano e Rui Barbosa assumiu um ministério. Ainda assim, nenhuma política pública para a escolarização dos negros foi instituída, além de permanecerem a intolerância e a truculência. Os republicanos, conhecidos como “os republicanos de 14 de maio”, extremamente insatisfeitos com a libertação em massa dos escravos, reclamavam indenizações, defendiam interesses privados e se preocupavam com o controle do trabalho dos ex-escravos.

José do Patrocínio, segundo Gomes (2005), criticava esses republicanos por desnaturalizarem o sagrado ideal da República. Ainda sob a ótica do mesmo autor, em algumas localidades, como em Sapucaia, no interior da província fluminense, libertos se recusavam a trabalhar para fazendeiros alistados no partido republicano.

Vários conflitos envolvendo a posse e o uso da terra foram travados entre fazendeiros e seus ex-escravos, ocasionando migrações para áreas rurais e urbanas, redefinindo sindicatos e outras organizações políticas. Para os libertos, grande era a expectativa diante da liberdade formal e dos setores agrários dominantes.

No início da Primeira República, tivemos grande mobilização da chamada “imprensa negra”¹⁵ cujas principais pautas eram as questões concernentes à raça , à

¹⁵ O Treze de Maio (1888), A Pátria (1889), O Exemplo (1892), A Redenção (1899), O Baluarte (1903), O Propugnador (1907), O Combatente (1912), o Patrocínio (1913) e outros.

discriminação racial , a exaltação às lideranças abolicionistas , reflexões sobre a passagem de escravo a cidadão e a ascensão social do negro. Tal imprensa, através de seus periódicos, articulava idéias entre o “meio negro” e outros setores da sociedade, constituindo-se em meio de educação e transformação.

Apesar da grande contribuição social, os periódicos tinham publicações em datas não regulares e eram comumente de curta duração, devido à falta de recursos financeiros que sustentassem sua trajetória. Reafirmamos, porém, que, por si só, tais editoriais são verdadeiros signos representativos da resistência negra na história brasileira, apesar das atitudes republicanas alicerçados na discriminação e na truculência. Gomes (2005) ainda informa que:

Essa primeira fase da produção de jornais negros foi protagonizada por uma pequena parcela da população negra paulista alfabetizada, que produziu, durante toda a década de 1930, interpretações diferenciadas sobre os problemas político-sociais do país através de um olhar reflexivo. (p.35)

Em 28 de junho de 1890, foi decretada a reabertura do país à imigração européia e a resolução de que negros e asiáticos só poderiam entrar no país com autorização do Congresso. A nova remessa de mão-de-obra européia ocupou os empregos nas nascentes indústrias paulistas e substituiu a mão-de-obra escrava nas lavouras. A chegada do imigrante europeu no país também não significou que ele tivesse seus direitos garantidos. Segundo Caio Prado (1984):

Os proprietários, habituados a lidar exclusivamente com escravos, e que continuavam a conservar muitos deles trabalhando ao lado dos colonos, não tinham para com estes a consideração devida à sua qualidade de trabalho livre; os contratos de trabalho que os imigrantes assinavam antes de embarcar na Europa e desconhecendo ainda completamente o meio e as condições do país onde se engajavam, eram geralmente redigidos em proveito exclusivo do empregador e, não raro, com acentuada má-fé.(p. 187).

Aos negros restaram os trabalhos informais da época, passando de escravos a subempregados, explorados e expropriados das promessas da república. A *res pública*, só para aqueles que eram cidadãos. Por enquanto, cidadania não era coisa para descendentes de africanos, o que está evidenciado através do seguinte trecho, de Pfeiffer, que Perses Maria Canellas da Cunha, especialista em Relações Raciais e Educação, utiliza como epígrafe em seu texto intitulado “Da senzala à sala e aula: como o negro chegou à escola” :

(...) Não há escola para eles (negros), não recebem nenhuma instrução. Nada é feito para que eles desenvolvam as faculdades intelectuais. São deixados a sua própria sorte e mantidos numa espécie de infância, segundo o velho costume dos países

despóticos, pois o despertar deste povo oprimido poderia ser terrível. (PFEIFFER, 1865, p.30).

Na Primeira República, a década de 1920 foi marcada por manifestos, proclamações e discursos publicados, os quais revelavam o esforço das classes dominantes em justificar harmonia entre os agrupamentos (classes) através do ideário de que “*cada classe depende de outra e entre elas devem predominar as relações de cooperação*” (NAGLE, 1999 p.43). O proletariado, no entanto, tinha visão diametralmente diferente, pois, para ele, a sociedade estava estratificada entre exploradores e explorados. Conseqüentemente, no final da década 1910-1919, surge no país a problemática da “questão social”.

Na fase em foco, os negros não possuíam terras, nem condições expressas por legislação específica, de acesso à escolarização, diferindo, portanto, dos coronéis; e, logo, não participavam dos jogos de poder que marcaram tal período histórico.

Outra expressão de resistência negra ao longo das primeiras décadas da República foi a criação do Centro Cívico Palmares, que objetivava inicialmente a criação de biblioteca comunitária e a realização de encontros e conferências. Em 1928, a entidade promoveu grande campanha contra decreto do governo paulista que proibiu o ingresso dos negros na Guarda Civil de São Paulo. O resultado foi a suspensão, por Júlio Prestes, do decreto, como também a proibição da participação de crianças negras na competição de “bebês eugênicos”¹⁶

A participação dos negros na Revolução de 1930, segundo nos relata Gomes (2005), partindo de publicações da época, é destacada como:

...efetivamente os temas da raça e da revolução, mesmo que sob diversas roupagens, constituem os debates políticos do período, seja no discurso que enfatiza a Nação através de inúmeros símbolos patrióticos, seja nos projetos que investem numa revolução resultante dos embates entre classes antagônicas. (p.62)

Os discursos eram consolidados através da imprensa, tendo de um lado os ataques dos chamados inimigos da raça, denominados comunistas e/ou bolchevistas, e, do outro, idéias defendidas pela Frente Negra Brasileira- FNB, por meio de ataques anti-semitas e xenófobos.

¹⁶ A palavra eugenia é derivada de uma palavra grega que significa bem nascido. Seus defensores procuram mudar a espécie humana através de seleção artificial, através do cruzamento controlado de pessoas que têm características físicas semelhantes.

Além das questões raciais, outras forças políticas da época se entrecrocavam: de um lado latifundiários defendiam a descentralização do poder, enquanto o movimento tenentista defendia exatamente o contrário.

A Revolução, para os negros, seria um grande sucesso, à medida em que pudesse criar mais empregos e trouxesse melhorias para a educação, erradicando o analfabetismo construído mediante a questão da raça.

Apesar de toda a situação adversa, a população negra não se manteve imóvel à espera de possibilidades de integração às políticas públicas: surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB) em outubro de 1931. Algumas estimativas afirmam ter esta organização - que mais tarde tornou-se um partido político - contado com até 100 mil membros em todo o território nacional.

A FNB era constituída por departamentos de instrução e cultural, musical, médico, de imprensa, esportivo, de artes e ofícios, jurídico-social, doutrinário e de comissão de moços. Oferecia serviços dentários, salão de barbeiro e cabeleireiro, caixa beneficente, alistamento eleitoral, oficinas de costura, alfabetização e festivais de música. Também propôs a criação de uma escola chamada Liceu Palmares. O FNB visava a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física de seus afiliados, como também assistência, proteção e defesa jurídico-econômica ao trabalho da Frente Negra.

Uma conquista da FNB foi a garantia de alistamento de negros na Guarda Civil de São Paulo, até então formada em maioria por brancos e estrangeiros. Em 1932, tal Guarda Civil havia alistado cerca de 200 mil negros.

Na época, uma comissão do partido foi recebida por Getúlio, e em 1933, a FNB lança Arlindo Veiga dos Santos, então presidente geral do partido, como candidato a deputado constitucional, sob a filosofia:

Integralização absoluta, completa do negro, em toda vida brasileira – política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática etc.; o negro brasileiro deve ter toda aceitação em tudo e em toda parte, dadas as condições competentes (que devem ser favorecidas) física, técnica, intelectuais, morais exigidas perante a lei. (GOMES, 2005, p.63).

Em 1937, ocorreu o fechamento da FNB – Frente Negra Brasileira - importante difusora da educação para o povo negro - durante a vigência da ditadura Vargas.

Ressalta-se que as questões que envolviam crimes referentes à discriminação por raça, cor, etnia e religião, nesta década ainda não estavam presentes na lei, pois somente

foram inseridas quatro décadas depois. Até então, tais situações não eram encaradas como crimes.

O processo de passagem de um Brasil agrário-exportador para o Brasil industrial não propiciou a ascensão da classe média negra. Libertos, mas, não alicerçados em qualquer política social, destituídos de escolarização e sob o ideário que pairava no país de que quanto mais branco o povo ficasse mais civilizado seria, não havia vagas para negros nas indústrias nascentes. Segundo Cunha (1999):

(...) apesar de todas as transformações por que o país vinha passando, ainda carregava consigo as marcas de uma sociedade escravista, monocultura e agro-exportadora, que resistirá em muito às mudanças da época. Essa estrutura, que vinha se arrastando há séculos, se sentirá abalada..., mas não o suficiente para as transformações do capitalismo pleno.(p.76).

Em tal ordem política, infere-se que não havia necessidade de estabelecer qualquer política pública para negros, pois, a manutenção das hierarquias de poder era assegurada pela instituição “voto” e o regime republicano era totalmente refratário à formação de partidos políticos.

. As leis contra o racismo

É somente a partir de 1970 que as situações de racismo passaram a ser consideradas crimes.

RESOLUÇÃO Nº 93, DE 1970

O Senado Federal resolve:

Art. 1º O Regimento Interno do Senado Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21. Ao Senador é vedado:

a) fazer pronunciamentos que envolvam ofensas às instituições nacionais, propaganda de guerra, de subversão da ordem pública ou social, de preconceito de raça, de religião ou de classe, configurem crimes contra a honra ou contenham incitamento à prática de crimes de qualquer natureza (Constituição., art. 30, parágrafo único, c);

Percebe-se que, se a legislação acompanhava as mudanças da sociedade, aconteciam em nosso país situações concernentes ao art. 21 acima citado, mesmo que até o

momento ainda não encontremos registros expressos de políticas públicas voltadas para a população negra. Segundo Mattoso (1991): “*Analfabetos por vontade expressa da sociedade dominante, o escravo é, para nós, testemunha silenciosa de seu tempo*” (p.76).

Em dezembro de 1985 foi promulgada a lei 7.437, popularmente conhecida como Lei Caó que incluiu, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, cor, sexo ou estado civil. Chega-se, enfim a atual Constituição brasileira, reportando-me aqui ao que está previsto sobre os direitos e deveres individuais e coletivos.

“Constituição Federal de 1988

Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5.º *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:*

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;”

Seguindo a História, atendendo às exigências sociais e às pressões dos movimentos negros, tem-se, a partir de 1989, sancionados os seguintes instrumentos legais:

- Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor,
- o decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994, que aprovou o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal
- a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003¹⁷ que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.

A Lei 10.639/2003 foi fruto da luta dos movimentos negros da contemporaneidade, mais uma vez demonstrando a capacidade de resistência dos negros, objetivando garantir seu espaço na educação nacional como arma contra o preconceito racial. Na observação de Garcia (2001), foi publicada compondo um projeto de ação afirmativa da cultura negra, contemplando os educandos do Ensino Médio e Fundamental, segundo o art. 26, dando maior visibilidade à cultura negra no espaço educacional.

¹⁷ Esta lei foi complementada através da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004-Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após anos de escravidão e negação da cultura africana e afro-brasileira, as conquistas dos negros, nos últimos anos, concernentes à educação formal, são, de fato, incontestáveis. As ações afirmativas, ou seja, políticas de discriminação positiva do Estado, voltadas para grupos historicamente discriminados, tomaram a mídia e a Justiça levando à demanda por cotas no Ensino Superior.

Além das leis, os movimentos negros, através de seus participantes, realizam cada vez mais encontros, seminários, fóruns nos quais as temáticas de inclusão da cultura africana têm sido tratadas cientificamente e se propõem a repensar o currículo instituído nas escolas. É um constante desafio para todos aqueles que se mostram preocupados com mudanças sociais, políticas e econômicas, nas quais todos estamos inseridos e que o educador, grande dinamizador do processo educativo, não pode ignorar.

Toda a história da inserção do negro na sociedade passa pela educação como força propulsora da luta por um novo “13 de maio”, quando, livres da opressão do analfabetismo, os negros de todo o país possam articular suas forças rumo à obtenção da ascensão social. Afinal, segundo Francis Bacon “saber é poder” e entende-se que somente o conhecimento pode transformar a sociedade, para que seja mais igualitária, justa e não-discriminatória.

Hoje, todas as lutas travadas pelos grupos que defendem a dignidade do negro, conseqüentemente defendem seu acesso, permanência e sucesso nos setores educacionais e sociais. Percebe-se que, com afirmação política, serão abertas as portas do sistema educacional. São exemplos de sucesso os diversos Movimentos Negros como o Movimento de Mulheres Negras e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), ao contribuírem contundentemente para a elaboração e sanção da lei 10.639, um dos frutos da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO: ARMA ENGATILHADA PARA A FACE DA DISCRIMINAÇÃO E DAS DESIGUALDADES RACIAIS

"Toda a Criação geme em dores de parto por sua redenção"
(*Epístola de Paulo aos Romanos*)

Busca-se agora reunir não somente material, mas concepções e idéias que venham ao encontro de posições diante da discriminação racial e das desigualdades que pairam ao redor das minorias, optando-se pelos seguintes autores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos A. Hasenbalg István Mészáros e Eliane Cavalleiro. A ordem das colocações não obedece à cronológica, procurando-se buscar dialogar com os autores naquilo que cada leitura proporcionou, um tocar em profundidade. É importante ressaltar que cada leitura torna o leitor um pouco diferente do que antes acreditava ser e, ao refletir, se transforma.

Hasenbalg, no texto *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, citando O.C. Cox, introduz a abordagem marxista ortodoxa que reduz raça e racismo à posição de classe:

...a situação dos negros e outros grupos racialmente subordinados tende a ser explicada quase exclusivamente pela sua posição econômica como classe trabalhadora. Preconceito e discriminação raciais são, nesta perspectiva, mecanismos manipuladores utilizados pelas classes dominantes capitalistas a fim de explorar as minorias raciais e dividir o proletariado. O racismo e o preconceito, como epifenômenos das relações econômicas; são inerentes e necessários à preservação do capitalismo. Há como resultado ganhos líquidos para os capitalistas e perdas para todos os trabalhadores. Essa redução do antagonismo racial a relações de classe explica a escassa adequação entre teoria e realidade em termos de falsa consciência dos trabalhadores. (HASENBALG, 1979, p. 109).

Ao longo da história de escravidão, depara-se com brancos acumulando riquezas graças à presença dos negros espoliados, não apenas economicamente, mas psicológica, cultural e ideologicamente.

No âmbito do capitalismo, escravismo e racismo são relacionados à ascensão da burguesia; dentro do conceito, o racismo seria produção do escravismo. O preconceito racial no Novo Mundo irrompeu, porém, de vários fatores que já haviam influenciado os europeus em sua visão negativa do negro, antes mesmo do escravismo. Com a abolição, o racismo foi preservado e até mesmo reforçado, servindo aos interesses daqueles que se beneficiavam com sua existência.

Explicações de ordem econômica ou puramente raciais não anulam o fato de que os negros foram e ainda são explorados economicamente, beneficiando os opressores capitalistas negando àqueles vantagem competitiva na estrutura social.

Hasenbalg conclui a primeira parte da obra citada com uma afirmação que vem ao encontro de nosso pensamento sobre o racismo e as desigualdades raciais:

...o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente. (HASENBALG, 1979, p. 118).

O que também contribuiu para a concepção de que o racismo era uma questão de classe foi o tão propagado *mito da democracia racial*¹⁸, que possibilitou uma imagem idílica de que em nossa terra não existem preconceitos.

A tentativa de arianização do Brasil foi outra demonstração da existência de grupos que se consideravam racialmente superiores. Ao abrir seus portos para a imigração européia como solução às leis abolicionistas, o Brasil “branqueava” e falar de branqueamento, aqui, significa não só abordar a questão biológica, mas também sua relação com o social, pois branqueamento social corresponde à noção popular de que “o dinheiro branqueia”

Reiterando a noção, o historiador Clóvis Moura, citado em artigo escrito por Sílvia Capanema P. de Almeida (2006)¹⁹, “Somos ou não somos racistas?”, identificou, após o recenseamento de 1980, 136 nomes de cores de pele diferentes, indicadas pelos brasileiros. Tal quantificação remete ao fato de que, ao se auto-denominar cor-de-canela, café-com-leite, branca-suja, burro-quando-foge, marrom-bombom, o brasileiro encobre e revela a pluralidade e também a fuga da identificação étnica negra²⁰.

Silva (1996), em “Prática do racismo e formação de professores”, sustenta que “*as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história das organizações e modos de vida daqueles considerados inferiores.*” (p. 168)

¹⁸ O mito da democracia racial, segundo Nilma Lino Gomes (2005, p.57) pode ser “compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe 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 estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.”

¹⁹ SÍLVIA CAPANEMA P. E ALMEIDA é jornalista e doutoranda em história na EHESS, Paris. Ensina na universidade de Paris X, Nanterre.

²⁰ A identificação étnica negra encontra-se estreitamente relacionada à identidade negra que, segundo Nilma Lino Gomes (2005, p.43) é entendida “como uma construção social, histórica, cultural, plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Segundo Silva (1999), na atualidade, o Brasil ocupa, de acordo com informações do Banco Mundial, o quinto lugar entre os países latino americanos com maior índice de analfabetos, somando-se aos 18% da população sem qualquer nível de escolaridade. Na totalização, a maior concentração é de negros, cerca de 35% e pardos, 33%, comparados aos 15% de brancos.

Marcelo Paixão²¹(s.d.), no artigo *on line* “O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000” - último censo realizado até a elaboração da presente dissertação, conforme o IBGE, ressalta que os números levantados pelo Censo Demográfico de 2000 revelam que, da população analfabeta em todo o Brasil, 63,4% eram negros/as. Entre a população analfabeta funcional a composição racial era de 57,4% de negros/as.

Com exceção do Sul, em todas as demais regiões geográficas brasileiras os negros/as formavam a maioria da população que não sabia ler e escrever. Ainda assim deve-se indicar que, mesmo no Sul, o peso dos negros na população analfabeta superava, em muito, (14,3 pontos percentuais na população analfabeta e 8,3 pontos percentuais na população analfabeta funcional) o seu peso na população como um todo. É um fato inequívoco que o problema do analfabetismo, se não era (e se não é) um problema exclusivo dos negros, é questão que afeta primordialmente a população negra, o que podemos visualizar mediante os seguintes quadros:

Quadro 1 – Número Total de Analfabetos de 15 anos ou Mais Segundo os Grupos de Cor/Raça; Brasil e Grandes Regiões; 2000

<i>Branco/as</i>	<i>Negro/as (**)</i>		<i>Outros/as</i>	<i>Total (*)</i>
Norte	253.300	949.151	53.980	1.256.431
Nordeste	2.061.473	5.793.422	40.416	7.895.311
Sudeste	1.926.159	2.096.201	29.552	4.051.912
Sul	910.475	383.697	15.743	1.309.915
Centro-Oeste	306.611	503.199	19.839	829.649
Brasil	5.458.018	9.725.670	159.530	15.343.218

(*) possíveis diferenças em relação aos dados oficiais devem-se às pessoas que não declararam sua cor/raça ao entrevistador do Censo

(**) População negra engloba pretos e pardos

Fonte: Microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000; IBGE.

²¹ Professor do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Coordenador do LAESER IE UFRJ. Os indicadores contidos neste estudo foram programados sobre a amostra de 10% do Censo 2000

Quadro 2 – Número Total de Analfabetos Funcionais de 15 anos ou Mais Segundo os Grupos de Cor/Raça; Brasil e Grandes Regiões; 2000

<i>Branco/as</i>	<i>Negro/as (**)</i>		<i>Outro/as</i>	<i>Total (*)</i>
Norte	621.691	2.091.197	82.684	2.795.572
Nordeste	3.703.889	9.648.603	68.203	13.420.695
Sudeste	5.709.772	5.031.004	83.883	10.824.659
Sul	2.799.697	864.433	36.019	3.700.149
Centro-Oeste	831.940	1.167.087	38.590	2.037.617
Brasil	13.666.989	18.802.324	309.379	32.778.692

Marcelo Paixão informa que um dos modos de medir com mais precisão as desigualdades raciais em termos dos índices de alfabetização de pessoas maiores de 15 anos é calcular a participação relativa líquida de analfabetos negros. Este índice mede a composição racial do analfabetismo, descontando o peso dos grupos raciais na população total, tornando mais visível o nível da intensidade nos distintos segmentos de cor/raça de nossa população.

Os dados demonstram que o sistema educacional brasileiro se configura como excludente e discriminatório, alicerçando a marginalização cultural e o racismo que permeiam a sociedade, desde o período colonial.

Prosseguindo nos caminhos históricos, em Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC,2006), encontram-se as informações:

No período correspondente às décadas de 1940 a 1960 do século XX foram criados programas compensatórios, de prevenção à saúde e de garantia ao trabalho feminino, assim como órgãos governamentais de implantação de políticas para essa área.

O período de 1970 a 1990 do mesmo século representou avanços na perspectiva dos direitos das crianças... Diversos movimentos de mulheres reivindicaram não só mudanças nas relações de trabalho, mas melhores condições de vida... entre eles, exigindo-se do Estado a criação de redes públicas de Educação Infantil. (2006).

As transformações do novo milênio, no entanto, exigem um repensar do trabalho educativo e da urgência na formação de um novo educador, que seja capaz de estabelecer relações com as novas técnicas, de dominar as bases teórico-científicas, de desenvolver reflexão sobre a não dissociação entre teoria e prática, posicionando-se criticamente diante da conjuntura neoliberal e estabelecendo espaço para a convivência das diversidades dos inúmeros segmentos sociais que circulam na escola, a qual constitui um genuíno espaço antropológico, onde as práticas racistas estão presentes. Ainda nos estudos de Silva (1996), encontra-se uma reflexão da autora que instiga o repensar da formação dos cidadãos e professores:

..A nossa formação, como pessoas e cidadãos, dá-se numa sociedade que se considera essencialmente descendente de europeus e perifericamente de índios, negros e de outros grupos étnicos. E vê como modelo do humano, o macho adulto, de pele branca, cristão, rico. Nesse quadro, como se podem encaixar os descendentes de africanos, em sua maioria de pele negra, professorando religião afro-brasileira²², analfabetos e muito pobres? (p. 168-169).

