

UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

QUANDO A QUESTÃO RACIAL SE TORNA CONVERSA COM UMA TURMA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ILKA MONIQUE DA COSTA LIMA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**QUANDO A QUESTÃO RACIAL SE TORNA CONVERSA COM UMA TURMA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

ILKA MONIQUE DA COSTA LIMA

Sob a orientação da professora
Flávia Miller Naethe Motta

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica, RJ
Janeiro de 2017

379.260981

L732q

T

Lima, Ilka Monique da Costa, 1992-

Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil / Ilka Monique da Costa Lima - 2017.

79 f.: il.

Orientador: Flávia Miller Naethe Motta.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 66-71.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] - Teses. 2. Discriminação na educação - Teses. 3. Cultura afro-brasileira - História - Teses. 4. Programas de ação afirmativa na educação - Teses. 5. Crianças negras - Educação - Teses. 6. Educação infantil - Teses. 7. Racismo - Teses. I. Motta, Flávia Miller Naethe, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ILKA MONIQUE DA COSTA LIMA

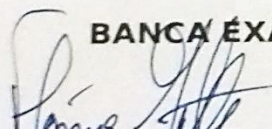
**“QUANDO A QUESTÃO RACIAL SE TORNA CONVERSA
COM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

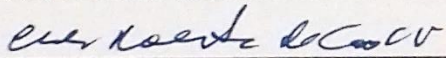
Linha de Pesquisa: **Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas**

Dissertação aprovada em 19/01/2017.

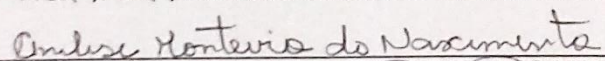
BANCA EXAMINADORA



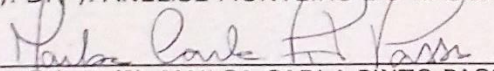
Prof^(a). Dr^(a). FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA - UFRRJ - Orientador(a)



Prof^(a). Dr^(a). CARLOS ROBERTO DE CARVALHO - UFRRJ



Prof^(a). Dr^(a). ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO - UFRRJ



Prof^(a). Dr^(a). MAILSA CARLA PINTO PASSOS - UERJ

Seropédica (RJ)
Janeiro/2017

DEDICATÓRIA

A melhor família do mundo Iranita, Ivanildo e Ingreth que estiveram ao meu lado em todos os momentos e são responsáveis por tudo o que sou.

A todos os profissionais da educação que estiveram envolvidos na minha formação até aqui, em especial a minha querida Prof. Dr^a. Flávia Motta.

Ao meu grande amor, Régis, que tem sido um maravilhoso companheiro alegrando-me sempre com todo o seu carinho.

A todos os amigos por suas palavras incentivadoras e vibrações positivas.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar
(Gonzaguinha)*

Agradeço primeiramente a Deus por todas as coisas boas já ocorridas e até por aquelas mais difíceis, mas pedagógicas, por estar com saúde e por estar tão feliz rodeada pelas pessoas que mais amo nessa vida.

Agradeço a minha família, meu alicerce, sempre presente nas horas boas e ruins, ao meu pai Ivanildo, a minha mãe Iranita e a minha irmã Ingreth. Sou grata por tudo que me ensinaram e ainda me ensinam. Sei que tenho muito que aprender.

Agradeço aos amigos, em especial, às minhas amigas queridas, Carina, Daiane, Elayne, Luciana e Thayná, cuja amizade sei que é para toda vida.

Agradeço pela orientação e amizade com a dedicada Prof. Dra. Flávia Miller Naethe Motta. Minha professora atenciosa, que desde a graduação esteve contribuindo significativamente para a minha formação.

Agradeço à escola na qual desenvolvi a pesquisa pela receptividade e abertura que deu ao bom desenvolvimento deste trabalho e também por ter sido este o chão no qual pude experimentar ser professora na prática, com as crianças a minha volta de quem guardo lembranças e um doce sorriso.

Não posso esquecer-me de prestar agradecimentos também a todos os outros professores que tive ao longo de cada etapa da vida. Todos os professores são especiais e merecem ser reconhecidos.

Agradeço ao amor de Régis de Menezes que tem tornado meus dias muito mais bonitos e alegres. Um parceiro para todas as horas. Amor que não me completa, mas me transborda.

EPÍGRAFE

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio.

(BARROS, 1993).

RESUMO

É com muito gosto que a presente pesquisa tem como objetivo convidar o leitor a pensar como estão sendo dadas as interações entre crianças da Educação Infantil numa escola da baixada fluminense, tendo como plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03. Trabalhando assumidamente o diálogo com uma perspectiva sociocultural, este estudo parte ainda da metodologia do “encontro” com nossos sujeitos, discorrendo sobre o que aconteceu quando a questão racial se tornou conversa na sala de aula trazendo consigo a questão de qual é o impacto do que é ser criança e ser negra, na relação: Eu e o Outro. Dialogando com intelectuais pós-coloniais importantes, principalmente, Bhabha (1998) e Fanon (2008) é abordada a questão da diferença. A especificidade do se fazer pesquisa com crianças orienta-se pelos estudos de Kramer (2007), Motta e Frangella (2013) e Spivak (2010). Diante a necessidade de transitar entre o cronotopo da sala de aula, admite-se a especial inspiração em pesquisas bakhtinianas no que se refere ao conceito de exotopia e relevância da tríplice articulação entre ética, estética e vida. A certeza da incompletude deste trabalho traz o desejo por seu aprofundamento e extensão em muitos outros textos acadêmicos que esperançosamente possam contribuir, de alguma maneira, a um país mais tolerante a toda pluralidade que o compõe.

Palavras-chaves: Lei Federal nº 10639/03; Práticas antirracistas; Criança negra; Educação Infantil.

RESUMEN

Es con gran placer que esta investigación pretende invitar al lector a pensar que se les está dando las interacciones entre los niños de jardín de infantes en una escuela en la Baixada Fluminense, con el trasfondo del desarrollo de las prácticas antirracistas guiada por la Ley Federal N° 10.639 / 03. Trabajando abiertamente diálogo con una perspectiva sociocultural, este estudio también forma parte de la metodología de "encuentro" con nuestros sujetos, hablando de lo que ocurrió cuando el problema de la raza se ha convertido en una conversación en el aula con lo que la pregunta de cuál es el impacto de ese que es ser un niño y ser negro, en la relación: Yo y el Otro. Dialogar con importantes intelectuales poscoloniales, principalmente Bhabha (1998) y Fanon (2008) se aborda la cuestión de la diferencia. La especificidad de hacer investigación con niños se guía por los estudios Kramer (2007), Motta y Frangella (2013) y Spivak (2010). Ante la necesidad de moverse entre el cronotopo del aula, se asume la inspiración especial en la investigación Bakhtiniana en relación con el concepto de exotopy y la pertinencia de la triple articulación de ética, estética y la vida. La certeza de lo incompleto de este trabajo trae el deseo de un mayor desarrollo y extensión en muchos otros textos académicos que se espera que puedan contribuir de alguna manera a un país más tolerante toda pluralidad que lo componen.