Este questionamento conduz à investigação da vivência do ser humano e conclui-se que, na sociedade, as pessoas se tornam negras à medida em que conhecem suas histórias, constroem suas identidades e elevam sua auto-estima. Seu corpo e alma tornam-se negros.

Cabe então problematizar as questões que envolvem o currículo, pois, este não se constitui apenas de um rol de conteúdos sistematizados e hierarquizados, mas, sim, de uma seleção cultural, na qual estão enfatizados determinados saberes e omitindo outros tantos, expressando, evidentemente, uma posição sócio-político-ideológica a favor dos interesses dos grupos que ora se encontram no poder.

As características do novo educador, exigidas pelas mudanças do milênio, implicam que ele deva considerar a pluralidade cultural no seu fazer pedagógico, ou seja, pensar formas de valorizar e incluir as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Como sugere Ana Canen (2001) “*refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.*” (p. 16).

É de conhecimento de todos que não se pode lançar mão de receitas prontas na construção do currículo multicultural, tanto para a escola quanto para a formação do docente. Algumas linhas gerais, porém, devem ser respeitadas:

- ✓ articulação entre pluralidade cultural da sociedade e a pluralidade das identidades presentes na sala de aula;
- ✓ a educação multicultural não pode ser reduzida a apenas uma disciplina, mas incluída no currículo, estando presente nos conteúdos de todas as áreas de conhecimento e contando com estratégias adequadas de trabalho;
- ✓ prática curricular multicultural orientada pelo diálogo,
- ✓ envolvimento afetivo para que um possa desinquietar o outro.

²² Candomblé, batuque, tambor de minas, vudu, umbanda, etc.

Percebe-se que a perspectiva multicultural compreende que as instituições de ensino configuram-se, atualmente, em espaços de sedimentação da cultura européia. Outrossim, podem se constituir nos maiores e melhores espaços para a desconstrução da ideologia branca dominante, a partir da valorização das culturas das minorias étnicas e, nesta ambiência, especificamente, a cultura negra.

Na ambiência nacional, faz-se premente a construção de políticas nacionais que valorizam a educação multicultural, que sejam pilares de resgate da cidadania e do exercício da alteridade. Tal educação, segundo Gonçalves (1998), propõe novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural.

A educação multicultural, no entanto, não se destina a apenas um grupo de pessoas, mas a todos os participantes da comunidade escolar, enfatizando que educar multiculturalmente se torna tão importante quanto ler, escrever e/ou dominar novas tecnologias, uma vez que concordamos com a fala de Bennett (1986):

quando aborda como uma das metas desta educação ajudar todos os estudantes na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos, a fim de criar uma comunidade cívica e moral que trabalhe pelo bem comum. (p...)

As instituições escolares necessitam ressignificar alguns conteúdos, possibilitando a construção da identidade positiva do educando negro. Não se nega que, hoje, o professor se encontra diante de alunos negros que se orgulham de sua raça, mas, também de alunos que desconhecem sua origem africana, percebendo no cotidiano de suas vidas que a sociedade despreza sua cultura.

Silva (1996), citando Helena Theodoro (1990), explicita que a pedagogia que vai ao encontro dos negros deve ser anti-racista, ligada ao projeto de vida comunitária, de resistência, de desmantelamento do racismo, de criação de condições humanas de vida para os negros, de fortalecimento da identidade, de defesa de direitos independentes de seu grupo social, questões baseadas no respeito e não na simples tolerância.

Assim entende-se que há uma premente necessidade da instrumentalização dos docentes, através de cursos de capacitação de diversos níveis, natureza ou duração, sempre buscando a pesquisa, a consulta as diferentes fontes bibliográficas, a observação, as entrevistas, as análises críticas de propostas de trabalho, a elaboração, registro e avaliação das

práticas executadas, promovendo movimento desalienante aos mais de 500 anos de história contada por ótica preconceituosa.

Tais questionamentos não terminam aqui. Na obra “A Educação para além do Capital” de István Mészáros, encontra-se, na apresentação, as seguintes colocações:

.. a educação não é um negócio, é uma criação... não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo do capital, no lucro e na competição seus fundamentos. (p.9).

Todo o processo pedagógico, que envolve a Educação Infantil, não pode todavia, fingir não influenciar e ser influenciado por todas as movimentações da sociedade atual, apenas porque lida com educandos de pouquíssima idade, pois, os conceitos e pré-conceitos fazem parte do seu mundo cultural desde o nascimento.

Indaga-se então: o que se aprende na escola de Educação Infantil ajuda no auto-conhecimento, no movimento em prol da libertação das amarras ideológicas etnocêntricas ou leva à acomodação e conformação com o que está instituído?

Siro Darlan,²³ em artigo intitulado “Como fabricar um bandido” , publicado no Jornal do Brasil, em 22 de abril de 2007, mostra seu olhar de jurista sobre a questão, que entre concordâncias ou não, cabe uma reflexão:

Escolha uma criança, de preferência negra e de uma família de prole numerosa; é recomendável o sexto ou sétimo filho, e que o pai seja omissivo no cumprimento do exercício do poder familiar e sequer tenha registrado seu filho. Os irmãos devem preferencialmente ser de pais diferentes e a mãe, se não for alcoólatra, deve estar desempregada. Deve residir em comunidade onde o poder público só comparece para trocar tiros e deixar vítimas. Esta não pode ter escola, nem posto de saúde e deve receber com frequência a visita do “caveirão”... Ensine, desde cedo a essa criança, que ela não é amada, que é rejeitada por sua própria mãe, que a todo instante demonstra sua insatisfação com a maternidade. Para tanto espanque-a pelo menos três vezes ao dia para que ela saiba que, na vida, tudo tem que ser tratado com muita violência. Impeça qualquer possibilidade de desenvolver-se sadia, pois esse fato estragará todo o seu projeto. Importante: repita sempre para essa criança que ela é má , coisa ruim e odiada pela família, principalmente porque chegou para dividir o

²³ Siro Darlan é juiz titular da 1ª Vara da Infância e Juventude da Comarca do Rio de Janeiro, Siro Darlan de Oliveira, pós-graduado em Direito da Comunicação pela Universidade de Coimbra, Portugal, também é conselheiro do CEDCA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (RJ) - e diretor adjunto de Cidadania e Direitos Humanos na área da Infância e Juventude da Associação dos Magistrados Brasileiros. Autor do livro "Da Infância Perdida à Criança Cidadã", participa de vários seminários e congressos pelo mundo, como o 1º Seminário Interamericano de Juízes da Infância e Juventude e Promotores sobre Famílias Substituídas, em Belo Horizonte; o Seminário de Especialização Judicial, em Barcelona; o XV Congresso da Asociación Internacional de Magistrados de la Juventud y la Familia, em Buenos Aires; o Congresso Internacional em Estocolmo, na Suécia, onde foi designado relator do grupo de língua espanhola; o III Congresso de Vitimologia e o I Encontro Latino Americano de Vitimologia, no Rio de Janeiro; e o fórum "A Criança e o Adolescente Vítima de Maus Tratos", também no Rio de Janeiro.

pequeno espaço que os abriga e a escassa alimentação. Pode-se optar por deixá-la em casa, na ociosidade, afinal faltam vagas nas creches do município, ou se preferir, encaminhe-a para uma escola onde os professores faltem muito e que as greves sejam frequentes, caso contrário ela pode correr o risco de gostar de estudar e aí ser muito difícil continuar analfabeto, o que pode colocar em risco o seu projeto. Uma opção interessante é colocar a criança para trabalhar desde muito cedo. Infância pra que? Perder tempo com brincadeiras não é coisa para criança favelada. Tem mesmo é de ganhar a vida muito cedo e ainda trazer dinheiro para sustentar a família. A rua está cheia de espaço público para que elas fiquem vendendo balas e jogando bolinhas até que possa ser usada na exploração sexual – uma atividade lucrativa muito estimulada por adultos... Deixe que essa criança perceba as diferenças no tratamento aos cidadãos que vivem sob a mesma lei. Isso servirá para aumentar as diferenças sociais, o ódio e a frustração de não poder ser tratada como o outro. Pronto, você conseguiu, finalmente, criar seu monstro. Agora conviva com ele. (2007, p.10)

Não se trata aqui de vislumbrar a educação como única redentora das condições sociais dos negros, mas entender que, através dela, pode-se desmantelar paulatina e eficazmente a discriminação e as desigualdades. A Educação se configura como arma engatilhada a favor das minorias sociais, principalmente no plano étnico, não deixando de perceber que a causa de um segmento deva ser a causa de todos os segmentos excluídos, segregados, marginalizados.

A situação não é encontrada apenas a partir do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil observa-se a pretensão de o cuidado à criança não se restringir apenas a satisfazer suas necessidades fisiológicas, mas também cuidar que sua cultura esteja presente no ambiente escolar. A questão remete à necessidade de discutir, da cultura escolar, as escolhas curriculares que mentem e/ou reforçam os preconceitos e a discriminação racial. É preciso que o trabalho na Educação Infantil esteja voltado para a ética, conjuntamente com a reflexão, como formas de construção de práticas anti-racistas. As relações positivas no seio da Educação Infantil oportunizam a construção da identidade positiva da criança, o que a acompanhará por toda a vida escolar.

Cavalleiro (2000) aborda a difícil situação das crianças negras nessa fase escolar. Segundo a autora, as crianças pequenas “interiorizam idéias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor das qualidades pessoais”; conjuntamente, professores ensinam as crianças a silenciarem, articulando o que se denomina “pedagogia do silêncio”, por omitir os conflitos existentes entre as crianças, reforçando estereótipos e preconceitos.

Crianças pertencentes ao padrão branco dominante percebem, desde muito cedo, os efeitos que seus xingamentos referentes à cor da pele causam em crianças negras e os usa como verdadeiras armas em situações de conflito. Em contrapartida, as crianças negras tendem ao silêncio e ao isolamento ou reagem quando criticadas, o que também ocorre entre

os professores que ao optarem por não falar sobre as situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação, fazem com que tais problemas pareçam não existir. Os professores, neste contexto, se configuram como atores de atitudes racistas e preconceituosas, pois, ao silenciarem, acabam por autorizar comportamentos preconceituosos. A pesquisa de Cavalleiro (2000) demonstra que os professores tendem a elogiar mais as crianças brancas e a ter mais contato físico afetivo com elas. Tais posturas caracterizam a exclusão de crianças negras, minando sua auto-estima.

Ainda segundo Cavalleiro (2000), *“pesquisas com o objetivo de compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da Educação Infantil representam um recurso para o avanço no combate ao racismo brasileiro”* (p 19).

Cabe, nesta ambiência, conhecer um pouco da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos, e posteriormente de 0 a 5 anos²⁴, já que o presente estudo a privilegia como espaço/tempo para a construção de práticas valorizantes da criança negra. Opta-se por partir da infância propriamente dita, de crianças negras ou não, e para tal precisa-se integrá-la ao presente estudo histórico.

²⁴ Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 altera os arts. 6º, 30,32 e 87 da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Contexto histórico e políticas públicas

Dialogar sobre questões concernentes às relações raciais e à Educação Infantil, que propõe atender crianças de zero a cinco anos, remete-nos a compreender que o modelo de família nuclear vem mudando a cada dia, e que a maternidade é encarada por muitas mulheres como encargo vitalício, à medida em que infere laços afetivos e laços econômicos, devido à necessidade de garantir a sobrevivência dos filhos, e laços educacionais, pelas múltiplas formas de disciplinar o imaturo e integrá-lo à sociedade.

Márcia Souto Maior M. Sá (2004), no texto *“Mecanismos e dispositivos da exclusão/inclusão – em uma perspectiva da Psicologia da Educação”* direciona-se ao conjunto das idéias acima e faz um panorama histórico da infância, quando discorre sobre como as diversas sociedades tribais encaravam a educação das crianças: *“todos os adultos se sentem responsáveis por todas as crianças... transmitindo-lhes suas interpretações sobre o mundo”*... (p. 65) A autora afirma que as antigas sociedades ocidentais, apesar de reconhecerem a maternidade como tarefa feminina, não atribuíam à mesma uma importância singular, o que ocasionava a entrega das crianças a escravas, servas e amas-de-leite que cumpriam o papel da mãe.

Na sociedade francesa, entre os séculos XVII e XVIII, crianças eram enviadas para as áreas rurais, a fim de serem criadas por amas até que completassem quatro anos. A situação, segundo a autora, explica os altos índices de mortalidade infantil apresentados no período.

No Brasil, inicia-se, após a proclamação da Lei Áurea, a exploração das mulheres proletárias pelas elites através do pagamento de baixos salários às babás, que deveriam cuidar da integridade física de seus pequenos patrões, sendo, porém, submissas a eles, devendo satisfazer-lhes todas as vontades.

Os efeitos deste panorama para os filhos das elites não constitui aqui objeto de questionamento, mas sim, os filhos das subempregadas que necessitavam deixá-los para cuidar dos filhos dos mais abastados, bem como a vida das mães que trabalhavam como

operárias. No caso destas, no contexto europeu, nos séculos XVII e XVIII, surgem asilos e abrigos para seus filhos. Foi o marco inicial da preocupação com a etapa de vida dos financeiramente carentes, denominada infância, que girava em torno de questões relativas à saúde, assistência social e educação.

No que se refere à educação, o ideário era voltado para a moralização, domesticação e integração dos filhos das trabalhadoras, evitando-se assim a vadiagem e a delinqüência infantil. Segundo Patrícia Maria de Souza Santana (2004) “*prevalencia igualmente a quase exclusiva preocupação com os cuidados: higiene, alimentação, sono, com rotinas rígidas.*” (p.33) Os aspectos relativos à aprendizagem, socialização e vivência cultural não eram contemplados.

Tempos depois, em 1943, a CLT²⁵ define que mães que trabalhassem fora e tivessem filhos menores de sete anos seriam estimuladas a organizar instituições de educação pré-primária, ou seja, observa-se uma certa preocupação com a educação voltada para a criança mais nova.

Na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8530 de 02 de janeiro de 1946), de Gustavo Capanema, encontram-se registros oficiais da educação pré-escolar propriamente dita, quando se previa que os Institutos de Educação seriam responsáveis não só pelos profissionais do magistério primário, mas, também pelo curso de especialização do trabalho pré-escolar.

Em 1961, a Lei 4024/61²⁶, ao contemplar todos os níveis de educação não altera a formação do professor pré-escolar realizada no ensino médio. Tal lei faz referência ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em “Jardins de Infância”.

Com o golpe militar de 1964, segundo Cláudio Silveira (2004), o panorama educacional passa por uma fase de conformismo, mediante o acordo MEC-USAID²⁷ que serviu como base para as Lei 5.540/68, reforma do Ensino Superior e para a Lei 5.692/71 que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus.

²⁵ Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi criada através do [Decreto-Lei](#) nº 5.452, de [1 de maio](#) de [1943](#) e sancionada pelo então presidente [Getúlio Vargas](#), unificando toda [legislação](#) trabalhista então existente no Brasil. Seu objetivo principal é a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho, nela previstas.

²⁶ A Lei no 4024/61, foi o primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁷ De acordo com a enciclopédia livre Wikipédia MEC USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era introduzir no [Brasil](#) o [modelo educacional estadunidense](#). Isto se deu através da [reforma do ensino](#), onde os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos, passando a denominar *primeiro grau*, com 8 anos de duração e o curso *científico* fundido com o *clássico* passou a ser denominado *segundo grau*, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado *terceiro grau*. Com essa reforma, eliminou-se um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau enquanto outros países europeus e o Canadá possuem, no mínimo, 12 níveis.

O curso de Magistério passou a possuir um núcleo comum com formação geral e uma formação especial, de caráter profissionalizante, habilitando o estudante, dentro de quatro anos, a lecionar desde a educação pré-escolar até a 6ª série do 1º grau. A educação na infância ficou direcionada para a formação especial, com matérias que abordavam o desenvolvimento infantil, além dos aspectos didático-pedagógicos.

Na década de 1980, em pleno movimento pelas Diretas Já²⁸, propõe-se uma parceria entre Educação Infantil e outros setores como saúde, bem-estar social, Ministério Público, Conselhos Tutelares e Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança.

A Constituição de 1988 traz em seu texto a expressão “*Educação Infantil*”, compreendendo creches e pré-escolas, como direito legítimo das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado na década de 1990, reforça o direito à Educação Infantil.

O projeto de educação pública para a pré-escola, no Brasil, foi alicerçado em padrões norte-americanos de prevenção ao fracasso escolar devido aos altos índices de evasão e repetência no ensino elementar. Alguns movimentos negros já denunciavam esta escola compensatória, que assistia às práticas de racismo nela existentes e não proporcionava educação que valorizasse o patrimônio cultural das crianças negras às quais atendia, o que, segundo Mello e Coelho (1998), contribuía para a evasão e fracasso escolar.

Em 1994, o Ministério de Educação e Desporto (MEC) propõe a formulação de Política Nacional de Educação Infantil. No mesmo ano, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicou uma série de documentos para a Educação Infantil no Brasil tais como: “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994), “Política Nacional de Educação Infantil”(1994), “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (1995).

A Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9394/96, estabeleceu vínculo entre educação e sociedade, fazendo referências específicas à Educação Infantil e afirmando que a educação para crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica. O desenvolvimento integral da criança passou a ser dever do Estado, com atendimento gratuito

²⁸ “**Diretas Já**” foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil, em [1984](#), na época a possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República no Brasil. Este agregou diversos setores da sociedade brasileira. Participaram inúmeros partidos políticos de oposição ao regime, além de lideranças sindicais, civis, estudantes e jornalísticas. Destacaram-se os políticos [Ulysses Guimarães](#), [Tancredo Neves](#), [André Franco Montoro](#), [Fernando Henrique Cardoso](#), [Mário Covas](#), [Teotônio Vilela](#), [José Serra](#), [Luiz Inácio Lula da Silva](#), [Eduardo Suplicy](#), [Leonel Brizola](#), [Miguel Arraes](#) entre outros. (Dicionário Wikipédia, 2008)

em creches e pré-escolas. Fazendo referência à avaliação na Educação Infantil, ressalta que não tem ela finalidade de promoção, em oposição à visão preparatória para as séries iniciais. A lei faz, ainda, a exigência da formação dos profissionais para a Educação Infantil em Nível Superior e Ensino Médio, na modalidade normal.

De acordo com a LDB, Lei de diretrizes e Bases 9394/96, ao considerar seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O documento se constitui em um conjunto de sugestões para os professores de creches e pré-escolas, para que promovam e ampliem as condições necessárias ao exercício da cidadania da criança em nosso país. As críticas ao Referencial são inúmeras; todavia, opto por trazer à discussão Garcia (2001), quando aborda o seguinte:

mesmo desconsiderando a imensa diversidade cultural e social da sociedade brasileira e das propostas curriculares de educação infantil existentes, a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre a criança e a educação infantil. (p.141)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe que educar significa:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.(1998 a, p.23).

Verifica-se que as políticas voltadas para a Educação Infantil no Brasil são recentes, ou seja, têm menos de dez anos, e que políticas específicas para as crianças negras atendidas por tal nível de ensino só agora começam a ser pensadas.

Contexto pedagógico

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) constitui para os docentes importante fonte para reflexão pedagógica, e está acessível através do site www.mec.gov.br. Publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto (Secretaria de Educação Fundamental) o referencial curricular nacional para a Educação Infantil é dirigido aos professores em carta assinada pelo então Ministro Paulo Renato Souza. Na carta o documento é caracterizado como sendo:

avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da

escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças... respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.(p...)

Bakhtin (1988) auxilia na compreensão da carga de significação do Referencial, ao abordar que:

A palavra é o signo ideológico por excelência, ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde formam e se renovam as ideologias constituídas(p.16).

É importante destacar que no final de fevereiro de 1998, setecentos profissionais da área de Educação Infantil receberam a versão preliminar dos Referenciais e foram convidados a emitir pareceres individuais ou institucionais. O MEC – Ministério de Educação e Cultura recebeu de volta, segundo informações da Professora Ana Beatriz Cerisara²⁹(1999) 230 pareceres analisados, ou seja, 11,3 % do total de emitidos. Cerisara (1999) informa que:

Vale destacar que a posição dos pareceristas com relação ao documento foi bastante diversa: uma minoria considerou relevante e adequado como está; a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento sendo diferentes os encaminhamentos dados: de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todo o processo. (p.8)

Logo na Introdução, o documento traz a fundamentação legal – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente e Constituição Federal, além das concepções sobre a criança, a educação, a instituição e o profissional, as quais fundamentam a definição dos objetivos gerais tanto da Educação Infantil como também da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento de Mundo.

Analisando a expansão da Educação Infantil no Brasil, o documento registra as questões pertinentes à urbanização, à participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização das famílias.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil aborda a concepção da criança, como sujeito social e histórico, acompanhada da concepção de educar, como forma de proporcionar:

situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (p.23)

²⁹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenadora do NEE0A6

Ao traçar o perfil do profissional da Educação infantil que corresponda à demanda atual o documento prioriza dentre outros aspectos: a competência polivalente, a capacidade de reflexão sobre prática, o debate com os pares, o diálogo com as famílias e comunidade além das capacidades de observação, registro, planejamento e avaliação do trabalho com as crianças.

Kramer (2001) no texto “Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil:” alerta que “*uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação dos profissionais que nela atuam*” (p.11), uma vez que, além de todas as condições materiais necessárias ao processo educativo, sejam asseguradas, se faz mister o acesso dos profissionais envolvidos na Educação Infantil ao conhecimento produzido para que realizem o processo de reflexão e construção de novos saberes docentes, tornando-se sujeitos de suas práticas, ao deixarem a posição de simples “aplicadores” de propostas curriculares.

Kramer (2001) ainda entende que “uma política nacional se caracteriza por ter diretrizes, recursos e dados”, portanto, considera que: *no Brasil não existe uma política nacional de educação infantil nem de formação de seus profissionais. Há políticas locais onde conquistas têm se dado, de acordo com a competência, os recursos e dados disponíveis e o projeto da equipe no poder.* (p.14).

Referindo-se ao currículo, Kramer (2001) aborda que:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica? (p.15)

Kramer (2001) conclui que :

O debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições. Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elos de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida. (p.15)

As Professoras Marina Silveira Palhares³⁰ e Cláudia Maria Simões Martinez³¹ ao analisarem o RCNEI abordam que “a leitura do referencial é importante como subsídio para o debate nacional sobre a criança e sua educação. Ressaltamos, entretanto, que o referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais” (p.11)

Rosemberg (2001), citando Spodek (1982), reafirma que a educação infantil se constitui em novo campo de prática social apoiada no tripé: instituição, valores e conhecimento científico. A instituição faz referência aos profissionais que atuam na educação infantil, estejam eles no plano micro ou macro. Quanto aos valores observa que:

qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado se orienta por parâmetros do que seja bom, desejável em oposição ao que é tido como indesejável, ruim. Observa-se uma grande variação social e histórica quanto aos valores que devem reger a educação em qualquer etapa da vida. Esta variação é tanto mais intensa quanto menor a criança, pois, nas sociedades contemporâneas, a criança, pequena é considerada um ser imensamente plástico. (p.19)

Quanto ao conhecimento científico, Rosemberg (2001) argumenta que *além de ultrapassar o aqui e agora do contexto de sua produção, ele oferece uma interpretação de sua realidade que não é imposta, mas que pode ser provada* (p.20), sendo portanto público e plural.

Rosemberg (2001) advoga a ampliação do conceito tradicional de avaliação de políticas, programas e projetos de educação infantil, uma vez que:

Avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (p.23)

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, portanto, possui seu espaço/tempo, seu currículo em sentido amplo e seus modelos de avaliação. Observa-se, porém, o pensamento de Lea Tiriba (2005) que, ao definir “Escola: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida nos faz mais potentes” leva à reflexão de que é ela “o lugar no qual as crianças passam diariamente, sistematicamente, muitas horas diárias, por longos períodos de sua vida, justo os primeiros de sua existência” (p.01) e que é, portanto, neste espaço que se produz cultura e história. A autora indaga :

... se somos capazes de produzir história e cultura, como produzir um cotidiano que se pautar pela vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes? Como favorecer encontros que compõem? E como evitar os maus encontros, que decompõem, produzem tristezas? Se estas são sempre a expressão de nossa

³⁰ Professora Doutora do Departamento de Terapia Ocupacional/ UFSCar.

³¹ Professora Doutora do Departamento de Terapia Ocupacional /UFSCar.

impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que diria Espinosa, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes? (p.02)

Tiriba (2005) indica que o caminho para os bons encontros está no possibilitar o contato com o mundo natural para as brincadeiras lembrando que as crianças não são todas iguais e trazem consigo a diversidade da vida como ela é; são pessoas inteiras, unidades de corpo-espírito-razão-emoção e que não nasceram para a escola, mas, para o mundo. Na escola todavia, devem ser satisfeitas as nove necessidades humanas universais, segundo Manfred Max-Neff (1998): a subsistência, a proteção, o afeto, o entendimento, a participação, o ócio/tempo livre, a criação, a identidade e a liberdade. Como prática de liberdade, a educação, segundo Tiriba (2005), deve qualificar as relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia pessoal, as relações dos seres humanos entre si (ecologia social) e as relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental).

Tiriba (2005) lembra que a educação como prática de liberdade exige instalações adequadas, não só pelo componente físico, mas pelos afetos, emoções, e energia que humaniza; inclui as crianças nas decisões sobre a organização espaço/tempo; assegura cuidados essenciais, uma vez que nestes estão enraizados o querer e o desejar, as dimensões intelectual e afetiva (Boff, 1999) e *quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, aberto, atento e sensível para poder perceber o que o outro precisa..(p.7).*

A autora ensina que:

Diante deste conjunto de questões é preciso atenção para o fato de que as crianças são os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra. Desde a creche, é dos adultos a responsabilidade de ajudá-las a se constituírem como geração a quem instituir novos modelos de desenvolvimento que preservem a natureza.(p.8)

A Educação Infantil constitui-se em elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, juntamente com a ação familiar. Deve-se considerar, ainda, que o modelo de família nuclear vem tomando outras formas, como famílias monoparentais, reconstituídas ou pluriparentais, adotivas e interculturais, não só nas classes populares, mas em toda sociedade.

Os vários tipos de discriminação às crianças oriundas das classes populares se materializa nos altos índices de repetência e evasão logo após a Educação infantil. Segundo Soares (1989), configuram-se como ameaça ao ideal liberal das sociedades capitalistas que têm como princípio básico a “igualdade de oportunidades”. Crianças pertencentes às classes dominantes consagram suas vidas escolares com a coroa do sucesso, diferentemente das

crianças das classes populares que, ao enfrentarem dificuldades, tendem a fracassar, sendo excluídas do sistema de educação formal.

Buscando compreender este quadro de negação, encontra-se nos estudos de Soares (1989) algumas possíveis explicações, muito embora, suas pesquisas privilegiem as questões concernentes à linguagem, possibilita inferir sobre a condição do camadas populares e a educação, camadas estas historicamente compostas por negros em maioria.

A primeira seria culpabilizar a própria criança através da lente da ideologia do dom, *na qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um.* (p.10)

Tal ideologia se fundamenta na existência de diferenças individuais, corroboradas pela Psicologia Diferencial e pela Psicometria com os famosos testes de QI. Assim, à escola caberia adaptar os alunos à sociedade, de acordo com suas características individuais. Ainda buscando Soares (1989) *para esta ideologia não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas* (p.11). A autora ainda questiona o porquê de o fracasso escolar estar maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidos. Reitera-se que tais camadas, mediante o histórico de negação, tem inequivocamente maioria de crianças negras.

Procurando responder às questões suscitadas a partir da ideologia do dom, surge a ideologia da deficiência cultural, que explica o fracasso das crianças das camadas populares na escola a partir de desvantagens resultantes das deficiências, carências e/ou privações culturais, tendo em vista o meio no qual se encontram inseridas; ou seja, também se culpabiliza o aluno pelo fracasso, o que pela perspectiva atual da antropologia torna inaceitável, por não existir culturas superiores ou inferiores.

Outra tentativa de explicar o fracasso escolar vem da ideologia das diferenças culturais, que busca não hierarquizar as culturas. Nas sociedades capitalistas, porém, a escola valoriza a cultura das classes dominantes; e, ao não trabalhar em perspectiva multicultural, marginaliza as crianças das classes populares, conduzindo-as ao fracasso.

Para estabelecer um movimento contrário à ideologia do dom e à ideologia da deficiência cultural, foram criados, na década de 1960, nos Estados Unidos programas de educação compensatória, chegando ao Brasil já na década de 1970, visando implementar ações preventivas no seio da Educação Infantil. Tais ações objetivavam preparar a criança

durante o decurso da Educação Infantil, prevenindo problemas futuros de aprendizagem e socialização, despertando atitudes favoráveis à escolarização e criando bons hábitos. Segundo Soares (1989) tais objetivos estavam *embasados em argumentos de que as camadas populares menosprezam a escola e a aprendizagem formal*. (p.32).

Tais programas, na educação Infantil, foram largamente utilizados nos Estados Unidos como arma contra a pobreza, mediante os conflitos provocados pela discriminação social em que se encontravam as minorias raciais. Os resultados dos programas, todavia, não foram os esperados, sendo atribuído o insucesso à intervenção tardia, às diferenças genéticas e até mesmo à postura do professor.

Inferimos, diante de tais ideologias e tentativas de compensação, que a criança, independentemente da idade, é sujeito de sua própria história, e concorda-se com Áries (1981) que questiona a infância como um fenômeno natural e universal, enfatizando que, para compreendê-la, deve-se considerar a realidade social construída e reconstruí-la historicamente. A criança é então concebida como ator em sentido pleno, ou seja, no presente e não em devir.

Maria Evelynna Pompeu do Nascimento³² (1999) informa que:

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela Lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade” (Art.30). Mas o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola.(p.104-105)

Neste panorama entendo que serão necessárias políticas públicas voltadas para a formação dos profissionais da Educação Infantil, tanto para os docentes, como também aqueles que atuam nos setores burocráticos para que se tenha um real atendimento das demandas nesta etapa da Educação Básica tendo por base a diversidade cultural do Brasil.

³² Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP

CAPÍTULO IV

O PERCURSO NO CAMPO

*“Não, meu coração não é maior que o mundo,
É muito menor.
Nele não cabem nem minhas dores.
Por isto gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
Por isso me grito,”..*

Carlos Drummond de Andrade

O campo de pesquisa

Durante as duas primeiras semanas do mês de fevereiro de 2007, visitei a escola, dedicando-me a realizar coleta de dados gerais sobre a instituição e sobre a turma pretendida, como co-pesquisadora na busca por compreender o contexto social na qual esta estava inserida e onde se daria a pesquisa.

A escolha da escola e da turma para realizá-la ocorreu, em um primeiro momento, pelo olhar empírico, quando, ao visitar a instituição, observei a existência de enfeites e/ou personagens representando crianças brancas e negras, nas salas de aula e áreas de circulação.

A Escola Estadual São João Batista, construída em 1968, teve sua regularização através do decreto estadual 14.765 de dezembro de 1970 sendo municipalizada no ano 1998. A instituição se encontra localizada à rua São João Batista, 179, no bairro da Caixa D'Água em Três Rios – RJ; oferece Educação Infantil pré-escolar, contando na época, com uma só turma que atende à crianças de várias idades e o 1º segmento do Ensino Fundamental com cinco turmas, atendendo a 115 alunos.



Quanto aos aspectos físicos, a escola possui quatro salas de aula, um hall de entrada, uma biblioteca integrada com o laboratório de informática, o qual infelizmente não estava em funcionamento, devido à ocorrência de furto dos computadores.

A escola também possui refeitório e a merenda é elaborada através do cardápio sugerido pela prefeitura municipal. Não possui espaço para atividades recreativas e, por isso, utiliza a quadra poliesportiva da comunidade, diferentemente do que nos mostra a foto de 1968.

A instituição conta com serviço de orientação pedagógica volante, o que impossibilita diálogos sistemáticos com a orientadora.

Em conversa informal com a diretora foi possível constatar que a mesma considera que a escola tem bom funcionamento no que se refere à limpeza, à merenda, à frequência dos alunos e ao aproveitamento destes, por contar com o grande empenho de seus profissionais, mas, observa precariedade no acompanhamento das atividades escolares pelas famílias dos alunos.

Considero importante ressaltar o nível de formação dos profissionais que atuam na unidade, uma vez que a formação inicial e a formação continuada contribuem de forma decisiva nas práticas pedagógicas. Em conversa informal, tomei conhecimento que as duas funcionárias de apoio possuem o Ensino Médio completo, sendo uma habilitada no Curso de Formação de Professores.

Dos seis professores docentes da escola, uma possui Pós-graduação em Educação Infantil, porém, atua na Classe de Alfabetização. Uma concluiu o Curso Normal Superior e os quatro demais possuem a habilitação mínima exigida pela LDB 9394/96 – Curso de Formação de Professores em nível Médio.

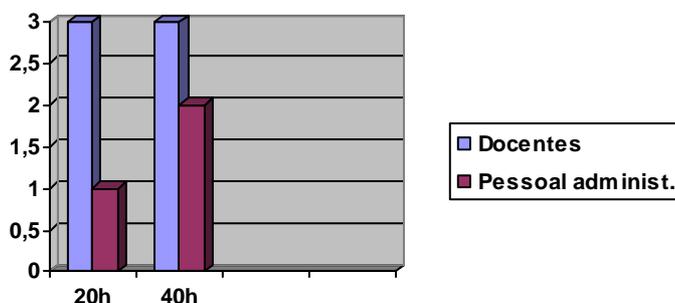
A equipe administrativa da instituição é composta pela diretora, pós-graduada em Docência Superior e Gestão Escolar, e duas secretárias, sendo uma habilitada no curso Normal Superior e outra pós-graduada em Gestão Educacional.

Mediante o perfil acadêmico, procurei levantar, através de aplicação de questionários (em anexo), alguns aspectos sócio-econômico-culturais do corpo docente e administrativo da instituição, na busca por conhecer melhor os atores educacionais que compõem o contexto no qual estava pretendendo me inserir como co-pesquisadora.

O perfil da escola

Por entender que a carga horária de trabalho semanal realizada pelo professor da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental interfere no seu rendimento em sala de aula, tanto no que se refere às vivências profissionais oportunizadas por realidades diferentes, o que constituiria ponto positivo, como também o desgaste físico natural, o que constitui um ponto negativo, coletei os seguintes dados, apresentados em gráficos para melhor visualização:

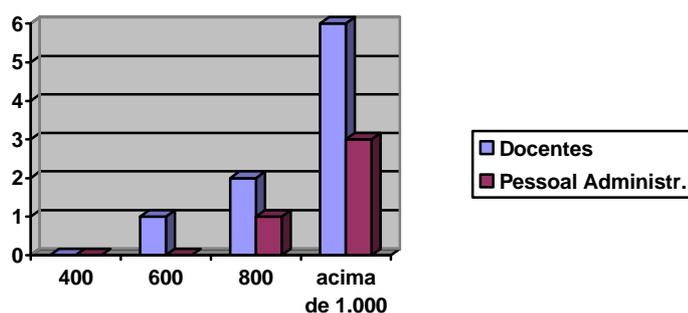
- carga horária de trabalho semanal:



Verifica-se que entre os docentes, há um equilíbrio de 50% quanto à atuação em 20h e 40h de trabalho semanal, o que pode conferir, ao perfil da unidade, um caráter possibilitador de trocas com outras realidades educacionais, tornando rico o diálogo entre esses atores, os quais, mediante suas formações acadêmicas, podem refletir em um grande empenho, relatado pela diretora da unidade.

Outra questão que considerei importante para a construção do perfil da instituição foi o levantamento da renda familiar dos profissionais.

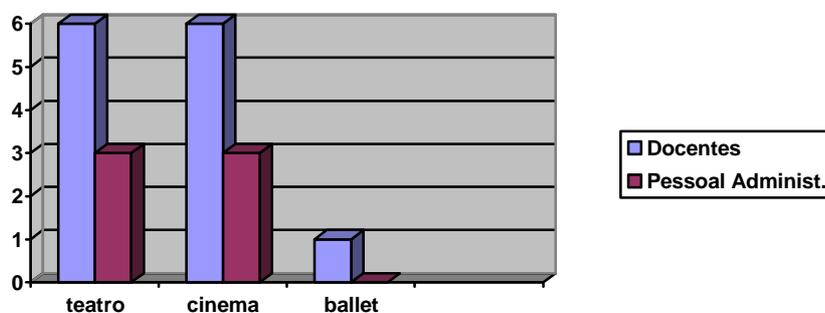
- renda mensal domiciliar (média por residente):



Quanto à renda familiar média, 66% dos docentes possuem renda familiar acima de R\$ 1.000,00, ou seja, acima da média do Estado do Rio de Janeiro que, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas – na base 2006 – gira em torno de R\$ 800,00, configurando 35% a mais da média nacional.

Buscando compreender o movimento teoria-prática-teoria da instituição, coletei dados sobre o acesso aos programas culturais e tipos de leitura realizadas pelos docentes e equipe administrativa na tentativa de perceber sua influência, tanto na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição quanto no currículo praticado.

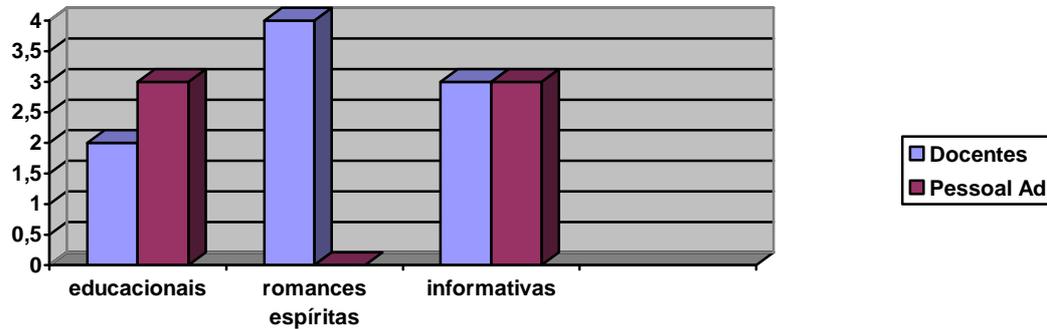
- programas culturais a que têm acesso



Nessa categoria ocorreu a preponderância do acesso ao teatro, o que pode ser atribuído à história da formação da cidade, fortemente influenciada por tal expressão artística.

Segundo a historiadora Ezilma Teixeira (2004, p. 102), o movimento teatral em Três Rios teve “início no século XX, quando muitas pessoas se dedicaram a essa arte. Em 1913, foi criado o Grupo Dramático e Beneficente Dias Braga. Em 1937, foi fundado o Grupo de Amadores Teatrais Viriato Corrêa que, naquele ano, apresentou a sua primeira peça, “Zuzu”. Ainda segundo esta historiadora, o teatro é uma das manifestações culturais mais importantes de Três Rios.

- tipos de leitura realizadas:

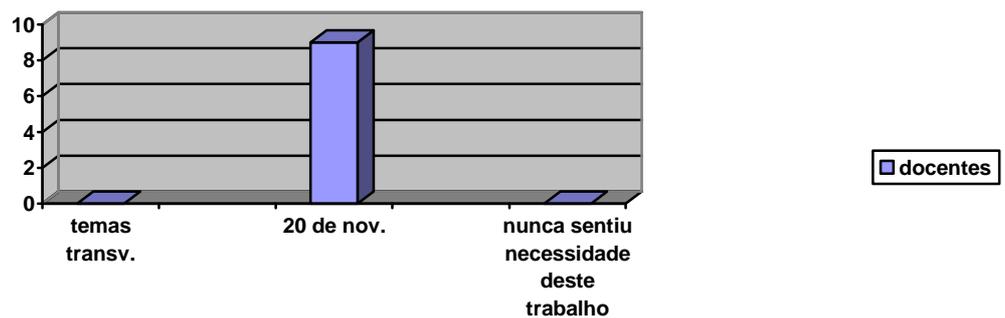


Percebe-se por esses dados, o quanto a orientação religiosa influencia na escolha das leituras realizadas.

Sobre o preconceito racial na escola

Por entender que o preconceito racial está presente na sociedade, tanto em âmbito nacional quanto nos espaços escolares, fiquei motivada para perceber por que a instituição trabalhava a visibilidade do negro em seus espaços. Em conversa informal com a diretora e a professora da turma de Educação Infantil, elas revelaram nunca terem presenciado práticas de preconceito entre as crianças e nunca terem promovido trabalhos pedagógicos voltados para a diversidade étnico-racial. Esse fato me intrigou, pois, na minha concepção, se havia preocupação da escola em tornar visível em seus murais a criança negra, provavelmente, a escola deveria estar fazendo algum trabalho em prol dessa visibilidade, pois, é sabido que, raramente, as escolas se preocupam em expor imagens de crianças e/ou pessoas negras em seus murais.

Motivada pela conversa com a diretora e com a professora e pelo Censo Escolar do ano anterior, no qual observava-se que na Educação Infantil da Escola Municipal São João Batista havia, no sexo masculino, apenas 1 criança na categoria branca, 3 na categoria preta e 4 na categoria parda e, no sexo feminino havia 2 crianças na categoria preta e 5 crianças na categoria parda, perguntei aos professores sobre a forma como é trabalhado o preconceito racial em sala de aula, com a intenção de refutar ou não a minha hipótese de que apesar da opinião da professora e da diretora, é possível a existência desse tipo de preconceito na Educação Infantil.



A questão foi altamente relevante para a assunção da necessidade da realização da presente pesquisa, pois, percebi que as questões concernentes aos negros ganharam espaço/tempo na instituição, apenas, nas comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra. A situação me fez compreender que meu primeiro olhar sobre os enfeites nas salas de aula e áreas de circulação com figuras de negros e brancos faziam parte apenas da decoração, sem qualquer visibilidade crítica da questão.

Tendo acesso ao PPP da instituição, observei que ele foi elaborado em 2002 e reestruturado em 2003, não havendo, portanto, a participação efetiva grupo de atores educacionais, pois, a cada ano, segundo informações da Diretora, ocorre trânsito de docentes, tendo em vista os pedidos de remoção.

Este documento apresenta os seguintes objetivos gerais educacionais: “*resgatar valores e conceitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e aproximar a família à escola, para juntas assumirem responsabilidades em relação à educação de nossas crianças*” (PPP da instituição, p. 1). Tais objetivos foram alicerçados através da caracterização da clientela discente assim descrita:

A realidade enfrentada pelos nossos alunos (nem um pouco diferente da maioria da população) é de muita dificuldade. Os problemas sócio-econômicos; a violência doméstica; **as distorções de valores**; as dificuldades de relacionamento e respeito ao próximo, a carência de necessidades básicas como higiene, saneamento e saúde, são fatores que levam as crianças da comunidade a uma formação voltada para a violência; **a baixa auto-estima**, ao sentimento de que ninguém poderá mudar o quadro em que vivem, deixando assim, de acreditar num futuro melhor e mais justo. É observando esta realidade, que nossa escola buscará, trabalhando em conjunto com a comunidade, mostrar aos alunos seus potenciais, motivando-os a terem um objetivo na vida, e lutar para que tal objetivo seja alcançado pelos meios honestos e justos dentro da sociedade. (PPP da instituição, p.4)

Um dos pontos que ressaltam na justificativa do PPP é o grifo “a baixa auto-estima”. Patrícia Maria de Souza Santana³³ observa que no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, auto-estima é definida como a interiorização da estima que a criança tem por si mesma e da confiança que em nela depositam. Como cada criança é singular, a diversidade racial deverá ser tratada como forma de valorização corporal e racial. É fundamental abrir um espaço/tempo para a valorização das características físicas de cada uma, em vez de silenciar as diferenças, criando desigualdades.

Outro ponto é “a distorção de valores”, já que, no processo de construção de práticas anti-racistas, Romão (2003) enfatiza:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar, reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação. (p.20)

Os demais itens que compõem o documento referem-se às questões relativas à organização espaço/tempo da instituição e ao anexo de relações de conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade.

A inserção da escola na comunidade

Procurei observar com meus olhos de co-pesquisadora a comunidade. Além das informações estatísticas, também me posicionei como moradora do bairro no qual a escola se encontra, estando, portanto, envolvida na realidade local.

O bairro Caixa D'água, localizado na periferia da cidade de Três Rios, RJ, pode ser caracterizado como residencial. Nele encontra-se a presença, desde 1967, da escola de samba – G.R.E.S Bom das Bocas – como forte espaço de educação não-formal. Grande parte dos moradores participa dos ensaios carnavalescos como ritmistas, destaques, integrantes de alas, oficinairos em barracão de alegorias, etc. No espaço identificam-se oportunidades de construção de conhecimentos, os quais contribuem tanto para ganho cultural como para geração de renda extra para as famílias, com a proximidade do carnaval.