Palabras clave: la Ley Federal N° 10639/03; prácticas antirracistas; niño negro; Educación Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAP.1 – TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	16
1.1. O local da pesquisa.....	17
1.1.1 Concepção de Infância e de Educação Infantil.....	19
1.2. Identificação do público alvo.....	23
1.3. Método.....	24
CAP. 2 - A DESCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA: SER CRIANÇA NEGRA COMO QUESTÃO.....	28
2.1. Lei nº 10639/03 como marco teórico a mudanças no currículo da Educação básica.....	30
CAP. 3 - A PESQUISA NA PRÁTICA, A PRÁTICA NA PESQUISA.....	37
3.1 Outras questões para além daquelas que fomos buscar.....	37
3.1.1 Questões relativas a diferenças.....	37
3.1.2 Questões relativas a gênero.....	38
3.2 O projeto: ÁFRICA, a origem de todos nós.....	40
3.3 Diálogos com a qualificação.....	42
3.4 Por de trás das escolhas: a resistência intercalada ao não dito racista.....	46
3.4.1 Por de trás da escolha dos livros.....	46
3.4.2 Por de trás da escolha dos brinquedos e das brincadeiras.....	48
3.4.3 Por de trás de como se descreve.....	56
3.5 Provocando deslocamentos, reflexões desestabilizando certezas e criando espaços para mudanças.....	60
FECHAMENTOS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	72

INTRODUÇÃO

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

O texto a seguir, tem como objetivo discorrer sobre como se dão as interações entre crianças na sala de aula de uma escola do município de Nova Iguaçu, tendo como plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03. Trabalhando com a tarefa de exercer a postura exotópica própria de pesquisas bakhtinianas, agora, tenho o desafio de pesquisar sobre a minha própria prática docente. Preciso descobrir como transitar entre o cronotopo¹ da sala de aula, cenário no qual professora e pesquisadora começaram a coexistir transformando o espaço e sendo transformada por ele conforme ia tomando cada vez mais a consciência sobre a importância de não somente, ser autora de texto, mas de ser também sujeito que provoca mudanças substanciais no lugar que trabalha. Preciso assumir a responsabilidade de colocar as ideias no papel, tarefa que nesse momento mostra-se enorme, na liquidez do espaço-tempo lecionar e pesquisar.

Questões de identidade se apresentam sob a lente que observa a distância entre o Eu, homem branco (mulher branca, adulta), e o Outro (meninos e meninas negros, crianças), e o relevante encontro entre ambos.

Ao se falar e identidade negra convém compreender o que vem a ser a noção de identidade por si só. Logo, antes, deve ser entendido o que é a cultura. Hall (1997) afirma que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (p.33). Ou seja, toda prática social é essencialmente cultural e a cultura toma forma através dos discursos e

¹Cronotopo é uma composição das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. É um conceito bakhtiniano usado para tratar da relação espaço-tempo no campo literário.

das narrativas, todas elas sociais e permeadas por relações de poder. Sendo assim, a noção de identidade pode ser compreendida:

como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se vivessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências, [que] são, em resumo, formadas culturalmente. (p.26).

Entende-se, portanto que toda identidade individual acontece numa relação estritamente social, logo cultural, já que ninguém assume identidades sem entrar em confronto com outros indivíduos, com os quais nos comparamos para estabelecer as características que nos diferenciam.

Ponzio (2010) já havia ensinado e Miotello reafirmava em carta à Mello, a identidade é uma armadilha:

Quando me defino, me sinto pleno, fico cheio de mim-mesmo. Permanecer nesse estágio da identidade é uma armadilha. Dela precisamos escapar. Assim, ao mesmo tempo, essa consciência fechada entra em novo diálogo com novas vozes do outro, e novamente se incompleta, é deslocado na vivência, e se enriquece com novas vozes, novas visões, novos pontos de vista, num acontecimento sem fim. Visto dessa forma, essa questão se apresentou como nova pra nós. Eu me completo, enquanto me monologizo. E a completude é o fim, o limite, a morte. Somente a incompletude me mantém na vida. Assim o outro me traz a incompletude, me abre novos caminhos, e me devolve à vivência. (MELLO e MIOTELLO. 2013, p. 219):

Entendemos, portanto, que a identidade existe e pronto, na relação social com o outro, mas não se trata de algo acabado. É no contato com outras pessoas, outros grupos que vamos formando a nossa identidade. Se a cada dia entramos em contato com mais novas vozes, a cada amanhecer, despertamos incompletos. A completude apenas se dá na morte.

Quem são as crianças da minha turma? Como reagem ao fato de sermos brancos, negros, homens e mulheres? Como os afeto e sou afetada por eles nesses assuntos?

Este trabalho reconhece as contribuições de Vigotski (2001) a respeito do importante papel da sociedade e da cultura na constituição da subjetividade das pessoas por meio da linguagem desde o nascimento da criança.

O que torna o ser humano é a sua relação com outros homens. A linguagem surge então com a finalidade de estabelecer a comunicação entre os seres permitindo-lhes exporem sua consciência através da fala. A linguagem seria o meio pelo qual o sujeito compreenderia os signos do mundo a sua volta através das palavras. Na consciência se forma os signos que por sua vez produzem a própria consciência. Assim, convém afirmar que somos todos frutos das subjetivações estabelecidas entre as relações sociais de nosso contexto histórico-cultural determinado.

Como bem afirma Vigotski, essa relação que o eu desenvolve com o outro é essencial para a formação da subjetividade do eu sobre sua autoimagem e sobre o desenvolvimento gradual de sua aprendizagem. Importa aqui refletir a cerca dessa construção da subjetividade necessariamente dialógica, na qual não apenas são internalizados os signos de uma determinada cultura no sujeito, mas que também é ela, a cultura, produzida por esse mesmo sujeito. Sendo assim, o autor nos leva a refletir que toda função intrapsíquica antes foi interpsíquica. Daí convém considerar então o estudo das relações às quais as crianças estão sendo submetidas no interior das instituições educativas à percepção que estabelece sobre si própria.

O outro está sempre pensando sobre o eu atribuindo-lhe uma série de acabamentos positivos ou nem tanto; um conjunto de ideias que passam a fazer parte do que o eu é num dado momento histórico-cultural. O estudo da apropriação desse discurso pela fala do eu torna-se extremamente relevante ao passo que se procura compreender as mudanças quanto aos padrões estéticos de beleza subjetivados pela criança negra.

Bakhtin compreende o entendimento das relações entre sujeito e sociedade de forma dialética, mas colocando em evidência a filosofia da linguagem. “... *toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior...*” (Bakhtin, 2002, p.114). A subjetividade é articulada ao campo social. Foi por meio da concepção de signo linguístico, pensado como signo social e ideológico ponte entre a consciência individual e a interação social, que a ideologia e a psicologia foram, uma a outra, entrelaçadas.

Em suma, tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, a consciência tem característica social dessa relação estabelecida entre o eu e o outro. Ambos tomam consciência sobre sua autoimagem a partir do que o seu outro lhe revela através da linguagem. Capturando a palavra do outro à sua própria, o sujeito torna-se capaz de criar mais novas significações à mesma, que em sua gênese trás outras falas alheias

repletas de uma maneira de pensar em um determinado contexto.

Não somente é importante saber quem são os nossos sujeitos e o modo como se situam no mundo, mas também é relevante conhecer o que dizem, e o que silenciam os currículos oficiais que lhe dizem total respeito. Práticas e saberes discriminatórios são verificados nas linhas e entrelinhas dos currículos oficiais a partir da observação dos “entrelugares” da cultura e da política conforme Bhabha (1998).

A sala de aula como campo investigativo, vem revelar, através do diálogo, como as crianças da turma observada estão pensando o que é o racismo e os padrões estéticos de beleza. Uma caixinha de surpresas da qual vou retirando falas de crianças brancas e negras que nos trazem reflexões importantes a respeito da necessidade de se discutir mais a respeito de questões raciais e seus impactos na reprodução da cultura.

Assim nasceu essa dissertação. Nasceu do desejo de construir uma pesquisa que dialogasse com a pesquisa institucional do GEPELID². Currículo, cultura, enunciação. Tudo isso se misturava no desejo difuso de realizar uma pesquisa que valesse a pena.

Acreditamos que vale a partir do momento em que podemos revisitar conceitos e pensar em uma prática coerente com o nosso referencial teórico, contribuindo assim para uma melhor formação da profissional docente sob o apoio da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Aí está a importância dessa pesquisa, no efeito que produz em nós, melhorando-nos enquanto profissionais e seres humanos.

Ao mesmo tempo, lá estava eu, pedagoga recém-formada, assumindo minha primeira turma de Educação Infantil no município de Nova Iguaçu.

Provocadas, as crianças da minha turma começaram a conversar comigo sobre o tema da pesquisa. E aí a porca torceu o rabo: precisava assumir meu ato responsável diante das enunciações a mim dirigidas. Nada mais que um conceito cunhado por Mikhail Bakhtin que aparece na ação do agir como uma resposta responsável dada pelo sujeito posicionado diante à alteridade.

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro, e é em torno destes centros que todos os

² Esta pesquisa tem inspiração no projeto “A construção da subjetividade da criança negra num contexto de implementação da lei 10639/03”, inserido no Grupo de estudos e pesquisa sobre linguagem e diferenças – GEPELID (UFRRJ-IM). Grupo liderado pelos pesquisadores Flávia Miller Naethe Motta e Carlos Roberto de Carvalho.

momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam (BAKHTIN, 2010, p. 91).

Compreende-se conforme Ponzio (2010) que o ato responsivo é intencional, e revela “a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção” (p. 10). Pela posse dessa singularidade, o sujeito é posto frente à alteridade, ao outro que constitui o próprio eu. Logo,

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Sendo assim, Geraldi afirma que “[...] este acontecimento nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível” (GERALDI, 2003, p. 19). O outro revela um excedente de visão sobre o eu, um plano de fundo que o eu é incapaz de enxergar do lugar singular que ocupa, mas que toma ciência através do olhar do outro carregado de experiências próprias. O desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior (AMORIM, 2003) significa o conceito bakhtiniano de exotopia, cujos movimentos de aproximação e distanciamento a serem realizados igualmente procuramos trilhar neste trabalho dentro dos papéis pesquisadora-autora-professora, na tríplice articulação: ciência, arte e vida. Ou em outras palavras: epistemologia, estética e ética.

Para Bakhtin (2003), ciência, arte e vida se articulam. Sua cisão provoca uma postura mecânica na qual a arte e a ciência são compreendidas de maneira autossuficientes e isoladas da vida. Segundo o autor:

O poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e de seriedade nas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. [...] Arte e vida não são a mesma coisa – assim como ciência e vida – mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV).

Ao passo que essa articulação é necessária ao enriquecimento da cultura humana, é também desafiadora à maneira de fazermos pesquisas e de nos situarmos no mundo de forma eticamente responsáveis.

As questões que provocaram o início desta conversa foram: Como a escola no contexto de implementação da lei 10369/03 ao currículo tem ou não impactado na vida de nossas crianças negras em suas relações? O que elas sabem sobre racismo? Será que já conseguem identificá-lo? O que falta para uma educação antirracista de fato? Assumir o ato estético da escrita deste texto, deslocando-me do local ético que ocupo na vida, como professora dessas crianças refletiu-se no texto que ora apresento.

Aqui, o leitor encontrará no primeiro capítulo o caminho teórico-metodológico trilhado para esta pesquisa, a identificação do espaço e de seus sujeitos e o método utilizado para estar em verdadeiro diálogo com as crianças, sujeitos principais desta pesquisa. No segundo capítulo, dá-se uma descrição sobre questões e seus desdobramentos de ser criança negra sob o contexto da Lei nº 10639/03 como marco teórico a mudanças no currículo da Educação básica. No terceiro capítulo, ficam revelados os resultados do trabalho de campo. Por fim, chegamos aos fechamentos da pesquisa, a certeza de sua incompletude e o desejo por seu aprofundamento e extensão em muitos outros trabalhos de maneira que possa contribuir à expectativas mais positivas de um país mais tolerante a toda diversidade que o compõe.

CAP. 1 – TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

*Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.*

(Manoel de Barros)

A autora destas linhas aparece inicialmente no cenário de inauguração da escola eleita para campo desta pesquisa como “a professora da turma Infantil IV – B”. E se torna pesquisadora ao investigar, analisar, questionar e discorrer neste trabalho sobre sua própria prática ao longo desses dois anos, de 2015 a 2016. Difícil falar de si mesma quando se está mais acostumada a falar na 3ª pessoa. Isso porque já é complicado exercer o exercício exotópico da pesquisa bakhtiniana de aproximação, afastamento e reaproximação entre o Eu e o Outro e ainda mais o é quando esse Outro passa a ser não algo fora do Eu, mas uma extensão deste. Cronotopo é outro conceito bakhtiniano usado para tratar da relação espaço-tempo no campo literário. Trazendo este conceito para o campo das pesquisas em ciências humanas, desdobrei-me a descobrir como transitar entre o cronotopo da sala de aula, cenário no qual professora e pesquisadora começaram a coexistir modificando o espaço e sendo modificada por ele a medida que articulava a teoria à prática.

Marília Amorim (2006) explica de forma simples que cronotopo e exotopia são dois conceitos Bakhtinianos que falam da relação espaço-tempo de modo distinto entre si. Enquanto o primeiro materializa o tempo no espaço, permitindo identificar a transformação do indivíduo pelo tempo e a transformação do espaço pelo indivíduo, o segundo compreende se situar em um lugar exterior fazendo um desdobramento de olhares.

Logo, aqui, do lugar onde estou, é a professora pesquisadora que escreve como autora de seu texto. Digo do lugar que passa pelo papel da professora recém-formada, cheia de dúvidas e incertezas, habituada durante a graduação a fazer pesquisa no “gramado do vizinho” e que agora tem que escrever sobre seu próprio gramado, contar sobre suas roseiras e espinhos, falar sobre as pedras, retratar seu jardim. A impressão que tenho, é a de que arranjei um problema, pois devo fazer tudo isso partindo de lentes

que me afastem do olhar impregnado de “achismos” e da “naturalidade das coisas” para daí, chegar a uma visão com maior profundidade daquilo que, muitas vezes, passa despercebido.

1.1 O local da pesquisa

Se “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural” (GANDINI, 1999, p.150), faz-se importante descrevê-lo. Para somar-se às 131 escolas já existentes no município, a Prefeitura de Nova Iguaçu, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), inaugurou em janeiro de 2015, a escola observada ao longo deste trabalho. A SEMED disponibilizou 440 vagas na nova escola, distribuídas em oito turmas da educação infantil 4 e 5 ao 5º ano. Em 2016, o número de vagas ocupadas ampliou um pouco mais para 490 crianças e jovens. Essa foi a quarta Escola Padrão inaugurada pela gestão de Nelson Bornier. De acordo com a Prefeitura, o projeto dos quatro complexos educacionais, orientado pela cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e financiado pelo MEC, estabeleceu um novo conceito de ensino público, com estrutura física ampla, funcional, voltada também para a inclusão de crianças especiais. A unidade escolar desta pesquisa dispõe de 10 salas, sala de vídeo, laboratório de informática, quadra coberta, vestiário, refeitório e cozinha. Localizada numa área urbana, servida por um pequeno comércio, os moradores acreditam ainda na valorização do bairro com a chegada da nova e mais próxima escola pública e municipal da comunidade. A atual diretora aponta como sendo sua maior expectativa como gestora “melhorar o desempenho das crianças fazendo subir o nível de aprendizagem dos alunos”.³

³ <http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2015/01/nova-iguacu-segue-com-matriculas-e-inaugura-escola-dia-15-em-papelandia.html>



Figura 1: O lugar da pesquisa (Via ZM Notícias, de 07/01/2015).

Como nessa vida, nem tudo são flores e até mesmo as rosas possuem espinhos, aqui, torna-se importante problematizar essas duas afirmações: a expectativa da comunidade pela chegada da escola e também a fala da diretora sobre a espera de uma melhoria do desempenho. Até porque todo discurso tem suas intenções que num exame cuidadoso revelam aquele que o pronuncia. Quando a escola foi instaurada, todas as suas vagas foram preenchidas em pouco tempo. A falta de professores para a ocupação de todas as turmas e de demais funcionários para os cargos administrativos antecipou que nem tudo iria ser tão bonito quanto no papel. A escola então estava lá, se fazendo em estrutura de tijolos e concreto, portas e janelas, carteiras e lousas, trinta alunos ou mais em cada sala, poucos professores, nenhuma chegada de material pedagógico vindo da prefeitura, bem como nenhuma previsão de chegada desse recurso. Após um ano da inauguração, a situação ainda é muito semelhante à então descrita. Só que, agora, vê-se o prédio castigado por infiltrações que chegaram a desocupar duas salas, considerado o risco de suas estruturas. Sem contar a falta de reparo em alguns aparelhos e equipamentos que acabaram ficando inutilizados por isso.