³³ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, graduada em História, professora da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, Coordenadora do Núcleo de relações Étnico-Raciais e de Gênero da secretaria Municipal de Educação de BH e autora do livro Professoras Negras, Trajetórias e Travessias pela Editora Mazza, 2004

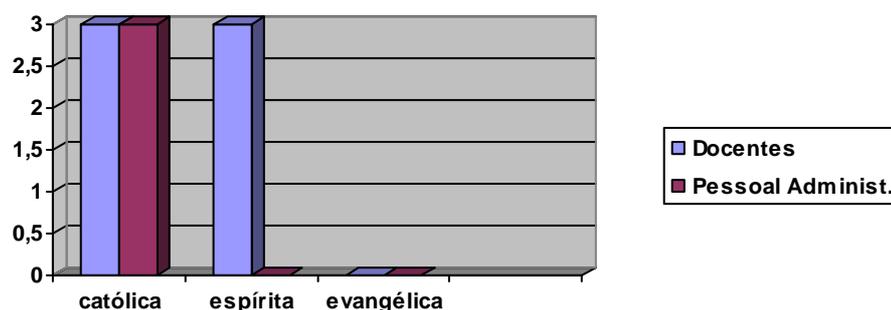
Outro fator marcante do bairro são as festas juninas, realizadas em área próxima à igreja católica local. A igreja tem como padroeiro São João Batista, santo que é também é homenageado no nome da escola. As festas contam com a presença tanto dos moradores católicos como também daqueles que professam outras doutrinas. O tradicionalismo das festas permite que muitos moradores deixem de lado suas origens religiosas e se deixem conduzir apenas pela vertente cultural e necessidade de lazer.

O posto de saúde da localidade tem como funcionários vários moradores, configurando-se, também, em espaço de encontro. Ali são propagadas as medidas para o combate às doenças e são veiculadas as notícias do bairro.

O comércio existente se restringe a pequenos bares, nos quais o “jogo de bicho” é o elemento principal de movimentação financeira.

No que se refere à religiosidade, observa-se a presença da já citada igreja católica, e de igrejas evangélicas pentecostais, além da influência marcante de um centro umbandista onde são realizadas consultas de várias naturezas: cura de doenças físicas e espirituais, orientação para a condução da vida espiritual , dentre outros aspectos. Nota-se número bastante significativo de moradores freqüentando o centro e fazendo uso das orientações lá recebidas. Acredita-se que tal prática possa justificar o grande número de hortas medicinais existentes no bairro e a cultura popular do uso das ervas sendo perpetuada no fluxo da ancestralidade e da descendência dos moradores.

Observa-se reflexos dessa orientação religiosa no corpo docente e administrativo da escola, através do gráfico a seguir.



Um outro aspecto peculiar encontrado foi o grande número de crianças residindo com vizinhos e parentes, apesar de as mães morarem, por vezes, na mesma rua com seus irmãos e irmãs.

Outro fato observado foi a existência de códigos de ética próprios da comunidade. As fronteiras entre justo/injusto, lícito/ilícito são muito tênues e podem tomar

contornos bem peculiares. As formas de conquista de bens materiais por alguns moradores que denominarei como “homens de bem”, mesmo oriundas de atividades ilícitas, são utilizadas a partir do momento em que os mesmos praticam políticas de socialização dos produtos e/ou, promovem atividades variadas de assistência social.

O bairro, em sua formação, possivelmente fazia parte da Colônia Agrícola Nossa Senhora da Piedade, terra destinada em testamento ao assentamento dos escravos libertos em virtude da morte da Condessa do Rio Novo³⁴, ocorrido em 05 de junho de 1882, o que justifica a maciça presença de negros na comunidade.

Innocêncio (2002) realiza um estudo deste testamento e da vida cotidiana da Colônia Agrícola Nossa Senhora da Piedade no livro *Liberdade e Acesso à Terra: Fazenda de Cantagalo Paraíba do Sul (1882-1932)*. A autora inicia sua abordagem pelo significado religioso dos testamentos no séc. XIX, informando que um dos preparativos para a morte, na época, era a feitura do testamento, pois, pior que a morte era morrer sem ter feito um plano, o que é atestado:

(...) Em nome de Deus. Amém! Em nome da Santíssima trindade, Padre, Filho e Espírito Santo (...)

(...) Eu Dona Mariana Claudiana Pereira de Carvalho, atual Condessa do Rio Novo, achando-me em perfeito juízo, inteira liberdade e plena capacidade cível e considerando que é incerta a duração da vida e que por não ter herdeiros necessários me cumpre dispor, por modo agradável a Deus.

(...) deixo à Casa de Caridade de Paraíba do Sul a minha fazenda de Cantagalo, com todas as terras.

(...) Deixo a minha escrava Camila, em gratificação dos bons serviços que me tens prestado, a minha casa sita em Entre-Rios, digo, na Estação de Entre-Rios... e também mais dinheiro a quantia de um conto de réis, com a condição de que só terá o usufruíu da sobredita casa durante sua vida e por sua morte passará a pertencer à sobredita Casa de Caridade – deixo para patrimônio do estabelecimento de surdos e mudos desta Côrte a quantia de três contos de réis.

(...) Deixo livres todos os meus escravos que possuir ao tempo da minha morte e, desobrigados da prestação de serviços até aos vinte e um anos, os ingênuos filhos de minhas escravas nascidos depois da Lei de vinte e oito de Dezembro de mil oitocentos e setenta e um (...)³⁵

Innocêncio (2002) relaciona em seu livro, a listagem nominal de 194 libertos caracterizados por nome, cor (parda ou preta), idade (varando entre 18 e 72 anos), estado civil

³⁴ Mariana Claudiana Pereira de Carvalho, filha dos barões de Entre-Rios, nasceu em 1817. Em 1832, casou-se com o primo José Antônio Barroso de Carvalho, e do casamento não tiveram filhos. Com a morte da mãe, em 1876, tomou posse da Fazenda Cantagalo, propriedade que, em 1882, foi destinada, por sua vontade, para o aumento do povoado de Entre-Rios. Ao lado do marido, foi feita baronesa em 1856, viscondessa em 1867, e, em 1880, já viúva, foi elevada a Condessa do Rio novo, num raro acontecimento na história da nobreza brasileira. Mulher de grande visão futurista e avançada, no seu tempo teve importantes iniciativas políticas, administrativas e assistenciais para a região. Faleceu em Londres, na Inglaterra, no dia 5 de junho de 1882. Seus restos mortais repousam no mausoléu na Capela Nossa Senhora da Piedade. Ela é considerada a fundadora de Três Rios.

³⁵ Data do Testamento da Condessa do Rio Novo.

(solteiros ou casados) naturalidade (Rio de Janeiro, Ceará, África, Bahia, Minas Gerais e Maranhão) e profissão (carapinas, ferreiros, pedreiros, cozinheiros, etc); 42 ingênuos, libertos pela Lei de 1871 (Ventre Livre) pela qual estes poderiam ser entregues ao Governo por 600\$000 (mil réis), que os teria até 21 anos.

(...) Esses libertos e ingênuos, e seus descendentes formarão em minha fazenda denominada Cantagalo – uma colônia agrícola – com a denominação de “Nossa Senhora da Piedade”, que será a protetora do estabelecimento. Na mesma fazenda e a expensas do rendimento dela serão estabelecidas duas escolas para educação dos menores da colônia, de ambos os sexos, que serão franqueadas também aos menores da circunvizinhança, se não houver inconveniente. Aos adultos serão distribuídos lotes de terras a fim de cultivarem cereais para a subsistência e lotes de cafezais para beneficiá-los e colher os frutos destes depois de convenientemente preparados e vendidos lhes pertencerá a metade, e a outra metade à Casa de Caridade, que se funda em Paraíba do Sul. (p.66)

Pesquisando o Boletim nº 03 da Sociedade Central de Imigração do Rio de Janeiro, de 1884, relatório do Dr. Ennes de Souza sobre o cotidiano das pessoas na Colônia Agrícola Nossa Senhora da Piedade, Inocêncio observa que a mesma foi fundada em 20 de janeiro de 1883, dia de São Sebastião, padroeiro de Três Rios. Contava com área de 110 alqueires, mais ou menos 1.100.00 braças quadradas, produzia café, milho, amendoim, cana e feijão. Nesta colônia foram realizados 62 casamentos durante o primeiro ano de seu funcionamento e foram construídas 58 casas, o que Inocêncio analisa como espírito ordeiro e honesto dos libertos.

No último capítulo da obra, Inocêncio (2002) relata como os libertos, agora colonos, perdem as terras mediante os acordos de arrendamento e os aforamentos contratados pela Casa de Caridade.

A valorização da ancestralidade na cultura africana referenda o processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Tal aprendizagem se dá por meio da interação social. Assim, a história de resistência do povo negro no Brasil é fundamental para que a ancestralidade, como forma de identidade, possa ser desenvolvida pela criança.

No que se refere ao conceito de identidade, concorda-se com Silva (2002) quando conceitua a identidade social como uma construção simbólica que se dá em relação com o outro, e se constitui em processo histórico e cultural, o qual, operando com o passado, com a ancestralidade e a hereditariedade, processa o presente e se transforma a cada momento e a cada contexto da história. Sendo assim, são recorrentes observações sobre como os grupos sociais operam com as suas identidades raciais e culturais dentro do contexto histórico-social brasileiro, marcado pela ideologia do branqueamento como realização identitária valorativa.

Toda esta narrativa se justifica, à medida em que nenhum dos contornos do contexto social do bairro é contemplado no PPP³⁶ da escola: nele não há diagnóstico da história da formação da comunidade, da influência da cultura negra em sua formação, um estudo da ancestralidade e a conseqüente construção de identidade, como também não prevê estabelecimento de diálogo com a escola de samba, com a igreja, com as festas juninas e outros elementos da localidade.

Nas práticas cotidianas, observa-se a presença dos “homens de bem” na escola, seja auxiliando com materiais para conservação do prédio, seja distribuindo alimentos diversos. Os serviços médicos e odontológicos do posto de saúde também estão presentes no cotidiano, ao priorizarem o atendimento aos alunos matriculados.

No “currículo mínimo”, pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, está previsto que todas as turmas de Educação Infantil do município iniciem suas atividades com o tema “Quem sou eu?”. Fui informada pela professora da turma de que ela começaria o trabalho pelas características físicas, o que considerei ser uma oportunidade ímpar para meu trabalho de campo.

Os sujeitos da pesquisa

Para que pudesse formular o convite oficial aos futuros co-pesquisadores, precisei também conhecê-los. Tratava-se da professora regente e dos alunos da Educação Infantil da Escola Municipal São João Batista, tendo em vista a incidência do número expressivo de crianças declaradas negras. São 15 crianças, de ambos os sexos, entre 3 e 4 anos de idade, residentes no bairro da Caixa D’Água, periferia da cidade de Três Rios.

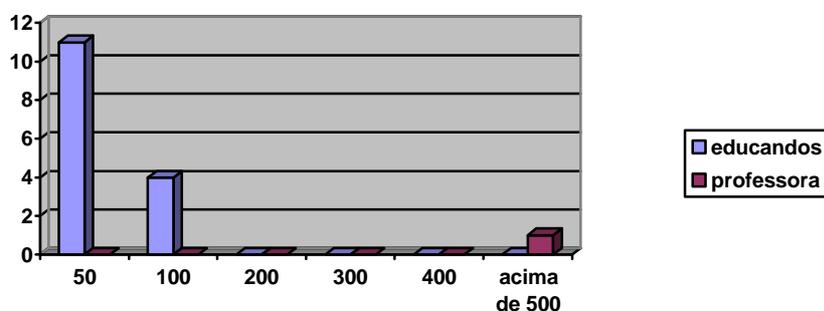
Durante um período de duas semanas, dediquei-me a observar a escola, entrando em contato com os diversos atores escolares e, nessa observação, constatei que a escola é um dos grandes agentes culturais para as crianças, permitindo o primeiro acesso a revistas, jornais, teatro, cinema e o conhecimento do próprio centro da cidade na qual residem, muito embora as distâncias sejam consideradas curtas.

Contando com esse pequeno universo, procurei identificar, através de aplicação de questionário as 15 crianças e à professora, alguns aspectos como renda mensal domiciliar, programas culturais a que têm acesso, leituras realizadas fora da escola e orientação religiosa.

³⁶ Segundo Paulo Roberto Padilha (2001), o projeto político-pedagógico (PPP) da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares.

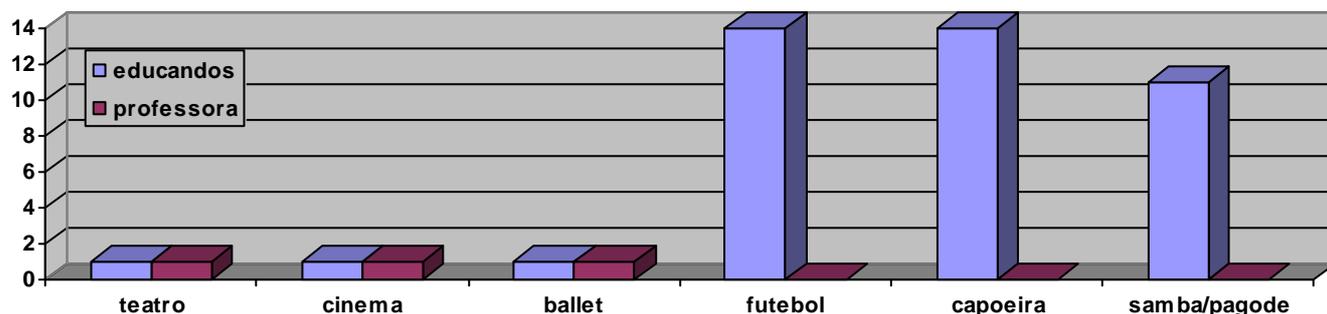
No trabalho com as crianças evidentemente eu conduzia as perguntas contidas no questionário para que estas tivessem condições de responder.

- renda mensal domiciliar (média por residente)



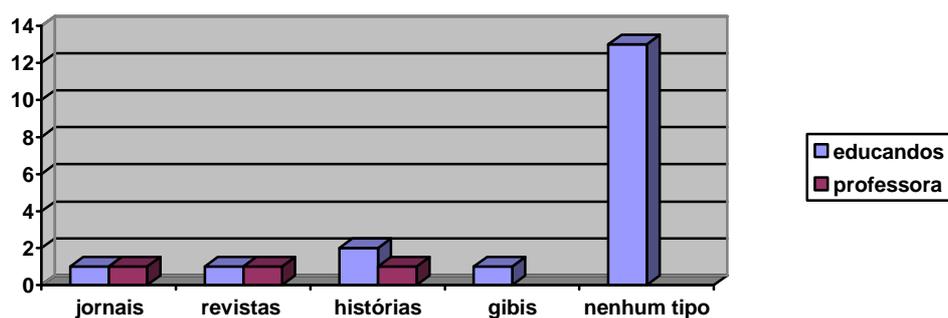
No gráfico observa-se que 80% dos educandos convidados a serem co-pesquisadores possuem renda média domiciliar por residente de apenas R\$ 50,00, inferior à media do Estado do Rio de Janeiro apresentada anteriormente.

- programas culturais a que têm acesso:



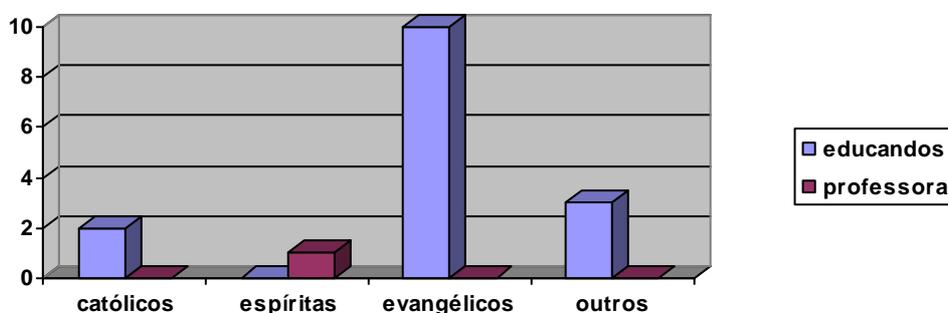
Tendo em vista as condições de renda familiar dos educandos, o acesso aos programas culturais difere em muito do de seus professores e equipe administrativa. Nota-se que o futebol praticado nos campos de várzea e a capoeira prevalecem, formando, assim, elementos de entretenimento, esporte e cultura na comunidade, a qual volto a ressaltar, possivelmente possui em sua formação a influência de negros libertos.

- leituras realizadas fora da escola:



Cerca de oitenta e sete por cento (86,6%) dos educandos declararam não ter acesso a revistas, jornais, histórias infantis e gibis. Todavia, tal situação não os impossibilita da prática de letramento inicial, tendo em vista que estão em contato com as camisetas que estampam propagandas, utilizadas na capoeira, aos nomes dos times de futebol de que participam, as letras dos sambas/pagodes que entoam nos ensaios da escola de samba, pois, segundo Soares (1998, p. 34), *“Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.”*

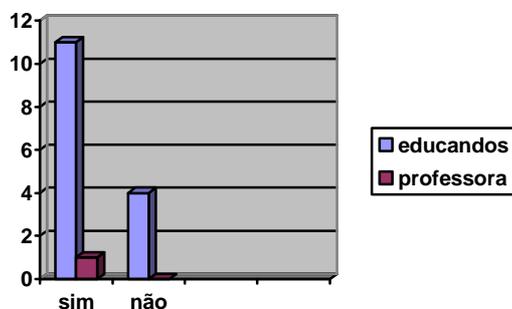
- orientação religiosa:



Na orientação religiosa dos educandos, há a preponderância de evangélicos, cerca de 66%. Tal dado contribui para que, ao se falar sobre preconceito racial e assuntos correlatos, assumi uma postura que não ferisse as convicções religiosas das crianças e respectivas famílias.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil podem também proporcionar o diálogo entre as culturas religiosas presentes no Brasil, ao invés de apresentarem uma só doutrina como força ideológica dominante no âmbito escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é explícita ao afirmar que *“a educação escolar é laica, sendo de responsabilidade da família a formação religiosa da criança.”*

No que se refere ao preconceito racial, perguntei à professora e aos alunos se ele(a) já havia sentido alguma rejeição por causa da sua cor independentes de serem negros ou não.



O índice de respostas positivas à indagação foi emblemático: 73,3%. Esse resultado referendou minha escolha dos co-pesquisadores. É importante frisar que, em outros contextos, temos narrativas de embates nas relações raciais, como nos traz Gisele Ortiz³⁷ sobre as lembranças de amiga negra, a Ba que, aos 40 anos, tem nitidamente na memória a primeira vez em que a diferença de cor foi motivo de tratamento discriminatório em sua vida.

No Jardim de Infância, uma criança branca perdeu sua pulseira de ouro e sua mãe foi à escola para reclamar exigindo conversar com a mãe de Ba. Durante a conversa, Ba não esteve presente e nunca abordou a questão com sua mãe, porém intuiu claramente que fora acusada de roubo e somente anos mais tarde pode falar sobre o assunto sem se emocionar.

Outra situação de discriminação é trazida por Gisele Ortiz: *“Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei para professora e ela não fez nada. (Catarina, 6 anos, negra).*

Ambas as situações ilustram bem a realidade das relações raciais na Educação Infantil, perpetuando as desigualdades.

³⁷ Coordenadora de projetos do Instituto Avisa lá.

CAPÍTULO V

PRÁTICAS ANTI-RACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE ABOLIÇÕES COTIDIANAS.

**Cada um de nós deve saber se impor
E até lutar em prol do bem-estar geral
Afastar da mente todo mal pensar
Saber se respeitar
Se unir pra se encontrar...**

Composição: Sombrinha / Zeca Pagodinho / Jorge Aragão

A proposta da pesquisa: o marco teórico

A proposta de trabalho aqui apresentada está norteadada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e do método sociopoética, fundado pelo filósofo francês Jacques Gauthier, após sua permanência na Caledônia/Kanaky, no Pacífico Sul e no Brasil. Em terras brasileiras, Gauthier recebeu grandes contribuições da Doutora em Enfermagem Iraci dos Santos, que utilizou o método sociopoética em pesquisa que tinha como foco a relação estabelecida entre orientador/orientando.

Petit (2004) expõe que, à época da realização do trabalho, Santos aceitou a orientação de Gauthier, mediante a seguinte observação: “aceito que você seja meu orientador, mas vou colocar uma condição: nunca vou sofrer durante a minha pesquisa”. Tal pronunciamento promoveu em mim reflexões sobre a postura a ser assumida como pesquisadora. Realizo o trabalho por responsabilidade com a causa e comigo mesma, porém com prazer, pois, jamais poderia permitir que um trabalho acadêmico, investigativo, se transformasse em sofrimento, até mesmo porque minha opção pelo método foi mediada, ocorrendo grande identificação com a proposta.

É indispensável esclarecer que a sociopoética, segundo Petit (2004), “*é um método de pesquisa que tem o mérito de valorizar o prazer e a criatividade na construção coletiva do conhecimento*” e no que se refere a abordagem teórico-metodológica, busca inspiração na Pedagogia do Oprimido de Freire (1996), com a idéia de grupo pesquisador. Gauthier (1999) nos informa que:

da mesma maneira que o grande educador brasileiro supõe que as pessoas do povo têm uma cultura rica e confia nos seus desejos de transformação do mundo, pensamos que os grupos objeto da pesquisa (...) podem e devem se tornar sujeitos da pesquisa, autores da pesquisa, da sua aprendizagem.(p.12).

Outra base metodológica é a análise institucional que, segundo Petit (2004), se constitui em:

uma teoria científica convencional baseada em um movimento de atuação e pensamento multireferencial que utiliza uma série de conceitos já existentes, mas reelaborados na perspectiva de um novo campo de coerência, apoiado essencialmente na categoria de contradição. A análise institucional pretende fazer uma leitura crítica das práticas sociais e das relações dos indivíduos e grupos com as instituições, sendo que estas não são necessariamente localizáveis nem diretamente visíveis.

Além destas bases, tem-se inspiração no Teatro do Oprimido de Augusto Boal e na escuta sensível de René Barbier no que se refere à multireferencialidade dos sentidos. Na sua atuação, tal proposta busca propiciar processos autogestivos e auto-analíticos em todos os âmbitos de intervenção e/ou pesquisa, que procura desvelar do “inconsciente de classe, de gênero, de cultura e subcultura, de faixa etária que atravessa as pessoas e os grupos”.(GAUTHIER,1999, p.13), as multireferencialidades dos sujeitos postas pela cultura e pelos sentidos desta cultura.