Oliveira (2004) aponta que os anos 1990 foram marcados por um novo processo a respeito das demandas educativas. Segundo a autora,

se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às

ambições do ideário nacional desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. (OLIVEIRA. p. 1129. 2004).

Tomando como novo paradigma “educação para todos”, as reformas educacionais que se deram na década de 1990 previam além da promoção de políticas sociais compensatórias, que o sistema escolar deveria preparar a criança com as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Reflexos dessas ações recaíram sobre a qualidade da educação e conseqüente precarização do trabalho docente. Se por um lado, ampliou-se a oferta do acesso ao ensino público, por outro, não foi garantida as condições ideais de qualidade a educação ofertada.

Colegas da rede municipal de Nova Iguaçu reclamam da dificuldade em conseguir participar de alguns cursos de especialização interessantes à própria Rede ou mesmo completar o curso da graduação por conta da dificuldade na liberação da SEMED à concessão de licença para estudo. Fazendo parte dos funcionários do município e sendo estudante do Mestrado da UFRRJ tenho experimentado a difícil tarefa de lecionar, estudar e pesquisar. No livro “A escola tem futuro?”, de Marisa Vorraber Costa (2003) encontram-se entrevistas com professores e professoras, que discutem o tema de forma distinta. Em entrevista com Libâneo, o autor fala que a educação atual está ligada à função social e política da escola em termos gerais. E que todos os segmentos educacionais podem ter acesso, domínio e desenvolvimento de conhecimentos científicos para aprimorar suas capacidades e habilidades intelectuais na formação de uma sociedade verdadeiramente digna e democrática. Ele afirma ainda sobre a necessidade de uma intervenção pedagógica nas salas de aulas pelos professores, através de um preparo profissional constante.

Ora, é claro que a construção trouxe, em algum momento, uma ponta de esperança para famílias, que se diziam preocupadas com a venda de drogas que era feita no terreno, cenário de violência, hoje, ocupado pela escola e sua “promessa” de uma educação de qualidade. No entanto, ainda falta, e muito, para a promessa ser cumprida.

1.1.1 Concepção de Infância e de Educação Infantil

Se tem uma frase que traz certa perturbação aos ouvidos, esta é “melhorar o desempenho das crianças fazendo subir o nível de aprendizagem dos alunos”, proferida

pela diretora. Um incômodo no sentido de tentar decifrar o que isso quer dizer. Como se compreende aprendizagem nesse espaço? O que se espera aprender? O que seria essa qualidade? Bem, fazendo um apanhado da fala de determinados responsáveis, colegas de trabalho e obviamente dos sujeitos que mais nos interessam neste estudo, as próprias crianças, percebi pessoas preocupadas com aprendizagem focada no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e realização de cálculos o quanto antes nas turmas de educação infantil. Frases do tipo: “A gente não vai fazer dever não?”, (Carolina⁴, 4 anos), “Faço de tudo, mas Luís não consegue escrever o próprio nome”, (Colega professora da turma de 5 anos) “Por que Pedro não está levando *deverzinho* pra casa?” (Avó do menino) foram ouvidas muito frequentemente.

Conforme contido na LDB 9394/1996 a Educação Infantil não possuía caráter obrigatório. Década depois, foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). No contexto da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 12.796/2013 que tornam obrigatória a escolarização dos 4 aos 17 anos, tem ganhado maior relevância a compreensão das transições às quais as crianças estão submetidas nas instituições educativas. Relembramos que até 1971, o ensino obrigatório durava quatro anos. Depois, passou a durar oito anos e, com a Lei nº 11.274/2006 ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 9 anos, o que definiu o seu ingresso às crianças de 6 anos de idade. Assim, gradualmente foi ampliado, sob a forma de lei, o tempo de escolarização no país. Isso faz parte de uma tendência mundial de fazer com que o tempo mínimo de escolaridade da população seja aumentado com o passar do tempo a medida que são conseguidos mais direitos sociais aos cidadãos, a partir das constantes transformações sociais, políticas e econômicas nesses cenários (BRASIL, 2007; UNESCO, 2007).

Reconhecemos a importância da ampliação do tempo de estudo ao longo da vida para a formação de uma sociedade mais pensante e emancipada, mas acreditamos que, para tal fim, há de se considerar que a atual mudança requer alterações nos aspectos organizacionais, curriculares, na proposta pedagógica e na gestão, que visem um processo de transição mais saudável às crianças pequenas, de modo a considerar suas

⁴ Os nomes dos sujeitos envolvidos neste estudo, bem como o nome da escola pesquisada foram alterados a fim de evitar qualquer exposição desnecessária e possíveis constrangimentos. Foi conversado abertamente com a direção da escola e com os responsáveis sobre este trabalho e decidiu-se num acordo que a imagem dessas crianças também seria preservada. Realizou-se uma roda de conversa com a turma para esclarecer às crianças sobre a então pesquisa que lhes diz total respeito.

peculiaridades, desejos e direitos evitando-se rupturas violentas, como salientam os documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2004).

Infelizmente a sensibilidade com a qual é tratado e proposto esse momento de transição pelos documentos oficiais não costuma prevalecer na práxis, pois via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério. (BRASIL, 2004, p.8).

Brecht (1995, apud MELLO, 2011, p. 125) fala que o conhecimento em nossa era não causa mais impacto, pela neutralização de seus efeitos sobre as relações humanas. A arte entra nesse cenário de forma engessada pouco atraente, constituída numa lógica adulta que tende a suprimir a valorização das criações infantis. A arte é ainda institucionalizada dentro de uma perspectiva ademais eurocêntrica, sem assim considerar as pluralidades culturais. Para a superação do problema, diz-se que é sugerida pelo autor a retomada da ligação entre arte e conhecimento cujo distanciamento deu-se com a perda da história.

A inserção da infância no sistema educacional é marcada por disputas características no território dos currículos e das propostas pedagógicas. Arroyo (2011) observa cada vez mais, nos currículos e propostas pedagógicas para a infância, essa marca propedêutica, sequencial, linear e etapista que nos prendem a concepção de infância como etapa de preparação para a vida adulta. O autor choca-se com o fato de que os educandos passarão anos na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos (p. 262). Contrapondo-nos a esse empobrecimento da memória, da história e da cultura, assim como Arroyo defendemos propostas que permitam à criança conhecer um pouco mais sobre suas vivências e histórias de seus coletivos e do outro, compreendendo a Infância como uma etapa da vida, na qual se é criança, o sujeito dessa categoria social que também produz cultura.

Além do problema da ruptura na transição escolar, fato é que toda a transversalidade, que traz consigo a ideia de valorização da diferença proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) aparece passando do centro à margem nos currículos, bem como salienta Macedo (2009).

A autora apoia-se na teoria discursiva de E. Laclau e C. Mouffe para analisar as políticas curriculares como articulações hegemônicas em volta do preenchimento do “significante vazio” de *qualidade da educação*. São tantos preenchimentos que podem

dar-se sobre o conceito de qualidade que este se torna um significante esvaziado de um sentido a priori e universal.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ainda está em construção. Em seu esboço, encontram-se informações respectivas ao entorno da escola, recursos materiais, impressões sobre a clientela atendida no que se refere a classe social, classificada como baixa, frequência, considerada boa e relação família-escola, observada como ainda distante. No entanto, não há nada estruturado no PPP que defina o comprometimento com uma educação antirracista acolhedora a toda diversidade e nem mesmo outras possíveis inspirações. Faltaram momentos que fossem reservados exclusivamente a discussão em torno do projeto, enquanto isso, ocuparam-se o tempo para falar de uma série de outros assuntos que embora não pudessem deixar de ser discutidos também, não deveriam ter abafado a criação do projeto político pedagógico, visto a relevância de sua proposta pedagógica para uma definição da escola que queremos.

O texto que se tem foi redigido pela equipe pedagógica que disponibilizou apenas um único dia à discussão sobre o mesmo a toda equipe de professores dentro do seu respectivo turno. Almejamos contribuir com este trabalho a construção do PPP, dialogando com professores, a Coordenação e toda a equipe de educadores quanto nossas descobertas, leituras e ideias. Sabemos da necessidade de trazer a preocupação com uma educação antirracista para as linhas do documento, porém concordamos ainda que mais do que isso, será preciso fazer dessa proposta uma ação em todas as salas, corredores e demais espaços da instituição.

Não é que o discurso por uma educação antirracista não apareça na fala de professoras e de demais funcionários da escola quando questionados sob sua posição em relação ao assunto. Quando revelado os objetivos deste trabalho e sua finalidade a professoras queridas, sendo negras e brancas, estas demonstraram profundo interesse sobre o tema, considerando importante este tipo de pesquisa. No entanto, quando começa a se observar detalhes aqui e ali, por mais minuciosos que sejam, não encontramos nos cartazes colados na parede situando quanto a datas comemorativas, nas “chamadinhas” com figuras de personagens loiros de olhos azuis, ou nos alfabetários coloridos uma ideia de representatividade de pessoas negras, que estão lá e compõem a maioria dos estudantes. Não há na biblioteca da escola, um acervo de livros competente a representação da cultura africana ou afro-brasileira, muito menos DVDs que explorem músicas e histórias desse mesmo tipo. A sala da turma Infantil IV – B aparece como o

único lugar da escola onde se é possível encontrar uma boneca negra ou o desenho de uma personagem negra colado na parede.

Passemos, agora, do local para a descrição dos sujeitos que circulam por esse espaço especificado amplificando o contexto.

1.2. Identificação do público alvo

Visível aos olhos, a maior parte das crianças e jovens que estudam na escola e circulam pela comunidade é negra, o que facilita a pesquisa quando o que se quer é estudar como estão se dando as interações entre as crianças negras no contexto de implementação da Lei federal 10639/03 ao currículo da educação básica. O acesso à ficha de matrícula das crianças que compuseram a turma Infantil IV-B em 2015 revelou, no campo Cor/Raça, que das 30 crianças matriculadas, 18 delas são pardas, 07 são brancas, 03 são negras e 02 não foram declaradas. Em 2016, a ficha de matrícula da nova turma IV-B constou em seu quesito Cor/Raça que das 25 crianças matriculadas, 20 são pardas, 02 são brancas, 02 são negras e 01 não foi declarada. Lembrando que essa declaração é dada pelos respectivos responsáveis de cada criança.

As crianças consideradas na pesquisa têm quatro anos de idade e correspondem a turma Infantil IV-B de 2015 e de 2016. No ano de 2015, apenas cinco das 30 crianças matriculadas, já estiveram em creche antes. Em sua maioria, era a primeira vez que pisavam numa unidade escolar. Em 2016, de 25 crianças matriculadas, nove delas já tinham estado em creche.

Este é um trabalho que se declara realizado para e com as crianças pequenas que estão em fase de desenvolvimento de sua percepção sobre as coisas e sobre si próprias.

Sabido que as crianças são sujeitos ativos de um grupo social determinado, que é produzido ao mesmo tempo em que produz cultura, esta pesquisa considerou estudar, sobretudo no exercício de escuta às crianças negras, suas falas, práticas e produções culturais com vista a entender os reflexos de suas relações com outras crianças e adultos do contexto em que se inserem. Sem esquecer-se de mencionar os aspectos da lei 10369/03 no cotidiano pedagógico desses sujeitos e possíveis reflexos de sua implementação na formação da subjetividade das crianças negras sobre a sua autoimagem e maneira de se situar no mundo.

Uma vez situado o leitor quanto ao espaço e seus sujeitos, passo agora a

anunciar de que maneira me coloquei em diálogo com eles.

1.3. Método

Se toda pesquisa tem um método, vamos ao nosso! No entanto, o que é que se diz? Como se procede? Por que, realmente, como é que se começa?

Bem, começamos do ponto em que este trabalho assume o diálogo com uma perspectiva sociocultural, que concebe o sujeito de maneira concreta, contextualizada no interior de uma cultura na qual estabelece relações sociais intrínsecas a sua condição humana. A perspectiva sociocultural concebe o particular como uma instância da totalidade, do contexto que ao ser bem interpretado torna possível a compreensão dos sujeitos. Tomando o princípio metodológico de investigação da realidade social, “a totalidade concreta: cada fenômeno é compreendido como um momento do todo e desempenha a função de produtor e de produto.” (Grifos da autora. KRAMER, 2003, p. 34).

Logo, a presente pesquisa compreende uma verdadeira escuta das várias falas constituintes dos discursos estabelecidos nas relações sociais do cotidiano no contexto de implementação da Lei nº 10639/03. Conforme Amorim (2003, p.12) entende-se o discurso enquanto fenômeno, como unidade de análise, pelo embate que tomam os diferentes valores importantes para a produção de sentidos. O que se quer dizer, é que em ciências humanas, a pesquisa é sempre dialógica. Pesquisas em Educação, assumidamente de caráter histórico-cultural do seu objeto tem necessariamente exigido que o conhecimento seja tomado “como uma construção que se realiza entre sujeitos”. (FREITAS, 2003, p.26).

Se toda pesquisa tem um método, o nosso é o do encontro! Até mesmo porque no campo das ciências humanas, toda pesquisa revela-se um encontro com o outro (AMORIM, 2004). O que se propôs então com este trabalho foi, considerada a relevância dessa alteridade, a partir do encontro com vários outros, escutarmos o que falavam as crianças, sujeitos da pesquisa, compreendidas aqui tal como são, sujeitos de um grupo social determinado. Kramer (2003), afirma que:

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (...). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de

imaginação, a fantasia, a criação, ‘a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas (p. 15).

Em consonância com a maneira como a autora concebe a infância e a criança, esta pesquisa comprometeu-se a assumir uma postura responsável com os interlocutores principais empreendendo todo o esforço em fazê-los serem ouvidos e consideradas suas especificidades. Em “Quem está na escuta?– Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças” (2016), uma publicação organizada pela equipe editorial do Mapa da Infância Brasileira (MIB) reunindo em artigos de pesquisadores de áreas diversas olhares singulares para a escuta das crianças, Friedmann, idealizadora do Mapa da Infância Brasileira, aponta caminhos em *A arte de adentrar labirintos infantis*.

A partir de formulações e pesquisas das ciências sociais, é crescente a ideia de que as crianças, enquanto atores sociais e autores das suas vidas, têm culturas e linguagens próprias e merecem ser ouvidas, pois falam de suas realidades, emoções, necessidades e interesses. Porém a escuta das várias infâncias – considerando a diversidade de grupos, culturas, realidades e equipamentos ou espaços em que convivem – requerem cuidado, respeito, ética e posturas para os quais todos precisamos estar atentos. Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida. Escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que elas “digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autônoma. É também uma forma de abrir brechas de comunicação com as crianças e entre elas, assim como possibilidades de repensar o que oferecemos a meninos e meninas – atividades, propostas, currículos e programas – no caminho de integrar os conteúdos que trazem a partir de seus repertórios e de suas “falas”. O convite é, então, para adentrar os diversos labirintos dos grupos infantis. (p.17)

Foi então, considerando a importância do que as crianças tinham a nos dizer que, este texto foi produzido dentro dessa dimensão dialógica, ética e responsável para com os nossos sujeitos. Segundo Passos (2014):

Se “falar é existir absolutamente para o outro”, como nos ensinou Fanon (2008), quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas. São elas

que guardam a potência das renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade. (p. 228)

Queríamos saber o que diziam nossos sujeitos, o que silenciavam, como compreendiam o mundo a sua volta e o renovavam através da palavra.