A sociopoética propõe a realização de pesquisas coletivas mediante o método do grupo pesquisador entendendo, segundo Gauthier (1999), que:

...o método do grupo pesquisador é o centro vivo da sociopoética. A transformação das pessoas pesquisadas em grupo-pesquisador é uma exigência ética e política fundamental. (...) não queremos reproduzir práticas instituídas de pesquisa, em que os pesquisados são explorados como produtores dos dados da pesquisa (dos conhecimentos sem os quais nenhum pesquisador poderia pesquisar, publicar e fazer sua carreira) que nada controlam do uso da “mais valia do conhecimento” que seus próprios conhecimentos permitiram produzir. (...) o sentido final da pesquisa lhes escapa totalmente. (p. 41).

Assim, os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores de oficinas e o público-alvo é convidado a se tornar co-pesquisador de tema gerador escolhido conjuntamente. Co-pesquisadores e pesquisador/a oficial colaboram, então, em todas as etapas da investigação³⁸, inclusive nas análises e na sua socialização³⁹. Nesse sentido, Gauthier (1999) aborda que a sociopoética espera:

³⁸ Por terem pouca idade, os co-pesquisadores não colaboraram na etapa inicial da pesquisa, relativa à escolha das histórias e das atividades propostas.

descentralizar o processo de produção do conhecimento do alto do corpo, a cabeça, onde se localiza o cérebro, para as demais partes do corpo. Ou seja, o conhecimento é apreendido e produzido com o corpo todo, com os braços, as pernas, os sentidos, os gestos, as expressões, o ritmo, etc, o pensamento (p. 43).

Partindo desse princípio, a sociopoética recorre a técnicas artísticas que propiciam o emergir do imaginário. Acredita-se, segundo Gauthier (1999), que a “... *criatividade artística toca esses núcleos inconscientes, até (...) movimentá-los em sentidos inesperados, ainda não explorados*” (p.54.). Espera-se que as técnicas artísticas utilizadas permitam descobrir, mediante uma escuta sensível, novos conceitos que a sociopoética chama de confetos, ou seja, conceitos produzidos pelo apelo à imaginação dos co-pesquisadores, mexendo com os sentidos geralmente esquecidos nas pesquisas convencionais.

Adotamos aqui a definição de Minayo (1993) para a palavra conceito: *operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois, focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os.* (p.92). Confetos seriam, portanto, conceitos manifestados de forma simbólica e concreta que *escapariam à simples discussão e análise crítica verbalizada, trazendo à tona o resíduo do implícito/abafado. Assim trata-se de tocar algo do invisível daquilo que dificilmente se imagina acerca da prática social do grupo*” (GAUTHIER, 2004, p. 54).

Por ser um método⁴⁰ e não uma metodologia⁴¹ de pesquisa, entende-se que o cerne da sociopoética se constitui em caminho que se constrói ao longo da caminhada, não podendo, portanto, prender-se a receitas prontas; portanto, o inusitado, o diferente advém da reação de todos os co-pesquisadores aos passos do método. Gauthier (1999) afirma que o método sociopoética pode ser compreendido como “ (...) *aquela trilha nunca pré-determinada, aberta ao acaso e ao inesperado. (...) Aberta à criatividade do grupo e dos indivíduos, aberta à*

³⁹ Por trabalharmos com co-pesquisadores de pouca idade utilizamos a produção oral e a construção plástica, a partir de vários materiais para estas etapas das oficinas.

⁴⁰ Segundo Teixeira (2008) o **método** consiste em “ traço característico de ciência e, representa um procedimento racional e ordenado (forma de pensar), constituído por instrumentos básicos que implicam utilizar de forma adequada, a reflexão e a experimentação, para proceder ao longo de um caminho, (significado etimológico de método) e alcançar os objetivos preestabelecidos no planejamento da pesquisa.” (p.20)

⁴¹ Ainda segundo Teixeira (2008) **metodologia** significa “etimologicamente, o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer pesquisa científica, os quais respondem o como fazê-la de forma eficiente. A metodologia é uma disciplina normativa definida como o estudo sistemático e lógico dos princípios que dirigem a pesquisa científica, desde suposições básicas até técnicas de indagação. Não deve ser confundida com teoria, pois só se interessa pela validade e não pelo conteúdo, nem pelos procedimentos (métodos e técnicas) à medida que o interesse e o valor destes está na capacidade de fornecer certos conhecimentos. Neste contexto teórico, há, de um lado, quadros teóricos de referência (o conhecimento acadêmico) por sua validade e, de outro, embasamentos empíricos. Assim, a **metodologia**, mais do que uma descrição formal de técnicas e métodos a serem utilizados na pesquisa científica, indica a opção que o pesquisador fez do quadro teórico para determinada situação prática do problema objeto de pesquisa.”(p. 22)

poética da vida” (p.50). Nesse sentido, recorro à Morin (2002), para dizer que o caminho que se faz ao caminhar “*constitui uma ajuda à estratégia do pensamento*”(p.136).

O contato com a professora

Em conversas com a professora, esta colocou que não percebia conflitos envolvendo preconceito racial entre as crianças de sua turma, mas, que continuamente procurava trabalhar a valorização de cada um e a auto-estima, fazendo-os se sentir importantes um para o outro, para a escola e para a comunidade, utilizando como modelo sua própria vivência e/ou seu posicionamento diante dos preconceitos sofridos. Assim, o primeiro passo foi conhecer através de entrevista semi-estruturada, um pouco mais sobre os posicionamentos que a professora assumia sobre os preconceitos e sobre o preconceito racial como inibidoras de crescimento pessoal:

- **Você já sofreu algum tipo de preconceito?**

Claro que sim. Sofro até hoje. Quando eu era criança, por ser muito sentimental, me senti rejeitada. Hoje, quando sofro qualquer preconceito, seja racial ou não, não me deixo entristecer. Estas situações me fazem crescer, me fazem mais forte, com mais vontade de seguir em frente porque eu sei que todos somos iguais, por mais que me queiram diferente para me abafar.

A professora se auto-declara negra, atua há 16 anos no magistério público municipal, sendo a maior parte da jornada profissional dedicada à pré-escola. Possui formação em Ensino Médio, na modalidade Formação de Professores.

- **Questões envolvendo expressões de preconceito racial foram porventura presenciadas por você na turma?**

Somente em uma situação, a da menina “Valéria” sobre como era tratada em casa e chegava na escola. Ouvi o seguinte na escola: _ “Puxa, já é negra e ainda é maltratada!”

Valéria, a meu ver, era rejeitada pela família, não tinha carinho da mãe e das tias. A mãe não parava em casa e as tias eram muito novas e não se preocupavam com a menina. Ela ficava na rua onde as pessoas lhe davam de comer. Na escola começamos a trabalhar a questão de Valéria de outra forma, porque sentimos que as crianças gostavam dela, mas pelo fato dela ficar largada na rua sua linguagem era diferente; ela tratava as

*crianças com agressões a até insultos. Começamos a conversar sobre a importância de se dar carinho para ela. Senti que Valéria melhorou. Não do jeito que queríamos, mas houve uma melhora. Acredito que mais incomodava a comunidade era que enquanto a menina estava sempre suja e despenteada a mãe tinha um corpo sadio, bonito e estava sempre bem vestida. A escola assumiu o papel da família, era o porto seguro da menina. Lá ela se alimentava, ganhava roupas que eram descartáveis porque depois que estavam sujas a mãe botava fogo. Na escola ela tinha carinho, amizade e proteção. Acredito também que se Valéria fosse branca nem fariam a alusão que fizeram: _ “ **Puxa, já é negra e ainda é maltratada!**”, mas você sabe como é criança.*

A resposta da professora me fez questionar se realmente as expressões de preconceito ocorriam ou eram a tal ponto naturalizadas que se tornavam invisíveis aos olhos da professora.

Ana Lúcia Azevedo no artigo “Igualmente diferentes – Genética mostra que cada ser humano é único e contesta raças no Brasil” publicado no **Jornal O Globo** em 15 de abril de 2007 citando o Professor Sérgio Danilo Pena, titular de Bioquímica da Universidade Federal de Minas Gerais, expõe que do ponto de vista biológico, não existe raça no Brasil. Tal conceito, aqui “*é uma construção social, que estimula o preconceito*”. A comprovação biológica da inexistência de identificação de raça no Brasil não extingue, no entanto, a presença do racismo com base no fenótipo. A autora também se remete ao Doutor em Geografia Humana Demétrio Magnoli (USP) que observa que:

não se combate o racismo afirmando a existência de raças, menos ainda produzindo raças oficiais, na lei. Estas atitudes reforçam o racismo e a discriminação pois tendem a reforçar na mente das pessoas o preconceito básico, de que existem raças.

Seguindo o raciocínio, continuei conversando com a professora, fazendo a seguinte pergunta:

- **No âmbito da escola, como você encara as expressões de preconceito?**

Em dezoito anos de trabalho na educação pública, já passei por várias escolas, sendo a maior parte na Educação Infantil; nunca presenciei práticas de preconceito entre as crianças. Nas relações com os colegas de trabalho com quem tive oportunidade de trabalhar, professor/aluno, professor/professor, professor/diretor , professor/funcionários, muito pelo contrário, vi uma grande luta contra o preconceito. As práticas preconceituosas se deram sempre fora dos muros da escola nas quais seus praticantes eram pais de alunos, a comunidade entre si e da própria sociedade.

Observo certa incoerência na resposta, pois se não havia práticas de preconceito, porque os colegas de trabalho precisariam lutar contra elas? Se as práticas preconceituosas acontecem fora dos muros da escola, como não se refletem dentro dela?

- **Anteriormente você me afirmou que já sofreu preconceitos e que ainda sofre, mas hoje quando acontece você os encara e fica até mais forte. A que você atribui tal posicionamento diante dos preconceitos?**

Atribuo à confiança que adquiri ao longo da vida, a minha visão sobre o que é a vida e o que é o próximo. Eu respeito muito o próximo. Meu trabalho é voltado para auxiliar o próximo. Ao me envolver com o próximo fui crescendo.

- **Você acredita então que a construção da auto-estima lhe auxiliou de forma decisiva?**

Acredito que sim. Todo mundo em alguma etapa da vida procura algum tipo de ajuda, de auxílio no outro. Eu também procurei auxílio nas pessoas para trabalhar minha auto-estima e descobri que na vida encontramos com pessoas que nos ajudam a ir para cima e outras nos colocam para baixo. Eu procuro ser uma pessoa que coloca as outras para cima e levo isto também para o meu trabalho com as crianças. Ter sofrido preconceitos e ter procura ajuda para a construção de minha auto-estima influenciou minha formação. Pude ver que minha história é semelhante à história de meus alunos, por isto em cada turma crio uma espécie de identidade, e daí vem uma enorme vontade de ajudar.

Ao dialogar sobre as desigualdades, não se poderia deixar de abordar que é papel de todas as instituições sociais, e portanto da escola, trabalhar a concepção de alteridade, como Frei Betto, em artigo publicado em 18.04.07 pela Agência de Informação Frei Tito para a América Latina, nos ensina:

É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.

Ainda no mesmo artigo Frei Betto (2007), ao trabalhar tal concepção, traz sua visão sobre o Brasil atual:

Numa sociedade como a brasileira em que o apartheid é tão arraigado, predomina a concepção de que aqueles que fazem serviço braçal não sabem. No entanto, nós que fomos formados como anjos barrocos da Bahia e de Minas, que só têm cabeça e não têm corpo, não sabemos o que fazer das mãos. Passamos anos na escola, saímos com Ph.D., porém não sabemos cozinhar, costurar, trocar uma tomada ou um interruptor, identificar o defeito do automóvel... e nos consideramos eruditos. E o que é pior, não temos equilíbrio emocional para lidar com as relações de alteridade. Daí por que, agora, substituíram o Q.I. para o Q.E., o Quociente Intelectual para o Quociente Emocional.

Ressalta-se ainda que tal ideário pode ultrapassar os muros da escola, transformando a família, a igreja, o campo de trabalho e até o próprio Estado, como espaço de poder da administração pública, em comunidades de alteridade referendadas pela generosidade. Ainda citando Frei Betto (2007), considera-se que:

Só existe generosidade na medida em que percebo o outro como outro e a diferença do outro em relação a mim. Então sou capaz de entrar em relação com ele pela única via possível porque, se tirar essa via, caio no colonialismo, vou querer ser como ele ou que ele seja como sou -a via do amor, se quisermos usar uma expressão evangélica; a via do respeito, se quisermos usar uma expressão ética; a via do reconhecimento dos seus direitos, se quisermos usar uma expressão jurídica; a via do resgate do realce da sua dignidade como ser humano, se quisermos usar uma expressão moral. Ou seja, isso supõe a via mais curta da comunicação humana, que é o diálogo e a capacidade de entender o outro a partir da sua experiência de vida e da sua interioridade.

Conhecendo a realidade e o planejamento curricular desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de Três Rios, o qual estabelece um “currículo mínimo”⁴² para toda a rede, passei à etapa de negociação do tema gerador junto ao grupo de alunos selecionados: o terceiro período da Educação Infantil da Escola Municipal São João Batista.

Vivenciando a sociopoética:

A fase inicial da pesquisa é a negociação sobre o tema gerador, a partir do dispositivo do grupo e do pesquisador oficial⁴³. Após a negociação, inicia-se a pesquisa propriamente dita, através de oficinas, que denomino vivências, o que limita o número de envolvidos. Os co-pesquisadores são verdadeiros parceiros *tanto na construção do conhecimento como nas decisões que se deve tomar para que o próprio processo de pesquisa chegue até sua conclusão.* (GAUTHIER, 1999, p. 41).

⁴² Relação de conteúdos a serem trabalhados por todas as escolas que compõem a rede municipal de ensino.

⁴³ Aproveitamos a introdução do tema “Quem eu sou?” partindo das características físicas para realizarmos a negociação utilizando como obra básica o livro “Felicidade, uma princesa da África”.

Cada vivência é iniciada com um relaxamento, que se constitui em uma das fases da pesquisa. Segundo Gauthier (1999), é a fase em que todos os participantes devem baixar seus níveis de controle do consciente para que expressem *os saberes enterrados e imersos, os ventos raros, as lavas congeladas pela história coletiva e individual* (p.53). Ainda no momento, todos são convidados pelo pesquisador-oficial a viajar pela imaginação, estabelecendo associações com o tema gerador.

Em seqüência, inicia-se a produção de dados referentes ao tema, utilizando linguagem simbólica que permita ultrapassar o consciente, aflorando a intuição e os referenciais não racionais do grupo. Gauthier (1999) conclui que assim o corpo pensa, considerando: “... *que é impossível atingir os pontos de fusão e fluidificação dos saberes fora da dinâmica dos corpos no grupo-pesquisador. (...) É no corpo que se produz conhecimento, o corpo coletivo, criado no processo de pesquisa.*” (p.64). O trabalho possibilita o necessário estranhamento que o processo exige, ajudando a descobrir faces não aparentes da realidade pesquisada.

Os confetos produzidos, ou seja, conceitos produzidos mediante apelo à imaginação dos co-pesquisadores, serão assim analisados pelos mesmos e pelo pesquisador-oficial durante as próprias vivências, quando irrompem as heterogeneidades de pontos de vista. Chega-se então à contra-análise_ ou seja, o momento no qual tudo o que foi produzido é confrontado entre os co-pesquisadores. Dentro da perspectiva, a opção de não nos pautarmos somente pela racionalidade se apóia em Maturana (1998):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou algo que nega o racional, quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem fundamento emocional(p.15)

O projeto político sociopoético propõe uma pesquisa científica que alia a razão a outras fontes de conhecimento, transcendendo os limites entre poesia e ciência, entre arte e construção do conhecimento. Gauthier (1999) enfatiza que a sociopoética “*busca entender, ou seja, vivenciar para entender, o momento criador, tanto do saber como das ilusões.*” (p.53).

Busca-se, através do convívio entre os co-pesquisadores, superar a relação de tutela com as classes populares, o que confirma a concepção dialógica de Freire (1987) “...*Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?*” (p.80). Neste sentido, propõe-se escutar o co-pesquisador e não transformá-lo.

Tal acepção nos remete ainda a Oliveira (2000), ao afirmar que “... *o caminho para a compreensão me demanda um momento de encontro com o meu eu, do meu escutar, de escutar as múltiplas vozes do meu coração e aceitá-las*” (p. 102). Durante a realização da investigação, o pesquisador oficial deve evitar a assunção de qualquer papel que poderá comprometer o andamento da pesquisa, tais como: o papel de pastor que deseja curar seus co-pesquisadores, o de líder que se coloca como porta-voz do grupo, o de policial que expressa elogios ou repreensões ou o de brincalhão, quando opta por se descomprometer com a produção do conhecimento.

Nas relações de poder travadas no decurso da pesquisa, Gauthier e Santos (1996) ressaltam que:

(...) o único poder que nós reconhecemos é o de abrir um devir, graças ao dispositivo da pesquisa. Depois quer o grupo como unidade heterogênea, que cada pessoa, fará deste devir o que quiser. Isso é sua liberdade. Poderá até nos odiar. De qualquer forma recusamos toda vontade de cuidar, libertar outras coisas além fluxos, linhas de fuga. (p.16)

Outrossim, para vislumbrar este devir considerei de extrema importância resgatar a luta daqueles que me antecederam na história de resistência dos negros na busca da educação formal, mesmo que para a tarefa contasse com poucas referências bibliográficas. Hoje acredito que estudar a história dos oprimidos não foi alvo ou desejo dos muitos pesquisadores que construíram a história oficial do nosso país.

Assumindo a posição de auxiliar da professora nas tarefas diárias da turma de Educação Infantil da E.M. São João Batista, busquei frequentar a sala de aula em dois dias semanais, para que pudesse estabelecer familiaridade com as crianças e, conseqüentemente, que estas se acostumassem com minha presença.

Dentro daquele contexto social e contando com os sujeitos apresentados e convidados a serem co-pesquisadores, vivenciamos a poética da vida em construção pedagógica que passo a relatar:

O mês de fevereiro na escola foi basicamente dedicado ao carnaval. Muitas crianças da Educação Infantil participavam dos ensaios carnavalescos da agremiação local. A professora Taís (pseudônimo utilizado para preservação de identidade) aproveitou o contexto para desenvolver trabalhos relativos à questão do samba como uma expressão da cultura negra no Brasil. A professora explicou que: “ *o samba teve origem da mistura de diversos ritmos e danças africanas trazidos pelos os escravos para o Brasil.. Aqui há vários tipos de samba: o*

samba-enredo que todos conhecem por causa do “Bom das Bocas”⁴⁴ que conta um tema que a escola escolhe para desfilar na avenida, tem também o pagode, as marchinhas e outros.”

As crianças expressaram o conhecimento de vários “pagodes” como por exemplo, um trecho da música “Velocidade da Luz” do Grupo Revelação⁴⁵: “*Todo mundo erra!/Todo mundo erra sempre/Todo mundo vai errar/Não sei porquê meu Deus/Sozinho eu vivo a penar...*”

Taís falou em seqüência que havia trazido o CD com o samba do “Bom das Bocas”, que naquele ano falava sobre as comidas do Brasil e se chamava “...*Se me der eu como!*”. Falava tanto das comidas trazidas por negros, como pelos índios ou brancos. As crianças pediram que a música fosse tocada porque queriam sambar muito. Taís falou que iria colocar o CD para tocar, mas que, na primeira vez, prestassem atenção para perceberem quais instrumentos musicais eram usados para fazer aquele samba.

As crianças demonstraram ter muita intimidade com o estilo musical, pois identificaram surdão, surdo, repiniques, tamborins, cavaquinho e chocalho. Na segunda vez em que a professora colocou o CD para tocar, as crianças cantaram e sambaram muito empolgadas.

Durante a semana, a professora e as crianças prepararam um Baile de Carnaval, e durante a confecção de fantasias e enfeites ouviam o samba-enredo trabalhado. Segundo Luz (1995,) “...*música e dança precisam compor o currículo escolar como fonte de identidade, uma vez que somente a identidade possibilita o desenvolvimento de nossos destinos*”. (p.202)

Vivências

Marquei com a professora para começar as oficinas na segunda quarta-feira do mês de março e já estava ansiosa pelo encontro. Cheguei à escola quando as crianças já haviam almoçado e estavam se preparando para a rodinha de novidades

No dia marcado, a professora propôs trabalhar o tema “Quem sou eu?” com todo o grupo escolhido, em que cada um deveria descrever suas características físicas: altura (baixo ou alto), cor da pele (negra, parda ou branca), tipo de cabelo (liso, crespo, ondulado, etc), cor dos olhos (negros, castanhos, verdes, azuis, etc).

⁴⁴ Agremiação carnavalesca fundada em 1962 na cidade de Três Rios - RJ

⁴⁵ Artista: [Grupo Revelação](#). Autor(es): Tundy. Álbum: [Velocidade da Luz](#). Duração: 00:03:46. Ano: 2006. Gravadora: Deckdisc.

A primeira pessoa a se auto-descrever foi a própria professora, colocando-se como baixa, negra, com olhos castanhos e tendo o cabelo curto e ondulado. Sua descrição , com certeza, influenciou as que se seguiram.

Logo depois, cada criança fez o mesmo. Percebi que, das quinze crianças presentes, treze se colocaram como negras e apenas duas como brancas, diferentemente do resultado colhido no Censo Escolar, no qual a opção pela cor “parda” foi freqüente, o que atribuo à colocação inicial da professora. Ao final das apresentações, todos deveriam repetir a seguinte frase: “... eu sou lindo!” Taís também pediu para que eu me descrevesse e assim o fiz: “Sou negra, tenho um 1,61m, meu cabelo é crespo e está na altura do ombro, meus olhos são castanhos bem escuros e sou linda!” Diante desta ambiência, aproveitei para relatar que havia escrito em livro, cuja personagem era uma linda princesa negra. Todos os participantes da rodinha manifestaram o desejo de conhecer a história da princesa negra: minha negociação já se havia dado, sem nenhum esforço heróico.

Primeira vivência: uma princesa negra...



Minha proposta de trabalho era realizar vivências que fizessem aflorar manifestações que envolvendo a questão da **valorização da raça negra**. Por trabalhar com co-pesquisadores entre 4 e 5 anos, e aproveitando a experiência que a professora tinha sobre Educação Infantil, optamos por histórias contadas, filmes e técnicas plásticas diversificadas.

Na primeira vivência trabalhei com a história: “Felicidade, uma princesa da África” de minha autoria.

A primeira etapa do trabalho com a sociopoética foi convidar os alunos e a professora para que realizassem um relaxamento corporal, deitando-se no chão e procurando ouvir música instrumental em compasso lento, ao mesmo tempo em que respirassem de forma que suas barriguinhas abaixassem e levantassem (respiração diafragmática). Tão logo percebi que todos haviam conseguido, pedi que fechassem os olhos, enquanto eu contava a história de um rei e uma rainha, ambos africanos, os quais, já em idade avançada, tiveram sua primeira filha, batizando-a de Felicidade. A princesa foi criada em boas condições financeiras, teve acesso ao mundo letrado, e, aos quinze anos, lhe foi conferido o direito de elaborar a legislação do seu povo.

A princesa redigiu o documento estimulando a partilha de pão, roupas e leitura, para que, futuramente, o povo merecesse, como rainha, a Felicidade. Solicitei que se levantassem e, mesmo sem terem visto as gravuras da história, modelassem em argila aquilo que mais lhes havia chamado atenção, ou o que considerassem que representaria a história, sem a necessidade de formulação de palavras, mas sempre lembrando que os personagens da história eram negros. (este momento se refere à produção dos confetos/conceitos mediante a análise dos co-pesquisadores)

A escolha da argila veio ao encontro às nossas expectativas, pois, segundo Urrutigaray (2003) o material, por seu aspecto possibilita o trabalho com as mãos como propulsoras de imagens de experiências mais fortes, mais viscerais que, usualmente, estão dificultadas na expressão verbal, devido à própria interferência da consciência do ego, constituindo-se em veículo de projeções das experiências com o mundo circundante, sendo favorecedora de descargas emocionais e produtora de efeitos calmantes.

O material provoca no sujeito, segundo a autora, posturas que vão desde a rejeição, dadas às questões regredidas que o material aporta ligadas às sujeiras internalizadas, adquiridas pela dimensão cultural ou experiências pessoais como podem provocar sensação de alívio e prazer pela possibilidade de exteriorizar sentimentos, ao permitir o manuseio de material com raízes simbólicas, a exemplo da Bíblia, segundo a qual o homem foi criado do barro. Seu manuseio possibilita o fazer e o refazer, contribuindo para a autoconfiança.

Reitero que na sociopoética os confetos constituem representações simbólicas que escapariam à verbalização e que serão compreendidos através de uma escuta sensível podendo-se ou não utilizar a razão.

As produções das crianças, na maioria negras, giraram em torno do auto retrato o que considero o passo inicial para a construção da auto-estima, como ilustra o trabalho abaixo:



Ilustração1 – Auto-retrato - construída com argila e decorada com guache e vidrilhos formando uma coroa

– “Agora eu gosto da minha cor. Posso ser uma pessoa importante.” - Gabriela

Mediante as análises simbólicas das crianças traduzidas em produções plásticas, solicitei que cada co-pesquisador verbalizasse para o grupo aquilo que o trabalho havia representado para ele; muitas crianças, porém, ficaram tímidas, o que dificultou o trabalho. Solicitei aos mais falantes que o fizessem para que eu pudesse registrar, e que os demais deveriam apoiar quando concordassem com os colegas. Nesse momento de contra-análise nossos co-pesquisadores verbalizam:

- “Ajudando os outros vamos sentindo melhor. Ter felicidade!” –Leila- (apoiada por três colegas)
- “Gostei de tudo, mas o que mais gostei foi quando a princesa pediu para dividir a comida, para ninguém passar fome.” – Luciano – (apoiado por quatro colegas)
- “Agora eu gosto da minha cor. Posso ser uma pessoa importante.” - Gabriela – (apoiada por quatro colegas)

Observa-se que no primeiro dia apenas uma criança faltou à vivência e que as expressões mais apoiadas, constituindo confetos, giram em torno da solidariedade e da auto-estima, ponto considerado capital na vivência.

Sousa (2005) ao discorrer sobre a auto-estima, recorre ao dicionário Aurélio no qual “auto” sintetiza a expressão “por si próprio” ou “de si mesmo” e “estima” significando afeição, consideração, respeito, afeto e amizade. Nesta concepção a autora define que a auto-estima pode, então, “*ser traduzida como o conceito valorativo em que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente*” (p.115).

Continuando seu pensamento, Sousa (2005) discorre que “*apesar da auto-estima ser um valor atribuído pelo próprio indivíduo a seu grupo ou a si mesmo, este não a constrói isoladamente, mas, influenciado pelas representações sociais predominantemente no seu meio*” (p.115). Desta forma, a auto-estima é compreendida como sendo uma representação social definida por Moscovici (2000) como sendo

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças de sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (p.33)

Assim, seguindo o pensamento de Sousa (2005), a auto-estima não se configura em repetições ou reproduções de conceitos ou ideologias, mas em construções e reelaborações constantes destas representações, nas quais os grupos discriminados, que porventura desenvolveram uma auto-estima negativa, têm a oportunidade de reconstruí-la mediante parâmetros positivos.

Sousa (2005), enfim, analisa a auto-estima como

sendo a consciência do sujeito sobre sua própria identidade”. No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima também negativizada (p.117).

A autora observa que esta situação, no entanto, não é algo pronto e acabado, uma vez que, sendo processual, mensurável e construída, a auto-estima pode ser reelaborada e reconstruída mediante condições favoráveis.

Conseqüentemente, a presente oficina oportunizou espaço/tempo para visualização dos negros e negras, como reis, rainhas e princesas.

Segunda vivência

Na segunda semana, também na quarta-feira, retornei à sala de aula e, em diálogo com a professora, procurei saber como as crianças se portaram deste o nosso primeiro encontro. A professora fez o seguinte relato:

– Eu gostei muito deste trabalho porque durante todos os anos que atuo na Educação Infantil nunca me foi proposto trabalhar outras culturas. Sempre fiz de forma intuitiva, mas sem aprofundar muito. Mesmo pequenos, muito novinhos, eles após termos realizado o trabalho na semana passada entenderam e ficaram muito curiosos. Depois começaram a fazer sempre alusão aos personagens da história. Quanto ao preconceito racial não fizeram nenhum comentário.

Iniciei a segunda oficina também convidando os co-pesquisadores a se deitarem no chão e fecharem seus olhos, enquanto ouviam música própria para relaxamento. Havia então apenas 12 crianças presentes. Depois que percebi que estavam realmente relaxados, já que haviam parado de rir e conseguiam realizar a respiração diafragmática, propus que assistíssemos ao filme “Kiriku e a feiticeira”, dirigido por Michel Ocelot, que narra uma lenda africana em longa-metragem de animação francesa, mostrando a história de um menino minúsculo que enfrenta uma poderosa feiticeira.

Em território da África Ocidental, nasceu um menino minúsculo chamado Kiriku, extremamente esperto, cujo destino era enfrentar uma malvada feiticeira: Karabá; ela secou a fonte d'água de sua aldeia, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Kiriku enfrenta todos os perigos para livrar sua aldeia da presença da terrível feiticeira desvelando as dores da mulher, e, ao se tornar adulto, casa-se com ela, após, também, libertá-la daquilo que a amaldiçoava.

Solicitei finalmente que construíssemos desenhos – construção de confetos/conceitos – com outro material plástico da oficina: as canetas hidrográficas representando a história cujos personagens eram negros, ressaltando que o herói era um menino negro minúsculo. Este material, segundo Urrutigaray (2003), se constitui em técnica onde as cores, devido à transparência, promovem a impressão de formas diluídas. É um material de fácil utilização, deslizando pelo papel, possibilitando a expansão e liberação de afetos e impulsos, mas, permitindo um controle pessoal para sua utilização. A autora nos revela que:

“ a possibilidade de emitir efeitos que possibilitam o atravessar da luz, produz sensações de passar além, de galgar outras esferas, de ultrapassar limites, enfim de ser possível alterar a ordem de colocar e ver novas situações por detrás da figura

conseguida... As projeções podem ser liberadas sem restrições, por ser um material que flui, sem deixar que escorra pelos dedos os conteúdos surgidos. A possibilidade de ressaltá-los, de dar-lhes contornos definidos, assim como também de escondê-los usando cores mais fortes sobre as mais fracas, ou de produzir efeitos caóticos, fornecem... excelentes indicativos dos processos psíquicos em atuação.” (p.56).

Os desenhos, em unanimidade, representavam a vida em comunidade com o personagem Kiriku sendo o centro.

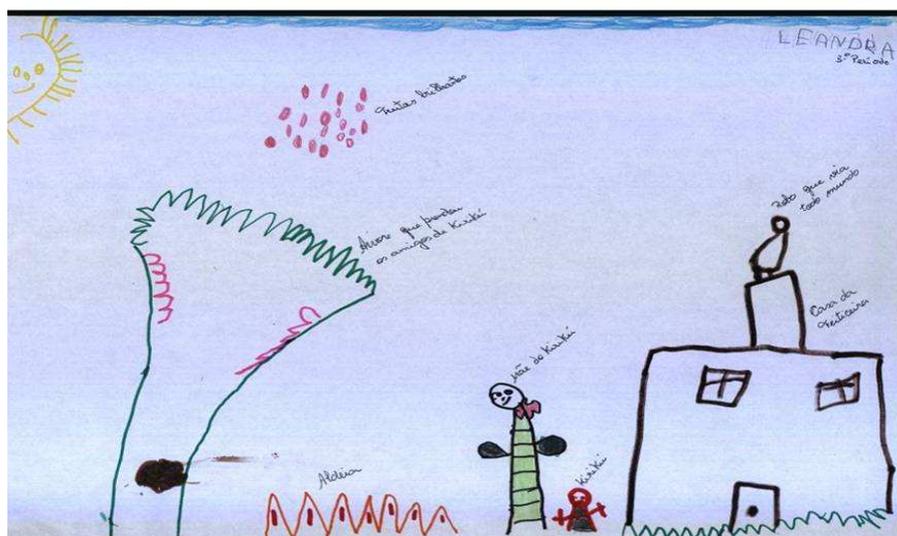


Ilustração 2 – Kiriku brincando em sua aldeia

Tais análises foram levadas à contra-análise, de onde recolhi as seguintes falas:

- _ A feiticeira é muito má, porque fizeram maldade com ela (Luciano)
- _ Kiriku salvou os amigos da árvore e do barco. (Leila)
- _ Ele conseguiu que a água voltasse estourando a bolha, ele quase morreu. (Italo)
- _ Na história tem muitos bichos, tem um igual a um porco. (Fabiola)
- _ Kiriku é muito corajoso, ele só faz coisas boas; quer saber tudo. (Adriana)
- _ Ele andava sem roupas e depois que cresceu a feiticeira fez uma roupa para ele de folhas. (Patrick)
- _ O avó de Kiriku é muito inteligente porque ele é o mais velho. (Matheus)
- _ Kiriku tirou a maldade da feiticeira e casou com ela (Patrícia)

_ Foi muito legal quando ele nasceu, ele já falava e corria muito. (Gabriela)

_ Ele salvou todo mundo. (Valéria)

Na segunda vivência, apenas duas crianças não verbalizaram material para a contra-análise. O grupo demonstrou grande admiração pelo herói da história, que era apenas uma criança, mas, corajosamente salvou toda a comunidade. Os co-pesquisadores, durante a construção de seus registros/confetos – cantavam “ *Kiriku é pequeno, mas tem seu valor*” ; um dos trechos da trilha musical do filme, até que Ariane trocou o nome Kiriku pelo nome da Polliana; e assim, sucessivamente, foram utilizando todos os nomes dos co-pesquisadores presentes.

Percebemos grande satisfação, orgulho de ser criança e identificação com o herói de uma aldeia da África Ocidental, e, mais ainda, desejaram saber onde ficava a África. Logo busquei o mapa mundi e o expus na sala, mostrando a localização do continente africano composto por vários países.

Terminamos a oficina com todos os co-pesquisadores cantando:“ **Kiriku é pequeno, mas tem seu valor!**”

Vivenciar a valorização de uma pequena criança negra serviu como referencial para todos os co-pesquisadores, com a recorrência da categoria **valorização pessoal nas relações raciais**. Destaco a seguinte verbalização a partir dos desenhos produzidos: “*Kiriku é muito corajoso, ele só faz coisas boas; quer saber tudo*” o que foi corroborado pelo trecho da canção que sensibilizou o grupo e por ele foi cantarolada.

O personagem Kiriku, mesmo de baixa estatura, teve suas qualidades evidenciadas pelos co-pesquisadores: corajoso, benfeitor que busca se informar sobre todos os acontecimentos passados e presentes. Kiriku procura conhecer sua ancestralidade para enfrentar os problemas do presente em sua aldeia, em perspectiva social.

O confeto construído pelas crianças foi a valorização pessoal e no Brasil, historicamente, a infância só obteve atenção das políticas públicas nos últimos anos e nas áreas periféricas, ouvir a voz dos pequeninos não é ainda aspecto observável. A ideologia corrente é que as crianças ainda não dispõem de opiniões que possam entrecruzar com as dos adultos nas decisões cotidianas. Kiriku é um personagem que faz exatamente o contrário, tornando-se um verdadeiro ícone para as crianças negras, nossas co-pesquisadoras.

Na tradição africana “a criança é vista como um dom de Deus, e desde a sua concepção, é amada, desejada e aguardada. Segundo Mensagem do episcopado de Guiné Bissau, Senegal, Cabo-Verde e Mauritània para a Quaresma publicado em BISSAU, em 1 de março de 2004:

Embora a educação fosse incumbência em primeiro lugar dos seus pais, de sua família, era também compreendida como um dever de toda a sociedade. O comportamento dos adultos em face da criança era portador de uma carga afetiva, mesmo se pelo meio, a rigidez e o rigor de certas regras nem sempre favoreciam o seu desabrochar imediato. A criança era vista, justamente, como riqueza da família e da sociedade. E então, longe de incomodar ou de provocar medo, a prole numerosa era acolhida como sinal de benção divina. (p.1)

Tolba Phanem, poeta africano, ilustra esta condição da criança nos versos de Canção dos Povos:

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”.
Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção. Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe cantam sua canção.

Terceira vivência

Cheguei na terceira quarta-feira à sala aula para realizar juntamente com meus co-pesquisadores, a terceira vivência. Como anteriormente, conversei com a professora para colher os frutos que a segunda oficina porventura pôde produzir. A professora fez relato como co-pesquisadora:

– O que mais me chamou atenção, chamou atenção das crianças e das crianças das outras turmas porque tive que passar novamente o filme no dia seguinte é que foi uma história gostosa de se ver e ouvir. Apesar do sofrimento com a falta da água, foi muito legal ver um menino nascer daquele jeito, já lutando pelos seus ideais. A música despertou a escola toda. Nesta semana pude ouvir as seguintes falas: - “Vamos ver o Kiriku de novo para você aprender. Puxa, eu quero ser igual ao Kiriku. Olha o que o Kiriku falou. Olha, vamos lutar igual ao Kiriku.”

Como de praxe cumprimentei meus co-pesquisadores e os convidei para o momento do relaxamento, quando todos ficavam deitados e realizavam a respiração diafragmática ao som de uma música instrumental em compasso lento. Fiz questão de, em

cada oficina utilizar uma música diferente, pois o que estava em voga era o ritmo, não a repetição. Quando todos estavam relaxados propus contar a história “Menina Bonita do Laço de Fita”, em que Ana Maria Machado narra a história de uma menina negra e um coelho branco. O coelho, encantado pela cor da menina, tenta descobrir como ficar negro também. A autora trata sobre a questão racial com suavidade, levando o leitor a sucumbir diante da beleza da menina enquanto torce para que o coelho encontre uma resposta para realizar o seu desejo.

O coelho é levado pela mãe da menina a perceber que cada um tem a cor herdada de seus antepassados. Entendeu, assim, que a solução seria casar-se com uma coelha "escura como a noite".

Após a terceira vivência, deixei vários materiais para serem explorados pelas crianças e as convidei a produzirem materiais concretos (confetos), atentando para os desejos que o coelho tinha em relação à **valorização da raça negra**. As meninas optaram por utilizar crepom nas cores preta e vermelha, construindo, assim, grandes tranças as quais utilizaram em seus cabelos.



O crepom se enquadra nos materiais tridimensionais que segundo Urrutigaray (2003), são fortes recursos para a manifestação de experiências interiores. Etimologicamente o ato de esculpir significa entalhar, cortar, gravar remetendo aos atos que estampam, imprimem sentimentos fortes, como a raiva.

A autora nos informa que:

O entalhe que se realiza no material provoca psiquicamente um emergir de algo que surge do interior, como se a experiência interior percebesse seu eco no material, sendo este o elemento facilitador de sua descoberta e da conseqüente experiência de sentido quando moldado, formado, materializado (p.62.)

Mediante a construção dos confetos através das atividades propostas (foto acima) pude perceber um florescer da vaidade feminina nas meninas negras da turma. Os cabelos foram altamente valorizados, o que identifico como um momento de construção de identidade. Logo iniciamos a verbalização sobre a história e sobre os confetos construídos – momento de contra-análise:

- _ Nunca vi uma pantera negra! (Luan)
- _ O que é uma pantera preta? (Patrick)
- _ A menina da história é a Felicidade ??? (Tainara)
- _ A menina mentiu pro coelho e mentira é coisa feia. (Gabriela)
- _ Agora eu sei porque a minha pele é dessa cor. Eu puxei meu pai. (Ariane)

Nesta vivência, a categoria eleita na perspectiva das relações raciais foi identidade. No Brasil é usual classificar as pessoas pelo fenótipo apresentado. Assim, pessoas que apresentam um fenótipo mais europeu são consideradas brancas, mesmo que seus ascendentes sejam negros. Tal pensamento vai ao encontro do que aborda Nogueira (1985), “*Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca...*” (p.16). O mesmo autor considera que: “*Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos, do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca*” (p.17).

No momento de construção dos confetos identidade e origem racial uma verbalização me chamou atenção “*Agora eu sei porque a minha pele é dessa cor. Eu puxei meu pai*”.

Buscando que nossos co-pesquisadores utilizassem a palavra para expressarem suas ascendências, pedi que falassem um pouco do fenótipo de seus pais. Verifiquei então que todos os co-pesquisadores compreenderam o porquê da própria cor de pele, tipo de cabelo, tonalidade de olhos. Observei que não houve qualquer tipo de expressão que evidenciasse negação da ancestralidade ou das próprias características físicas.

Segundo estudos de Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentais e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.(p.41)

Gomes (2005) cita Novaes (1993), o qual analisa que a identidade só pode ser usada sob a perspectiva do discurso e aparece para a construção de um nós coletivo – nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores numa dinâmica de igualdade social.

Nesta amplitude, a autora ressalta que a ênfase na identidade resulta na ênfase da diferença, à medida que ao mesmo tempo em que se dá a procura por identidade por parte de um grupo social luta-se também pela diferença deste dentro da sociedade. Assim, a identidade não é centrada apenas na cultura, mas também nos estamentos sócio-políticos e históricos das sociedades. A forma ampla de conceber a identidade é marcada a partir de exigências de determinado grupo por uma visibilidade social. Novaes (1993) observa que o processo pode ser notado quando se faz referência aos negros, aos índios, às mulheres e outros tantos grupos que compõem as minorias sociais, os quais buscam o resgate de suas autonomias e a reafirmação de suas diferenças.

Gomes (2005) compreende que a identidade é socialmente construída mediante as relações dialógicas com o outro e, portanto, permeiam o construto da identidade negra.

Quarta Vivência

Como nas semanas antecedentes, procurei primeiramente a professora para saber os frutos da vivência da semana anterior. Taís me informou que: “ *Nesta turma as perguntas que marcaram a semana foram “ então é por isto que somos diferentes?” , então aproveitei para trabalhar outras tantas diferenças como altura, cor de olhos , tipos de cabelos. Um dos alunos depois comentou que aquela história da “Menina Bonita do Laço de Fita” era só para as meninas! Foi então que aproveitei para dialogar com a turma sobre as questões de gênero. Coisas que as pessoas falam que é de menino e coisas de menina puxando pelas idéias que eles já traziam sobre isto. Um exemplo foi sobre a profissão de policial quando falei que poderia sim haver uma mulher policial e que ela não se tornaria um homem por sítio, pelo contrário, continuaria a ser mulher. As crianças falaram sobre as mães que pagam todas as contas da casa e de alguns pais que ajudam arrumando a cozinha, lavando o banheiro e cuidando dos irmãos. Percebi que a vaidade para as meninas também*

foi muito aflorada. Elas passaram a semana querendo pentear os cabelos, pintar as unhas, passar batom, queriam se cuidar.”

Após colher as impressões da professora mostrei uma gravura que havia recolhido de uma revista, a qual era ambientada em um bar onde as pessoas tomavam uma cerveja com o nome de “Cerveja Mulata”. Taís considerou que poderíamos trabalhar uma vivência a partir daquela gravura o que acatei, embora tivesse planejado trabalhar a história “Tranças de Bintou”

Convidamos as crianças para a rodinha e propusemos o relaxamento como parte inicial de nossa vivência; quando todos estavam bem tranqüilos, pedi que observassem a gravura e descrevessem o que viam como forma de que conhecessem e analisassem o que o pintor Lan ilustrava na propaganda da “Cerveja Mulata”. Na gravura está representada, através de estereótipos construídos culturalmente, a mulher afro-descendente brasileira.



Gravura 1 – Ilustração do Pintor Lan para comercial da “Cerveja Mulata”

Goffman (1998), ao trabalhar a questão dos estigmas como atributos depreciativos dentro das representações sociais, analisa que “ao depreciar uns está, geralmente, contribuindo para confirmar a valorização de outros considerados normais”

(p.13). Para o autor, há três tipos de estigmas: os de deformações físicas, os de culpa ou caráter individual e os de raça, nação ou religião. Neste último, a transmissão através da linhagem contaminaria todos os membros da raça ou etnia negra, ou seja, tanto no plano físico (cor da pele, traços físicos) como também na cultura (língua, religião, valores). O sujeito alvo de estigmas pode convencer-se de que é portador de anomalias, vendo-se como inferior.

Cavalleiro (1998), ao trabalhar os conceitos de auto-apreciação e auto-conceituação da população negra no Brasil, observa que há “precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre os negros” (p.25). As crianças, no entanto, simplesmente observaram e verbalizaram que era uma festa, nada mais, e que apenas o dono do bar era branco.