Tal conhecimento produzido (VIGOTSKI, 1997) da inter-relação, fez com que a pesquisa fosse pensada como um processo social no qual o pesquisador ao mergulhar no campo, era concomitantemente transformado ao passo que também modificava esse cenário reconstruindo a história individual e coletiva.

Escutar crianças poderia se comparar a fazer uma viagem aos universos infantis. Como em qualquer viagem rumo a novos ou poucos conhecidos territórios e culturas, o viajante descobre diversidade de linguagens, costumes, sabores, cheiros, músicas, danças, brincadeiras, histórias e paisagens. Ele se abre para o novo, para o desconhecido, para aprender e conhecer com o outro, o “estrangeiro”. Assim, quando nos aventuramos a escutar e a descobrir as crianças de modo verdadeiro e profundo, novos mundos e repertórios descortinam-se à nossa frente. (FRIEDMANN 2016, p.17)

Escutar as crianças, para a autora, é como viajar pelo território da infância. Nesse percurso, o viajante descobre diversidade de culturas. Logo, ao escutar e descobrir o que as crianças têm a falar, novos mundos e repertórios descortinam-se à frente do adulto.

Contudo, para ouvir as crianças é necessário estar atento à *Poética da infância*. Nesse mesmo artigo (2016, p.25), os professores e pesquisadores Severino Antônio e Katia Tavares abordam uma educação em que as crianças sejam capazes de pensar, sentir e se expressar poeticamente. Os autores defendem que as crianças, em especial, as pequenas, exercitam espontaneamente um pensamento mitopoético, em que tudo fala, bem como em tudo se transforma.

Foi assim que o cotidiano escolar com suas práticas foi observado nos encontros com nossos sujeitos marcados por momentos lúdicos e espontâneos, trabalhando com referências étnicas e estéticas no qual estávamos problematizando questões. Em *Tessitura de vínculos em campo*, os documentaristas David Reeks e Renata Meirelles, coordenadores do projeto Território do Brincar, tratam sobre as relações entre pesquisador e criança em momentos de encontros delineados pelo espontâneo, num banho de rio ou compartilhando brincadeiras. Contam que há uma busca genuína em revelar-se como pessoa, antes mesmo de assumir papéis como de pesquisador, educador

ou fotógrafo. Além do mais, “A ‘fala’ da criança, aliás, extrapola a oralidade. E, assim, os gestos infantis expressam verdades do humano”. (MIB, 2016, p.4).

Quando possível, alguns momentos foram registrados em caderno para a posterior reflexão sobre o ocorrido, em outros, esta pesquisa recorreu ao recurso da gravação de áudio e descrição reflexiva dessas escutas.

Queríamos saber também sobre as intenções por de trás das práticas das instituições pesquisadas, sobre o que pensava a professora enquanto pesquisadora defronte a possíveis questões em torno do tema ao qual se propôs pensar à luz de leituras consideradas importantes para a análise das práticas observadas. Documentos do MEC, no que se referem à lei 10639/2003 foram também analisados, visto a consistência desse material e orientações importantes à aplicabilidade da referida lei.

Pretendíamos, por último e não menos importante, contribuir ao bom desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola com nossa pesquisa. Acreditamos que devemos dar uma resposta responsiva a esse espaço que nos acolheu permitindo realizarmos a presente pesquisa.

Por motivo ético, tanto o nome da instituição, quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram preservados. A divulgação de imagens, infelizmente não foi autorizada segundo a direção da escola por aconselhamento da própria SEMED.

CAP. 2 - A DESCRIÇÃO CONTEXTUALIZADA: SER CRIANÇA NEGRA COMO QUESTÃO

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
(Manoel de Barros)*

Se por um lado os estudos bakhtinianos podem ajudar a então professora pesquisadora que vos fala a aprimorar suas lentes, talvez Bhabha e outros autores pós-coloniais possam contribuir para a reflexão sobre a questão da diferença.

Outremização é um termo cunhado por Spivak (1987) que caracterizou o discurso colonial hegemônico no qual os colonizadores atribuíam status de objeto aos colonizados, “transformando-os” em outros numa relação de superioridade da metrópole para com a colônia. Logo, não é difícil perceber a outremização também na relação tencionada entre brancos e negros.

Para Bhabha (1998, p. 76), o ponto convergente de interesse deveria estar na distância que configura a alteridade colonial, tencionada entre o Eu colonialista, o homem branco, e o Outro colonizado, o homem negro. O que se propõe é a aproximação entre o Eu e o Outro longe de caracterizações aberrantes que tendam a impor uma relação de equivocada superioridade entre os dois, em nome da qual se passa a cometer uma série de atrocidades à humanidade do próximo. Atentam-se todos os dias contra a identidade da criança negra que não se reconhece na boneca loira, de olhos claros e pele branca, boa e bonita. Atentam-se todos os dias contra direitos básicos; contra a vida toda vez que um homem negro desaparece inexplicavelmente ou é morto e pouco ou nada se fala.

Longe de propor o enaltecimento do negro em detrimento do branco, pois “aquele que adora o preto é tão doente quanto aquele que o execra” (FANON, 2008, p.26). Esta pesquisa busca pensar a promoção de pontes de encontro entre ambos os sujeitos por meio das quais todos possam se respeitar vendo no seu outro uma parte de si, e de toda a humanidade.

A questão relativa à raça de Hall (2003, p. 69) coloca o conceito, no plano de uma prática de discurso:

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.

Segundo Fanon (2008), o homem negro e o homem branco estão tão interligados que não se pode falar em um sem considerar o outro. Ambos se completam no seu encontro. Com isso, este estudo se direciona as relações desses dois polos entre si, às interações constituídas do Eu com os Outros. O que interessa aqui são os “entrelugares” da cultura e da política (BHABHA, 1998), para além das questões culturais como lócus de conflitos, mas como desenrolar de práticas e saberes discriminatórios verificados nas linhas e entrelinhas dos currículos oficiais que tendem a repetidamente “estrangeirizar” o negro cognitivamente.

Entendendo que somos sujeitos socialmente definidos, e que procuramos a nossa individualidade a partir do sentimento de pertencimento a determinados grupos com os quais melhor nos identificamos, Gomes (2003, p.171) afirma que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Entendendo o currículo como manifestação de intenções (FRANGELLA, 2007), que se presencia no embate político, nas negociações possíveis, em vitórias parciais que vão sendo conquistadas no processo. Assim, este trabalho buscou compreender como estavam sedando as propostas de uma educação antirracista no contexto de

implementação da lei 10.639/03 ao currículo da educação básica a partir das respostas de crianças pequenas quando se dialoga com elas sobre a questão racial. É no olhar voltado para as relações estabelecidas entre as crianças que descobriremos as subjetividades possíveis em meio a esse território de disputas. Não se esconde aqui o caráter esperançoso desta pesquisa na criança e em toda sua capacidade de subverter a ordem e de reinventar um mundo que seja melhor para todos.

2.1. Lei nº 10639/03 como marco teórico: a mudanças no currículo da Educação básica

Como bem relembra o documento do MEC: *Educação Infantil e Práticas promotoras de igualdade racial* (2012), desde a Constituição de 1988, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar:

É interessante perceber, por exemplo, que em obediência ao princípio da autonomia didática, a Constituição Federal absteve-se de detalhar o currículo escolar, mas previu três conteúdos curriculares obrigatório sem todos os níveis de ensino: a língua portuguesa¹, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro² e a educação ambiental ³. Este fato revela a importância atribuída à temática da diversidade racial na conformação da política educacional. (BRASIL, p.11)

Ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a toda criança o direito de igualdade de condições à permanência escolar, destacando o dever de a criança ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser protegida de qualquer discriminação, negligência ou vexamento como parte de uma política educacional igualitária obrigatoriamente preventiva e imposta para o Estado e também aos sistemas particulares.