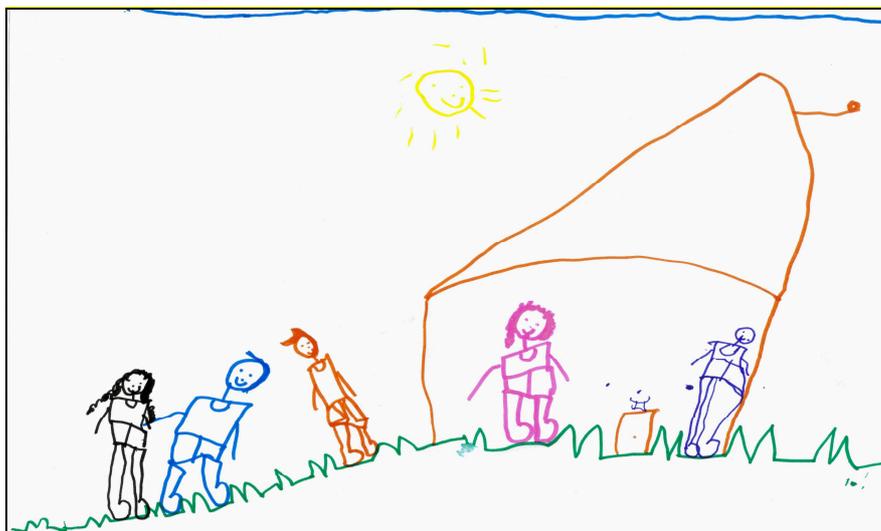


Ilustração 3 – “O aniversário no bar”

A seguir convidei meus co-pesquisadores para o momento da produção do material concreto, solicitando que representassem uma festa na qual tinham participado, utilizando mais uma vez as canetas hidrográficas. Poderia ser qualquer festa e em qualquer lugar, desde que cada um se auto-retratasse no centro da mesma.

Os confetos aqui produzidos giraram em torno da auto-apreciação e auto-conceituação e representavam em maioria festas de aniversários comemoradas com muito funk⁴⁶, um estilo musical muito marcante na comunidade.

⁴⁶ **Funk** é um [estilo](#) bem característico da [música negra norte-americana](#), desenvolvido por artistas como [James Brown](#) e por seus músicos, especialmente [Maceo Parker](#) e [Melvin Parker](#). O *funk* pode ser melhor reconhecido

A professora propôs, a seguir, a construção de texto coletivo sob os olhares infantis. O texto configura-se em contra-análise:

⁴⁷Era uma vez um menino que tava na rua. A mãe e o pai expulsou ele de casa porque não gostava dele. Os pais dele queriam uma filha branca. O pai vestiam ele com roupas de menina, passavam batom, colocavam tamancos, mas o menino era mulato.

Um dia ele pensou assim:

_ Eu vou para uma casa que tenha negros porque vão me dar roupas, sapatos e um lar.

Mas ele não conseguiu.

Num outro dia tinha uma festa muito grande num bar. O menino já tinha crescido e estava na festa. Na festa tinha um moço muito mal fantasiado do bem.

O menino mulato falou:

_ Moço não importa se você é do mal ou do bem eu só quero um bom lar. Arrume uma casa para mim.

O moço respondeu:

-Olha garoto eu não sô teu pai não!

A festa continuou com todo mundo brincando e dançando. Só duas pessoas se importaram com o menino. O menino implorou elas por uma casa porque não queria mais ficar na rua. As pessoas saíram do bar, deixaram de brincar, dançar beber cerveja e deram um lar pro menino.

(turma de Educ. Infantil- 2º e 3º períodos- 4 e 5 anos)

A oficina fez emergir características da comunidade na qual a escola está situada. No início do capítulo, havia eu descrito a grande incidência de crianças residindo com vizinhos ou parentes, mesmo tendo suas mães e pais também residindo no bairro. No texto produzido, o desejo de um menino mulato por um lar infere um retrato da realidade, como também a rejeição materna e paterna, a discriminação racial e de gênero, e as pessoas ruins que enganam outras pessoas. Todas as questões não impossibilitam, no entanto, as festas, que são comuns nos bares locais. Nossos co-pesquisadores expressaram, nesta vivência, suas realidades.

Fonseca (1998), ao tratar sobre circulação de crianças, se reporta a estudos realizados na África Ocidental, especificamente sobre os Gonja que colocam suas crianças em circulação com extrema facilidade em situações de crise, quando os pais se separam ou uma

por seu ritmo sincopado, pelos vocais de alguns de seus cantores e grupos (como [Cameo](#), ou os [Bar-Kays](#)). E ainda pela forte e rítmica seção de metais, pela percussão marcante e ritmo dançante, e a forte influência do jazz (como exemplos, as músicas de [Herbie Hancock](#), [George Duke](#), [Eddie Harris](#) e outros). No Brasil, o Funk americano recebeu muitas influências e modificações, tornando-se uma vertente totalmente nacional, é o [Funk carioca](#), que nasceu nos bailes dançantes das [favelas](#) e [morros](#) da cidade do [Rio de Janeiro](#) e se propagou para o resto do Brasil e do mundo.

⁴⁷ Foi mantida a transcrição fiel da fala das crianças co-pesquisadoras como garantia de fidedignidade.

circulação voluntária, quando as crianças vão morar com parentes para estreitar laços de solidariedade familiar.

A autora analisa que em várias sociedades estudadas os pais biológicos têm o papel de fornecer à criança uma identidade social pelo aspecto da filiação, todavia, as responsabilidades paternas podem ser praticadas por outras pessoas. Fonseca (1998) citando Goody (1982) relata que:

uma antropóloga, intrigada pelo alto índice de crianças em circulação entre os Gônjá, aplicou testes psicológicos para compará-las com as que estavam sendo criadas pelos próprios genitores. No que se refere ao equilíbrio emocional e ao sucesso social, ela não conseguiu descobrir nenhuma diferença significativa. (p.71)

Ainda segundo Fonseca (1998) a circulação de crianças também comporta função prática, a falta de recursos financeiros dos genitores e a lógica simbólica não é o que mais pesa, mas os laços consangüíneos. Assim, constroem-se redes de ajuda mútua, ou mesmo as crianças tornam-se elementos de troca para reforçar vínculos de parentesco, compensando a solidariedade familiar que poderia estar enfraquecida.

Sant'Ana (2006) em texto que compõe as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais observa que: *“Foi e é na família constituída por laços de sangue ou por laços de identidade que a população negra viveu e resistiu à escravidão, ao racismo, a exploração, à perseguição”* (p.41). A autora argumenta também que muitas das famílias desfeitas no período da escravidão se reconstruíram em famílias formadas por povos de diversas regiões da África. A união se dava por laços de *“saudade da terra, da casa, da família, como reunir-se para sobreviver, resistir e lutar com laços familiares reconstruídos e ressignificados* (p.41).

Quinta vivência

Depois de quinze dias sem ir à escola, cheguei para realizar a quinta vivência e, em conversa com a professora Tais esta explicou que: *“após a produção do texto coletivo percebeu que as crianças começaram a falar muito mais sobre suas vidas em casa. Elas se inteiraram de forma que praticamente não mais precisa puxar para que dissessem alguma coisa. Elas demonstraram que se sentiam seguras de si para falarem sobre seus problemas.”*

Convidamos então os co-pesquisadores para a primeira etapa da vivência, o relaxamento, e propusemos contar a história *“Bruna e a galinha d'angola”* de Gercilga de Almeida. A autora narra a história de Bruna que vivendo numa aldeia africana não tinha amigos para brincar. Sua avó, que adorava pintar panôs, lhe dá de presente então uma galinha d'angola. As crianças e os adultos da aldeia passam a ter curiosidade sobre o animal que

representa a história de como a terra ficou segura – e de como Bruna e suas amiguinhas da grande aldeia chamada Terra se afeiçoaram à Conquém, na beleza de sua pele escura pintada de pequenas bolas brancas.

Todos os co-pesquisadores afirmaram que nunca tinham visto uma galinha d'angola. Perguntei se gostariam de conhecer o animal de perto e prontamente disseram que sim. Quando então, ficamos comprometidos a buscar imagens, esculturas e lugares nos quais pudéssemos encontrar a ave. Como trabalho plástico, produção de confetos, optamos por pintar panôs como a avô de Bruna fazia em sua aldeia africana. Utilizamos como material panos TNT de diversas cores e tinta guache. Aproveitamos também para observar as figuras que ilustravam o livro, quando nossos co-pesquisadores identificaram as formas geométricas que a professora vinha trabalhando com a turma.



Foto 2 - Panôs

O guache, por apresentar uma textura grossa permite excelência na performance tátil, possibilitando a coordenação motora no que se refere à dosagem a ser empregada. O material favorece o retorno a estados regressivos e para o despertar da criança interior em adultos, segundo Urrutigaray (2003).

As produções plásticas se constituíram em confetos referentes à expressão identitária para as nossas análises, uma vez que as crianças representaram basicamente formas geométricas, assim como as ilustrações do livro trabalhado, porém é importante frisar que não existe uma única expressão de arte africana. As artes africanas originaram-se no período [pré-histórico](#), sendo a pintura e a gravação em pedra as formas mais antigas. É importante

esclarecer o porquê da expressão “artes africanas” já que, segundo Júnior (1980), não há apenas uma África cultural, o continente abriga diferentes culturas. Logo, não há o africano, mas africanos localizados em áreas culturais como Joisán, Oriental do Gado, ponta Oriental, Congo, costa da Guiné, Sudão Ocidental, Sudão Oriental, Deserto e Egito.

Já nas civilizações africanas são encontrados grupos étnicos com culturas distintas: melanoafricanos, sul-africanos, abissínios (oromi ou galla, ambara e tigray), etíopes (semicamíticos e fulges) e os negritos e pigmeus (bosquímanos e hotentotes), povos detentores de várias línguas e tecnologias distintas. Dentre os povos africanos não há apenas negros, já que o continente abriga caucasóides, como semitas e camitas, também são encontrados negros na Ásia, os andamaneses, e na Austrália, os papuas das Novas Hébridas, ou Nova Guiné.

Muitos dos povos africanos faziam seus objetos de arte a partir de diversos elementos da natureza. Construía esculturas de marfim, máscaras entalhadas em madeira e ornamentos em ouro e bronze. As obras de arte retratavam o cotidiano, a religião e aos aspectos naturais da região. Os povos esculpam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano etc. As artes africanas podem então ser caracterizadas como reflexos fieis das ricas histórias, [mitos](#), crenças e [filosofias](#) de seus habitantes.

A vivência plástica oportunizou que se colhessem as seguintes verbalizações referentes às relações raciais e interpessoais como elementos para contra-análise:

- _ Eu pensava que galinha preta era só de macumba! (Valéria)
- _ Essa galinha não é preta, é preta com bolinha branca. (Pedro)
- _ A menina da história é negra e só teve amigo quando ganhou a galinha. (Gabriela)
- _ Lá na África todo mundo ensina tudo para as crianças? (Adriana)
- _ Eu fiz uma galinha bem pretinha no meu panô para ser amiga. (Leila)

Quanto à fala colocada na terceira verbalização: “A menina da história é negra e só teve amigo quando ganhou a galinha” inferi que a ideologia dominante do “ter para ser” constitui uma construção social, cabendo-nos estabelecer contra-cultura para a maior valorização do ser humano negro ou não.

O fechamento da vivência com nossos co-pesquisadores se deu quando conclui que crianças, idosos, adultos, negros, brancos e índios devem ser respeitados e elogiados, independentemente daquilo que possuem, e todos concordaram. Marcamos a seguir um passeio para conhecer uma galinha d’angola. O passeio aconteceu na semana seguinte quando

visitamos a um sítio no qual havia a criação de vários animais: coelhos, cachorros, gatos, carneiros, pássaros, galinhas, gansos, patos e a galinha d'angola. Durante o passeio aproveitamos o local para jogar bola, pular corda, brincar de cabo de guerra, brincar de pique pega, lanchamos e retornamos à escola para expor os trabalhos de pintura em panôs realizados pelas crianças.

Sexta vivência

Na conversa inicial com a professora Taís, fui informada de que a galinha d'angola foi um sucesso: *“nós conseguimos trabalhar as formas geométricas, apesar de ter deixado tudo bem livre, sem especificar o que eu queria. Durante a semana consegui trabalhar este conteúdo usando o que eles tinham desenhado nos panôs. Também fizeram galinhas d'angola em argila e depois as pintamos”*.

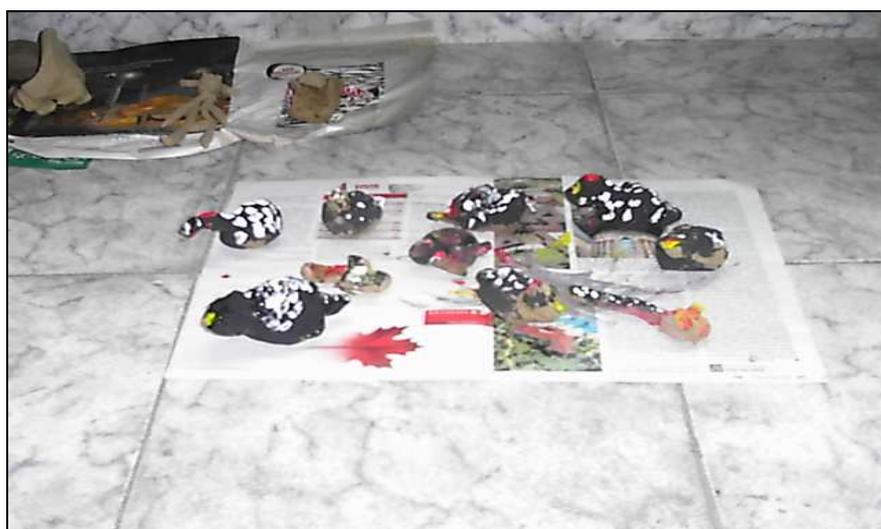


Foto 3 – “A galinha d'angola - escultura em argila

Dirigimo-nos para a sala com os nossos co-pesquisadores, e lá chegando para realizar o relaxamento antes da sexta vivência, expressaram o desejo de eles próprios contarem a história “A Pequena Sereia”, um clássico dos estúdios Disney que conta a história de Ariel uma jovem [sereia](#), filha do Rei Tritão, senhor dos sete mares, que se apaixona por um príncipe humano. Para conseguir realizar seu sonho romântico, ela se dispõe a se tornar mortal. A pequena sereia faz um acordo com Úrsula, a bruxa do mar, que a transforma em

humana. Ariel, no entanto, teria que conquistar o príncipe sem a voz, para não sofrer uma maldição. Ao final Ariel recupera a voz e se casa com o príncipe, sendo ambos felizes para sempre. Os co-pesquisadores analisaram os aspectos físicos de cada personagem da história, observando que não havia nenhum personagem negro no fundo do mar ou na superfície onde morava o príncipe. Identificaram que todos eram brancos e muito bem vestidos, pois também eram ricos. Solicitei aos co-pesquisadores que realizassem uma produção plástica (confetos), utilizando lápis de cor.

O uso do material permite a aquisição de competências para o trabalho com o guache e aquarela e possibilita também o conhecimento das cores e a obtenção de tons variados. Mediante a pressão aplicada, constróem-se tons claros ou fortes. É uma técnica que *“ora expande as tonalidades afetivas ora restringe por excesso de controle motor, ou um soltar-se da agressividade ou um controle da assertividade”*, segundo Urrutigaray (2003).

Trago para ilustrar a pesquisa um dos desenhos produzidos na sexta vivência; o desenho da “Pequena Sereia Negra”, que me impressionou, por se constituir em releitura, a partir do trabalho desenvolvido de valorização da cultura e da beleza negra, constituindo esta valorização em confeto.

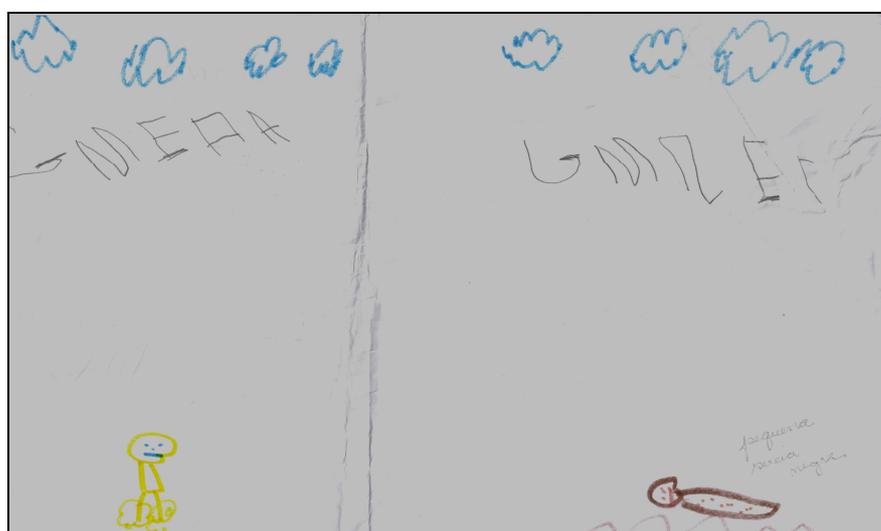


Ilustração 3 – A Pequena – “A Pequena Sereia Negra”

Coletei, entre as crianças, as seguintes verbalizações no momento de contra-análise:

_ Essa história é uma lenda! (Adriana)

_ O filme é mais legal do que este livro. (Pedro)

_ Eu já vi o filme da Pequena Sereia e o cabelo dela é vermelho e a mamãe falou que ela é ruiva. (Valéria)

_ Oh tia! Essa história é de amor, mas sereia não existe não. Então a gente pode fazer ela de novo do jeito que a gente quiser. (Leila)

Taís colocou que percebia que as crianças estavam vendo a si mesmas nas propostas de trabalho, demonstrando prazer nas produções e relatou o seguinte: *“não encontrei nenhum tipo de problema em realizar este trabalho, nem com as crianças, nem com os pais. Eu adorei este trabalho porque trazer assuntos polêmicos como este para a escola sempre é difícil, mas a direção da escola abraçou este trabalho e foi uma grande surpresa pra mim, eu aprendi muito com estas crianças. Vejo que na Educação Infantil temos um receio de colocar estes assuntos, é mais um tabu. O professor pode até ver a necessidade de colocar situações que são tabus na sala de aula, mas por medo de ter problemas com os pais ele recua, ele também é podado. Agora os professores estão correndo atrás de uma melhor preparação porque gostam das crianças, amam a profissão. O professor que realmente quer trabalhar dá um jeito e consegue trabalhar a realidade, os tabus. A situação da criança negra na escola é diferente hoje em dia. Ainda falta muito, mas o negro está conseguindo ocupar seu lugar na escola. O negro está se dando mais valor e a sociedade, apesar de faltar muita coisa ainda, está aceitando mais o negro”*.

Gomes (2005) reconhece que, na construção da identidade negra está subjacente o sentido de pertencimento a um grupo social de referência. A identidade negra então se constrói gradativamente no movimento cotidiano de variáveis, causas e efeitos iniciados nas primeiras relações sociais nas quais estão as sanções e a afetividade. Para Gomes (2005) :*A identidade negra é entendida, aqui como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.* (p.43).

Na sociedade brasileira, todavia, esta construção de identidade negra positiva se vê imbricada de lutas de resistência que segundo Gomes (2005), ensinam aos negros *que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo* (p.43). Esta identidade, enquanto processo contínuo de construção, pode ter como palco o espaço/tempo escolar, tanto na dimensão pessoal como na social, que constituem os sujeitos mediante as relações estabelecidas.

Para culminar nossas vivências narrei para os co-pesquisadores a história da fundação da Colônia Agrícola Nossa Senhora da Piedade e o seu cotidiano no qual produzia

café, milho, feijão, cana, banana e hortaliças para a subsistências de seus moradores segundo a narrativa de Inocêncio (2002). Com o auxílio de um dos moradores da comunidade, restauramos os espaços destinados à horta da escola e lá reproduzimos as plantações que os libertos, que possivelmente povoaram a região, cultivavam no séc. XIX, tanto para a subsistência, quanto para a comercialização.



Foto 3 – A horta

Ressalto que a movimentação de nossas vivências repercutiu na dinâmica de toda a escola despertando o interesse das outras turmas pelo trabalho realizado, englobando com outras propostas, como ilustram as fotos abaixo:



Foto 4 - Visita de vários alunos da escola a um batizado de Capoeira



Foto 5 - Exposição de máscaras africanas confeccionais com jornal, cola e guache

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Espera-se, confiantemente, que esteja próximo o tempo em que o homem, por ignorância, não mais infligirá um sofrimento desnecessário sobre o homem; porque a maioria da humanidade se tornará esclarecida, e irá discernir claramente que ao agir assim, inevitavelmente criará sofrimento a si própria.”

**Robert Owen, a new view of society and other writings
(Londres, Everyman, 1927, p.124)**

Realizar a presente pesquisa constituiu em grande desafio para minha formação acadêmica, uma vez que ao abordar assuntos que se configuram em “tabus” na sociedade brasileira, significou tocar nas feridas daqueles que ora sofrem e daqueles que ora praticam as violências cotidianas, nas quais também pude me perceber. Tais violências se encontram tão “naturalizadas” e enraizadas nas relações humanas que provocam espanto quando trazidas à discussão.

Negando ou assumindo que o racismo é um fato independente da questão econômica, que somos produtores e atores de racismo e de outros tantos preconceitos, meus interlocutores nesta caminhada foram assim como eu, sujeitos de pesquisa, uma vez que neste movimento trouxeram para o texto suas contradições, seus paradigmas cristalizados, suas versões e visões.

Ao estabelecer um diálogo entre as categorias e práticas anti-racistas, Educação Infantil Pré-escolar e sociopoética, parti das possibilidades de reflexão que os meios de comunicação oferecem à população num jogo dialético de retratar a realidade e ao mesmo tempo interferir nela. Entre artigos de jornais e revistas, capítulos de novelas, mesclados com a dura realidade que negro vivencia, o racismo está em pauta. A Escola de Educação Básica e, neste contexto em especial, a Educação Infantil Pré-escolar não está imune a isto por mais que muitos educadores ainda o considerem.

Concordo com Bourdieu que juntamente com Passeron desenvolveu a concepção de capital cultural auxiliando na compreensão do papel da escola:

“ para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de

fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU apud NOGUEIRA, CATANI, 2001, p.53)

Cito Bourdieu evidenciando que falo de desigualdades culturais não optando pela hierarquização, mas pela diferenciação que permite riqueza nas convivências escolares e extra-escolares. Assim, foi necessário analisar a história do atendimento às crianças pobres em creches e pré-escolas até a construção da Educação Infantil atual, uma vez que dentre estas crianças se encontravam e ainda se encontram, evidentemente, as crianças negras cujos antepassados construíram uma trajetória de luta política pela cidadania, via escolarização, marcada por ações articuladas por diversos movimentos negros. Silveira (2004) ao refletir sobre os “Mecanismos de Exclusão Social e Educação” explica:

“Em nossa sociedade, a Educação é um dos meios mais importantes para que tenhamos acesso às ocupações disponíveis no mercado de trabalho e de consumo. Por isso, a maior parte das pessoas sabe que precisa enfrentar as várias séries e graus do sistema de ensino. Nisso está implícito o objetivo de “ser alguém na vida”, que só pode ser conseguido através da educação formal. O sistema educacional poderia ser visto, assim, como uma grande máquina de produção de pessoas com qualificação suficiente para fazer as engrenagens funcionarem.” (p.112)

Esta escola inicia-se na Educação Infantil, um espaço/tempo que pode contribuir para a construção ou para o assassinato de sonhos, valores e culturas. Fato é que nesta pesquisa indaguei se a Educação Infantil brasileira, enquanto educação-formal poderia constituir-se em espaço/tempo para o estabelecimento de práticas anti-racistas. Percebo que inicialmente pretendi trabalhar com toda a Educação Infantil, porém no decorrer da pesquisa optei por analisar a fase pré-escolar.