A Lei Federal 10639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituindo a obrigatoriedade de inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Cinco anos depois, foi aprovada a Lei 11.645/08 incluindo o ensino da história e cultura indígena aos currículos da Educação básica brasileira. Embora, o Art. 26 do documento institua a obrigatoriedade desse ensino nos níveis fundamental e médio, seus reflexos acabam impactando na Educação Básica como um todo.

Fúlvia Rosemberg contribuiu no trabalho de redação do texto “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais” (2012), fazendo duas observações que reforçamos aqui:

a primeira destaca que as manifestações contemporâneas de combate ao racismo na educação, até a Conferência de Durban, silenciaram sobre a educação infantil. Para sustentar neste artigo este argumento, retiro, da competente síntese de Gonçalves e Silva (2000, p. 147) sobre movimentos negros e educação, a passagem referente as ações até os anos 1980: “à medida que avançamos no tempo, as exigências das novas gerações, no meio negro, aumentam. Não se reivindica apenas acesso ao ensino fundamental, queria-se, mais: ensino médio e universitário (Gonçalves, 1997, apud Gonçalves e Silva, 2000, p. 147, grifos meus). Antes dessa idade, as crianças estariam em limbo identitário? As pesquisas (particularmente norte-americanas) veem mostrando, de modo recorrente, que, em torno, aproximadamente, dos 4-5 anos as crianças já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial (FAZZI, 2004). Porém, é como se não tivéssemos crianças antes dos 7 anos, escolas antes do ensino fundamental, ou que fosse possível referir-se à identidade étnico-racial apenas a partir dos 7 anos de idade. A segunda, diz respeito às tensões nos processos de criações identitárias que orientam políticas de reconhecimento. (...) pergunto: quem são “negros” e a “população de origem negra” referidos? São os autodeclarados pretos e pardos nos censos e nas PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) ou são os que se identificam culturalmente com os “povos negros”? (BRASIL, p. 33-34).

Visivelmente, isso abre margem para reflexões a respeito da identificação de cor-raça e identidade racial no campo da educação infantil. Ancoradas no preceito de normas constitucionais que prescrevem a valorização da diversidade étnica e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) estabelecem que a identidade étnica, assim como a língua materna é elemento constitutivo da criança e por isso dispõem no item sobre Proposta Pedagógica e Diversidade que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p.21).

É relevante, portanto, que a formação do auto reconhecimento, da identidade da criança negra quanto a sua beleza e sua cultura seja levada em conta através de práticas preocupadas em resgatar a história e cultura africana que faz parte também da construção da história do Brasil. É importante que o currículo da Educação Infantil reserve espaços, seja em momentos de narrativas, contação de histórias, teatros, brincadeiras, jogos e etc., para abordar esse universo pouco explorado, desmitificando sobre orixás, por exemplo, falando sobre os heróis da cultura afro, das festas, músicas, trazendo literatura de forma a permitir às crianças negras se reconhecer através das personagens, podendo ser também a princesa ou o herói. Fato é que devemos nos atentar ao “perigo da história única”, termo cunhado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube⁵, no qual a escritora fala sobre a criação de estereótipos a respeito de pessoas e/ou lugares, que tende a distorcer identidades por meio de uma única concepção da história.

Segundo Rúa (1998) a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que revelam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. A autora esclarece que uma política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas relativas a implementações das decisões tomadas. E mais, são necessariamente públicas, demandando uma atividade política.

A aprovação da lei de 2003 como momento histórico das lutas do movimento negro foi marcada pelo processo de redemocratização do país que exigia a necessária inclusão dos grupos sociais antes excluídos às linhas dos mais novos documentos (TONIOSSO, 2011 p. 14). Em outras palavras, sua aprovação foi o resultado da ampla atividade política de movimentos negros e de simpatizantes da causa há mais de um século, incomodados com a educação eurocêntrica amplamente praticada nas escolas, como também foi parte integrante do discurso estratégico dos organismos internacionais

⁵Link do vídeo no qual Chimamanda Adichie conta sobre o perigo da história única no evento Technology, Entertainment and Design (TED): [h7ps://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc](https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc).

que defendia mais instituição de políticas sociais focalizadas nos mais pobres dentre a população, entre quais, os negros apareciam em maior número.

Esse contexto ganha explicação quando analisado o conceito de “estado de coisas” já mencionado também por Rua (1998). Segundo a autora, uma situação pode existir ao longo de bastante tempo, incomodando grupos de pessoas sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Assim, tem-se o conceito de "estado de coisas", “algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental” (p.5), não se constituindo como prioridades dos tomadores de decisão. Ao passar a preocupar as autoridades se tomando uma prioridade na agenda governamental, significa que o “estado de coisas” tornou-se um "problema político".

No plano das ações, essa necessidade por uma política de inclusão fez os currículos escolares colocarem em destaque o campo das diversidades no quesito cultural, racial, social e econômico. A lei determinou então os seguintes artigos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, p. 1, 2003)

Logo, estes dispositivos legais encontraram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as orientações necessárias para formulação de seus projetos voltados para a educação antirracista.

Um ano após a lei 10.639 ter sido sancionada, um grupo formado pelos movimentos negros, entidades da área de educação e setores governamentais se organizaram de modo a acompanhar a sua aplicabilidade prática nas escolas através de visitas a esses espaços e conversas com educadores. O resultado da pesquisa apontou para uma implementação fragmentada com baixa institucionalização. Esse diagnóstico

somado a uma série de seis encontros denominados “Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003”, coordenado pelo professor Valter Silvério em 2008, contribuíram para que as entidades do movimento negro passassem a exigir a construção de um plano que estimulasse as redes de ensino a garantir condições que realmente pudessem efetivar uma educação étnico-racial positiva. Assim, foi criada a Comissão Interministerial responsável por desenvolver o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São eixos do documento intitulado “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” (BRASIL, 2008):

- 1) Fortalecimento do marco legal – Isso significa, em termos gerais, que é urgente a regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/08 (que trata das questões indígenas) no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal e a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE).
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação – A formação docente é outro ponto estratégico, ela deve contemplar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora.
- 3) Política de material didático e paradidático - constitui as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social – reflete a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, para a implantação das Leis 10639/03 e 11645/08. O pressuposto é que tal participação é ponto fundamental para o aprimoramento das políticas e concretização como política de Estado.
- 5) Avaliação e Monitoramento – aponta para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação.
- 6) Condições institucionais – indica os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada. Reafirma a necessidade da criação de setores específicos para a temática etnicorracial e diversidade nas secretarias estaduais e municipais de educação. (BRASIL p. 26)

Por meio da reflexão promovida então, podemos pensar no que significa implementar essa lei e suas características. Ainda para a garantia do direito humano à educação de qualidade devemos lembrar da demanda do financiamento e também precisamos refletir e incluir nossas metas no Plano Nacional de Educação.

Em síntese, em meio a dissonâncias entre alguns setores da sociedade e do próprio Estado e sua implementação ainda falha, as iniciativas a seguir são merecedoras de destaque: A inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional; a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa através do Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção por meio da presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (GOMES, 2012).

Se a promulgação da lei por si só não garante sua aplicabilidade prática, ao menos sua existência decretada já representa um avanço no sentido da promoção da igualdade racial. Este é, sem dúvidas, um momento histórico impar, de profunda relevância à valorização e respeito da história e da cultura afrodescendente e indígena. O objetivo é reparar danos causados desde o Brasil colônia, ao reconhecimento e aos direitos destas pessoas. Abordar esse assunto é preciso ao passo que se busca compreender a maneira de pensar sobre o outro e sobre si próprio, no espaço-tempo.