Respondendo por esta categoria, mas, não desconsiderando as situações em creches, considero que a postura do educador diante de seu trabalho nesta e em qualquer outra etapa educativa suplanta a expectativa do simples espaço/tempo. Um educador cujo olhar está congelado para perceber as manifestações racistas pode demonstrar algumas incongruências nas suas reflexões, como no caso de Taís, que durante a pesquisa insistia em declarar não ter presenciado atitudes racistas, mas, alegava que nas escolas públicas nas quais construiu sua jornada profissional constatava colegas de trabalho lutando contra o racismo ou mesmo que o racismo se dava fora dos muros da escola, como se muros feitos de pedra e cal se configurassem em portais de mudanças de comportamentos e pensamentos. O ponto nevrálgico da questão, portanto, está na formação do educador e ao final desta pesquisa Taís

sendo uma das poucas educadoras da escola com formação apenas em nível médio, passou pelo funil do vestibular e atualmente cursa Educação Física.

É importante ressaltar que ao realizar pesquisas tendo o outro não como objeto, mas como co-pesquisador, os resultados extrapolam as barreiras das indagações iniciais, portanto a responsabilidade do pesquisador oficial se multiplica e segundo Souza (2005),

esta é a importância que Bakhtin (1997) atribui ao “outro”, quando nos fala do conceito de exotopia – excedente de visão, tão bem explicado nas palavras de Geraldi (2002, p.5): “Consideremo-nos dentro deste mundo: estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível. Olhamos-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude”. (p. 27)

Outras indagações que inicialmente trouxe versaram sobre se as práticas anti-racistas seriam capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva, já que a criança negra se vê inserida em um país historicamente valorizante da cultura européia. Quais seriam as propostas pedagógicas que o docente da Educação Infantil poderia desenvolver para a construção da identidade positiva da criança negra?

Considerando a primeira questão observo que as práticas anti-racistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva mesmo dentro de uma cultura de branqueamento, porém qualquer movimento de contra-cultura passa pelo exercício da alteridade. A ausência de tal exercício é como uma peça quebrada de uma engrenagem impossibilitando seu funcionamento. Impossibilita, por assim dizer, o desejo por conhecer a ancestralidade, a vivência, as necessidades e as expectativas de cada educando, de cada pessoa.

Pimenta (2002) afirma que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extramente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (p.27)

Quanto à segunda indagação, as propostas pedagógicas que podem contribuir para a construção da identidade positiva da criança negra passam pelo viés da oportunidade da visibilidade consciente e crítica do negro e de outras tantas minorias sociais no espaço escolar.

Após as vivências mediatizadas pela sócio-poética nossos co-pesquisadores assistiram a capítulos da novela “O Profeta”, exibida pela Rede Globo, na qual as personagens Dedé, (Zeze Barbosa) e Natália, (Vitória Pina) vivendo mãe e filha levaram a milhões de expectadores os conflitos referentes às relações raciais. Em um dos capítulos Natália possuindo um fenótipo que a possibilitava se passar como branca fazia um desabafo para sua mãe Dedé externando sua insatisfação como forte motivo de esconder de todos ser filha de uma empregada doméstica de fenótipo negro. Após a cena, uma das crianças do grupo fez a seguinte observação: “_ *A culpada de tudo que Natália faz é a mãe dela porque colocou ela num colégio que só tem criança branca, se tivesse colocado aqui na escola ela não tinha nenhum problema.*”

Aqui além da visão crítica revelada pela criança em sua observação percebeo mais um desafio da escola contemporânea “*transformar a fibra ótica em fibra ética*” (SODRÉ, 2004), desta forma a tecnologia, que é fruto do humano, deve estar a serviço da democratização dos saberes, do respeito às diversidades culturais, sendo instrumento para o resgate da auto-estima das minorias sociais.

Retorno então aos meios de comunicação, as telas especificamente, pois as crianças assistem a TV cujos programas promovem diálogos sobre as relações raciais, e assim concordo com Vani Moreira Kenski (2003) :

...”a interação proporcionada pelas “telas” amplia as possibilidades de comunicação com outros espaços de saber. As informações fluem de todos os lados e podem ser acessadas e trabalhadas por todos: professores, alunos e os que , pelos mais diferentes motivos , se encontram excluídos das escolas ou dos campus: jovens, velhos, doentes, estrangeiros, moradores distantes, trabalhadores em tempo integral, curiosos, tímidos, donas de casa... pessoas. (p. 101).

Tal discussão remete ao currículo da escola que por sua vez remete à construção do PPP que neste contexto trouxe:

A realidade enfrentada pelos nossos alunos (nem um pouco diferente da maioria da população) é de muita dificuldade. Os problemas sócio-econômicos; a violência doméstica; **as distorções de valores**; as dificuldades de relacionamento e respeito ao próximo, a carência de necessidades básicas como higiene, saneamento e saúde, são fatores que levam as crianças da comunidade a uma formação voltada para a violência; **a baixa auto-estima**, ao sentimento de que ninguém poderá mudar o quadro em que vivem, deixando assim, de acreditar num futuro melhor e mais justo. É observando esta realidade, que nossa escola buscará, trabalhando em conjunto com a comunidade, mostrar aos alunos seus potenciais, motivando-os a terem um objetivo na vida, e lutar para que tal objetivo seja alcançado pelos meios honestos e justos dentro da sociedade. (PPP da instituição, p.4)

Ana Canen, todavia, sugere (2001) “*refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades*

culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.” (p. 16).

Minha insistência na formação do docente não se consagra como flecha que está apontada para o alvo imóvel, uma vez que reitero as palavras de Pimenta (2002) ao analisar a formação dos professores:

Entende que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticam, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (p.29)

Como também as de Alarcão (2001) ao discutir sobre a competência profissional::

A docência implica competências observacionais para atender ao que acontece, competências analítico-interpretativas para compreender o que se passa e relacionar com outras situações, competências imagino-criativas para ver como poderia ser de outro modo e competências relacionais para interagir consigo mesmo e com as outras pessoas, mas também para levá-las a interagir. (p.18)

Tais competências incluem um posicionamento diante da lei 10.639/03, uma vez que ser educador, assim como ser negro, configura-se em ato político em busca da construção de uma sociedade mais igualitária em oportunidades concretas para as minorias, ou seja, falo do estabelecimento de ações afirmativas e auto-afirmativas.

Posso vislumbrar assim, que a educação pode se constituir cotidianamente como espaço/tempo da “Terra Prometida” para a população negra. Ela é uma necessidade básica; o pão que alimenta a força política, a água que sacia o desejo por desvendar o que vem a ser o verdadeiro exercício da cidadania e a fé de que haverá um dia que não mais se precisará discutir a discriminação, o preconceito ou outras formas correlatas de impor ao outro um sofrimento desnecessário.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. **Questionamentos do cotidiano docente**. Formação docente. Pátio revista pedagógica, Porto Alegre, nº40, ano X, p.18, nov. 2006/ jan. 2007.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Pallas Editora. 3ª edição.

ALMEIDA, Sílvia Capanema P. Somos ou não somos racistas? **Revista História Viva**, São Paulo, n.37, versão para impressão. nov. 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Ana Lúcia. Igualmente diferentes – Genética mostra que cada ser humano é único e contesta raças no Brasil . **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, ano LXXXII, nº 26.914, 15 de abril de 2007. Caderno Ciência, p. 40.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992

BENNET, Paulo. **Modernidade e Educação**. O globo, Rio de Janeiro, 08 de outubro 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet. São Paulo: Brasiliense,1994a.

BERND, Zilá. **Racismo e Anti-racismo**. 3.Ed. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet. São Paulo: Brasiliense,1994b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1988.

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei número 8.069/ 90, de 13 de julho de 1990: CBIA – SP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. LEI n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL LEI nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. DOU de 06/01/1989.

BRASIL. LEI 7.437 de 1985. DOU de 20/12/1985.

BRASIL DECRETO nº 1.171, de 22 de junho de 1994. DOU DE 23/06/1994.

BRASIL DECRETO-LEI n. 2848 de 7 de dezembro de 1940. DOU DE 31/12/1940.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.) **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papyrus. 2001

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto: 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Produção Acadêmica Na Área Da Educação Infantil A Partir Da Análise De Pareceres Sobre O Referencial Curricular Nacional Da Educação Infantil: Primeiras Aproximações**. In: Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Palhares (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. – Campinas, SP: Auotres Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. on line].Atual. Disponível em 03.03.2006 www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_007&y=base&z=08 - 83k. Acesso em 06.03.2006.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola**. In **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Iolanda de Oliveira (org.) Niterói: Intertexto, 1999.

DARLAN, Siro. **Como fabricar um bandido**. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 117, nº 46. 22 de abril de 2007. p. 10

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento. Metodologia Científica no caminho de Habermas**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e & PINTO, Regina Paim (Orgs.) **Negro e Educação**. São Paulo, Ação Educativa, 2001.

FREI, Beto. **Alteridade** Disponível: site Adital [28 abr. 2007] URL: http://www.adital.com.br/site/notícia_imp.asp?cod=7063&lang=PT? Acesso em: 3 maio. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRY Peter, Yvonne Maggie, Marcos Chor Maio, Simone Monteiro e Ricardo Ventura Santos (organizadores). **Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

- GARCIA, Regina L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- GAUTHIER, Jacques. Trilhando a vertente da montanha sociopoética – a produção coletiva de confetos. In SANTOS, Iraci (org.). **Prática de pesquisa nas ciências humanas – aplicação da abordagem sociopoética**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.
- GAUTHIER, Jacques e SANTOS, Iraci dos. **A Sócio-Poética - fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa, vivência**. Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE, 1996.
- GOFFMAN, I. **Estigmas: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- GONÇALVES, Luiz A O & GONÇALVES e Silva, Petronilha. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas”: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.
- GUATTARI F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Belinha Rolnik. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação e apoio à Universidade de São Paulo; 34 ed., 1999.
- HASENBALG, Carlos A . **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1970.
- INNOCÊNCIO, Isabela Torres de Castro. **Liberdade e acesso à terra: Fazenda Cantagalo Paraíba do Sul (1882-1932)**. – Vassouras: USS, 2002.
- JÓDAR Francisco e GÓMEZ Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação & Realidade**. Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre, volume 27, nº 2, p.31-46, jul/dez de 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Papyrus. 2003.
- GAUTHIER, Jacques e SANTOS, Iraci dos. **A Sócio-Poética - fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa, vivência**. Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE, 1996.
- KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate.** 2001 [on line] Atual. Disponível em www.ced.ufsc.br/~neeOa6/lsoniak.pdf. Acesso em 13.07.07

LEITE, Mirian Lifchitz Moreira. O óbvio e o contraditório da roda. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. Cap.6, p. 98-111.

LUCCOCK, Jonh. **Notas Sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais do Brasil .** Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.** Salvador: Centro editorial e didático da UFBA. 1995.

MANDELA, Nelson. **Para além do Racismo – Abraçando um Futuro Independente. Relatório Geral Iniciativa Comparativa de Relações Humanas – Brasil, África do sul e Estados Unidos,** janeiro de 2003.

MARTINS, Ângela M. de Souza. **Fundamentos da Educação 2.** v.1. 2.ed. Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2005.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **Educação Infantil: uma questão para o debate.** IN, Marina Palhares e Ana Lúcia Goulart de Faria e (orgs.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.– Campinas, SP: Auotres Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

MATTOSO, Kátia de Queiroz. O filho da escrava. In: PRIORI, Mary Del (org.). **História da Criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. cap.5, p.76-137

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de Fernando Campos Fortes . Belo horizonte. Editora UFMG, 1998.

MELO, Regina; COELHO, Rita (Orgs.) **Educação e Discriminação dos Negros.** Brasília, MEC/ Fundação de Assistência ao Estudante. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1993.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MOTT, Maria Lúcia. A criança escrava na literatura de viagens. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 31, 1979, p. 56-66.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. **Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In Marina Palhares e Ana Lúcia Goulart de Faria e (orgs.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios .– Campinas, SP: Auotres Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis; Vozes,2001.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A . Queiroz, 1985.

OFM, Frei David Santos. **A fase real da Lei Áurea**. Disponível: site adital (26 fev. 2005). URL.: http://www.adital.com.br/site/notícia_imp.asp?cod=7052&lang=PT?. Acesso em: 7 maio 2007.

PIMENTA, Selma G. (Orgs.) **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria V. A. de S. C. Educação Popular em Saúde para além das palavras – um encontro com o sentir. In: Rodrigues, Luiz D. e Vasconcelos, Eymard Mourão(Org). **Novas configurações em movimentos sociais – vozes do Nordeste**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2000.

ORTIZ, Gisele. Só não enxerga quem não quer: racismo e preconceito na Educação Infantil.[on line].Atual. Disponível em <http://www.avisala.org.br/revista.asp?idrevistatexto=91> . Acesso em 23.05.07.

PADILHA, Paulo Roberto Padilha. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo, Cortez/IPF. 2001

PAIXÃO, Marcello. **O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000**. [on line] Atual. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0340.pdf. Acesso em 23.05.07

PALHARES,Marina e Ana Lúcia Goulart de Faria e (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios** .– Campinas, SP: Auotres Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

PETIT, Sandra Haydée – **Rompendo o silêncio com o método sociopoético: a desnaturalização do preconceito racial na escola**. UFC. GT: Afro-brasileiros e Educação/n.21, 2004.

PINTO, Regina Pahim. A educação do Negro : uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 62 p. 3-34, ago.1987.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 364 p

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. Brasília. Ministério da Justiça: CEAP, 2001

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, n 16, p.21-26.

SÁ, Márcia Souto Maior M. Mecanismos e dispositivos da exclusão/inclusão – em uma perspectiva da Psicologia da Educação. CARINO, Jonaedson e outros. **Fundamentos da Educação** 2.v.2 – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

SANTANA , Patrícia de Souza. **Professores Negras: Trajetórias e Travessias**. Belo Horizonte. Mazza Editores. 2004.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SOARES, M. B.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Luciane Aparecida de. **Centro Integrado de Educação Pública: um *espaçotempo* alfabetizador em questão**. Faculdade de Educação da UFJF [Dissertação de Mestrado]. Juiz de Fora, Minas Gerais, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SILVEIRA, Cláudio. **Fundamentos da Educação** 2.v.1/Adilson Florentino – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Jaime José da. **Mestiçagem e Identidade: o desafio brasileiro.** Monografia de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola uma perspectiva social.** São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA Y C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

TEIXEIRA, Gilberto. O que significa metodologia?.[on line] Atual. Disponível em <http://serprofessoruniversitario.pro.br/modulo=21&texto=1338>. Disponível em 13/11/07. acesso em 21.01.08.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. 347 p.

TIRIBA, Lea. **Escola: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes.** [on line] Atual. Disponível em www.Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Edduanf/ypalest_tiriba.pdf. Disponível em 22/11/05. Acesso em 09.07.07.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **A transformação pessoal pelas imagens.** 2.ed. Rio de Janeiro : Walk Editora, 2003.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Práticas educativas, linguagens e tecnologia**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Leandra Jacinto Pereira Rocha

Nome do (a) Orientador (a): Maria Elena Viana de Souza

1. **Natureza da pesquisa:** o sra está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade : Identificar na Educação Infantil possibilidades concretas deste espaço/tempo ser propício para o estabelecimento de práticas anti-racistas.
2. **Participantes da pesquisa:**
São 15 crianças, de ambos os sexos, entre 3 e 4 anos de idade residentes no bairro da Caixa D’Água, periferia da cidade de Três Rios e a docente do grupo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra permitirá que a pesquisadora Leandra Jacinto Pereira Rocha divulgue em sua dissertação de Mestrado os dados coletados nas entrevistas. A sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.*
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em local e hora marcadas pelo entrevistado e terão caráter semi-aberto.
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as relações raciais na Educação Infantil de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a reflexão desta etapa da Educação Básica, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

TELEFONES

Pesquisador: (24) 2255-1506 e (24) 8809-5135

Orientador: (021) 4402868 – (21) 88281355

Um pouco da professora Taís (pseudônimo adotado) através de sua fala:

1. Partindo do ponto de que o preconceito é um fato como você vê expressões preconceituosas em nossa sociedade com sua experiência como professora e como ser humano?

R. Nas relações entre as pessoas de nossa sociedade vejo a existência de vários tipos de preconceitos , não só em relação ao negro, mas se as pessoas tiverem dinheiro os

preconceitos são engolidos. Na verdade engole-se o preconceito em favor daquilo que se pode ganhar ao se ter amizade com alguém que tenha dinheiro. Então quem tem dinheiro pode tudo. Quem não tem dinheiro, sofre o preconceito por não ter dinheiro e todos os outros.

2. E no âmbito da escola, como você encara as expressões de preconceito?

R. Em dezoito anos de trabalho na educação pública,, já passei por várias escolas, sendo a maior parte na Educação Infantil, nunca presenciei práticas de preconceito entre as crianças. Nas relações com os colegas de trabalho com quem tive oportunidade de trabalhar, professor/aluno, professor/aluno, professor/professor, professor/diretor , professor/funcionários, muito pelo contrário, vi uma grande luta contra o preconceito. As práticas preconceituosas se deram sempre fora dos muros da escola nas quais seus praticantes eram pais de alunos, a comunidade entre si e da própria sociedade.

3. Você possui uma visão sobre expressões de preconceito construída ao longo de sua trajetória como professora da rede pública. Como você então caracterizaria a rede pública em relação a esta temática?

R. Vejo a rede pública como um espaço muito democrático em relação a todos os tipos de preconceitos porque ela atende crianças pobres. Estas crianças são negras, portadoras de necessidades educacionais especiais, têm problemas psicológicos, problemas sociais, problemas econômicos, passam fome, têm várias doenças, não conhecem seus pais e às vezes não conhecem as mães. A maioria delas acaba por ter condições semelhantes. Lógico que sempre há alguém que se destaca, mas também realizamos um trabalho que procura encarar estas situações o que não dá uma proporção maior.

4. Como é este trabalho feito dentro da escola em relação a todos os preconceitos?

R. Sempre procuro me envolver e trabalhar através do diálogo para o bem-estar da criança. Na Educação Infantil que é uma etapa na qual a criança está formando seus valores procuro sempre conversar com elas colocando que somos todos iguais, independente de sermos negros ou brancos, de termos religiões diferentes, de termos dinheiro ou não para comprar o que desejamos e se nos ajudarmos poderemos vencer nossos problemas através do esforço.

5. Você já sofreu algum tipo de preconceito?

R. Claro que sim. Sofro até hoje. Quando eu era criança, por ser muito sentimental me senti rejeitada. Hoje quando sofro um tipo de preconceito, seja racial ou não, não me deixo entristecer. Estas situações me fazem crescer, me fazem mais forte, com mais vontade de seguir em frente porque eu sei que todos somos iguais, por mais que me queiram diferente para me abafarem.

6. A que você atribui este posicionamento diante dos preconceitos?

R. Atribuo à confiança que adquiri ao longo da vida. A minha visão sobre o que é a vida e o que é o próximo. Eu respeito muito o próximo. Meu trabalho é voltado para auxiliar o próximo. Ao me envolver com o próximo fui crescendo.

7. Você acredita que a construção da auto-estima lhe auxiliou?

R. *Acredito que sim. Todo mundo em alguma etapa da vida procura algum tipo de ajuda, de auxílio no outro. Eu também procurei auxílio nas pessoas para trabalhar minha auto-estima e descobri que na cima encontramos com pessoas que nos ajudam a ir para cima e outras nos colocam para baixo. Eu procuro ser uma pessoa que coloca as outras para cima e levo isto também para o meu trabalho com as crianças. Ter sofrido preconceitos e ter procura ajuda para a construção de minha auto-estima influenciou minha formação. Pude ver que minha história é semelhante a história de meus alunos, por isto em cada turma crio uma espécie de identidade e daí vem uma enorme vontade de ajudar.*

8. Questões envolvendo expressões de preconceito racial foram porventura presenciadas por você nesta turma?

R. *Somente em uma situação, a da menina “Valéria” sobre como era tratada em casa e chegava na escola. Ouvi o seguinte na escola: _ “ Puxa, já é negra e ainda é maltratada!” Valéria, a meu ver, era rejeitada pela família, não tinha carinho da mãe e das tias. A mãe não parava em casa e as tias eram muito novas e não se preocupavam com a menina. Ela ficava na rua onde as pessoas lhe davam de comer. Na escola começamos a trabalhar a questão de Valéria de outra forma, porque sentimos que as crianças gostavam dela, mas pelo fato dela ficar largada na rua sua linguagem era diferente; ela tratava as crianças com agressões a até insultos. Começamos a conversar sobre a importância de se dar carinho para ela. Senti que Valéria melhorou. Não do jeito que queríamos, mas houve uma melhora. Acredito que mais me incomodava a comunidade era que enquanto a menina estava sempre suja e despenteada a mãe tinha um corpo sadio, bonito e estava sempre bem vestida. A escola assumiu o papel da família, era o porto seguro da menina. Lá ela se alimentava, ganhava roupas que eram descartáveis porque depois que estavam sujas a mãe botava fogo). Na escola ela tinha carinho, amizade e proteção. Acredito também que se Valéria fosse branca nem fariam a alusão que fizeram: _ “ Puxa, já é negra e ainda é maltratada!” , mas você sabe como é criança.*

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1 - Carga horário semanal de trabalho: () 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas

2 - Renda mensal domiciliar: () R\$400,00 () R\$600,00 () R\$800,00
() acima de R\$1.000,00

3 - Programas culturais a que tem acesso: () teatro () cinema () ballet () outros
Especificar _____

4 – Orientação religiosa: () católica () evangélica () espírita

5 – Tipos de leitura que realiza: () educacionais () informativas () romances
Especificar _____

6 – Como você trabalha as questões concernentes ao preconceito racial em sala de aula?

7 - Você já sofreu algum tipo de rejeição por causa de sua cor?

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

- 1 - Renda mensal domiciliar: dados coletados nas fichas de matrícula
- 2 – Programas culturais a que tem acesso?
- 3 – Que tipo e leitura realiza fora da escola ?
- 4 – Qual é sua orientação religiosa ?
- 5 _ Você já sofreu algum tipo de rejeição por causa de sua cor?