Contrastando-me ao Outro reconheço nele comunalidades e diferenças todas elas enriquecedoras e representativas da soma do que é ser humano e ter direitos. Vivemos em tempos de barbárie, assim descrita por Benjamin (1986) há muitos e muitos anos. A discriminação e o preconceito atravessaram o tempo. O mais triste, talvez, seja ainda não termos aprendido verdadeiramente o que é amar, o que é a amorosidade, triste que não tenhamos nos dado conta que tal verbo pressupõe o outro independente da cor, classe, religião, gênero e cultura, todos nós somos filhos da humanidade. E o “amor é envolvimento ativo e responsivo com o outro”. (DIAS, 2013, p. 92)

Reconhecer as diferenças e, portanto, assumir as diversidades é muito mais do que significar estar atento ao fato de que o mundo é anisotrópico, é para Gomes (2007): “posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.” (p.41).

Como fala Lima (2004, p.85), quando lembrada, a África é apresentada nas escolas ainda de forma simplista e preconceituosa como a terra da macumba, da capoeira e do tambor. A história dos negros na formação do Brasil plural é deixada de lado. Para Fernandes,

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz europeia, (2005, p.379).

Por isso, este trabalho propôs um debate sobre a questão racial, na conversa com as crianças no interior da sala de aula, atentando para as relações estabelecidas nesse meio, contribuindo para o aumento do número de produções científicas sobre a temática no âmbito da Educação Infantil, espaço que demanda um olhar específico. Esta produção é mais um dos efeitos da lei que é ponto de partida para ações verdadeiramente políticas nas práticas pedagógicas brasileiras e de chegada da luta contínua de movimentos negros e de simpatizantes da causa negra pelo respeito a história africana e importante contribuição de sua origem e cultura na construção da história do Brasil que conhecemos.

CAP. 3 - A PESQUISA NA PRÁTICA, A PRÁTICA NA PESQUISA

*Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água
que corre entre pedras - liberdade caça jeito
(Manoel de Barros)*

Peço licença agora, para convidá-los a uma breve leitura daquilo que foi o desdobramento de olhares na prática da professora-pesquisadora.

Trabalho numa escola onde às vezes parece que falta tudo. Recursos físicos e humanos importantes ao bom andamento do trabalho pedagógico parecem não chegar com facilidade, nessa, que é uma das mais recentes escolas do município de Nova Iguaçu. Parte da população, dentro de sua condição, tenta ajudar como pode através de doações de brinquedos, folhas de papel, lápis, etc. Nossa equipe, apesar de certos conflitos de opiniões presentes em qualquer área profissional, tem revelado, o tempo todo, sua vontade de trabalhar e de estar de alguma forma contribuindo para a formação integral de crianças e jovens estudantes. Estes, que diria inexplicavelmente, apesar da falta de água constante, das salas de aula quentes ou barulhentas, mostram-se animados ao estarem na escola. Talvez essa alegria toda seja por conta da amizade estabelecida com os colegas de classe e também com os professores e demais funcionários da instituição, sempre muito calorosos. A cara da escola vai ganhando traços com seus cartazes nas paredes, seus avisos no portão, com o que tem e deixa de ter no espaço, com as relações reveladas nos cumprimentos de boa tarde, nas brincadeiras no pátio, na conversa jogada fora com a professora.

3.1 Outras questões para além daquelas que fomos buscar

Fomos atrás de buscar aspectos relativos à questão racial na escola pesquisada e voltamos de lá com a evidência de outras possíveis categorias analíticas não menos importantes.

3.1.1 Questões relativas a diferenças

As questões relacionadas às diferenças que abordaremos aqui se referem a: tipos físicos, jeito de ser, interesses pessoais, inclusão de pessoas com necessidades especiais e etc. Questões de gênero serão abordadas no tópico seguinte.

Como já fora mencionado, a escola observada possui uma estrutura física voltada também para a inclusão de crianças especiais com espaços mais amplos, banheiros adaptáveis e piso com sinalização tátil de borracha para deficientes visuais. Contudo, ainda faltam muitos outros recursos importantes no trabalho com crianças com necessidades especiais. Sobretudo, um maior preparo do profissional docente em contato com essas crianças. Sônia, professora do 2º ano do Ensino Fundamental se disse desesperada com o processo de alfabetização de Eduarda, uma menina surda. Fora essa parte, Eduarda tem conseguido fazer novos amigos e se enturmar como qualquer outra criança. Nas turmas de Educação Infantil não há crianças com qualquer diagnóstico em laudo.

A escola com seus sujeitos com jeitos de ser próprios revelou uma paleta de cores com formas e tamanhos diferentes. Observou-se nas turmas de Educação Infantil, entre crianças de mesma idade, que as crianças menores são tratadas carinhosamente pelas maiores, sendo chamadas a participar de brincadeiras. Todas brincam à sua maneira, algumas são mais espaçosas, outras nem tanto, algumas, geralmente as mais ativas, conseguem chamar mais colegas para brincar. No entanto, ninguém fica sozinho.

As diferenças individuais devem ser aceitas e valorizadas como características de um ser humano sendo encontradas normalmente dentro da convivência cotidiana. Isso equivale a dizer que a nacionalidade, a sexualidade, a cor, a idade, a deficiência enfim tudo que diferenciar um ser humano do outro, só deve contribuir para o relacionamento social, jamais inviabilizar, ou perturbar. (SASSAKI, 1997).

Entendemos, portanto, que essa diversidade encontrada no espaço escolar deve motivar propostas pedagógicas que sejam mais criativas, reflexivas e respeitosas condizentes ao que esperamos de uma proposta verdadeiramente democrática.

3.1.2 Questões relativas a gênero

Destacamos agora, a questão relativa a gênero, abordando antes o seu conceito segundo os documentos oficiais.

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória. (BRASIL 2007, p. 15)

No recorte abaixo, Leandro quis brincar de gangorra segurando a boneca. Vejam só o que aconteceu:

Roberta, deixa ela aqui comigo só um pouquinho
 Roberta: Não
 Leandro: Ah, vai! Só um pouquinho! Eu seguro ela para não cair.
 Roberta: Não pode, você é menino! (Caderno de campo, 03 de outubro de 2016)

Eu/professora, que estava muito próxima das duas crianças no momento em que discutiam pela posse da boneca, interferi na situação dizendo que menino podia sim brincar com boneca. Participando do “faz de conta que Sofia é um bebê que precisa de muito carinho”, contei a Roberta que Sofia precisava brincar um pouquinho com o amigo dela na gangorra, que era Leandro. Roberta deixou, ainda que um tanto aflita, toda hora dizendo: “Ela vai cair! “ (Caderno de campo, 03 de outubro de 2016).

Na turma Infantil IV-B, meninos e meninas brincam do que quiserem. Busca-se sempre incentivar a desconstrução de papéis impostos socialmente que tendem a limitação da autonomia das crianças. A turma não é separada em filas, meninos de um lado e meninas de outro, até porque em momentos de deslocamento, estimula-se que as crianças apenas caminhem em direção ao destino, contrariando um costume comum na escola. Evita-se sempre qualquer divisão desse tipo. Mas ainda assim, como já destacamos, há um entendimento equivocado, evidenciado na fala de Roberta, de que algumas coisas são destinadas apenas para meninos enquanto outras, somente para meninas. Ela trouxe, à sua maneira, o que já ouviu e que continua sendo reproduzido em diversos lugares e situações cotidianas. Roberta reproduziu interpretativamente a ideia de que o cuidado das crianças deve ser atributo feminino.

As DCNEI afirmam em suas linhas que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil necessita contemplar alguns aspectos, dentre eles, a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Logo, discutir questões de gênero também é importante, ao passo que em pleno século XXI, infelizmente algumas pessoas têm demonstrado simpatia pela ideia de uma escola sem partido e total aversão a uma ideologia de gênero. Quando poderíamos estar caminhando em direção a uma sociedade mais justa e emancipatória, chegamos a conclusão de que estamos regredindo, ainda presos a preconceitos enraizados. Sem embargo, é justamente pela gravidade da situação que, todos aqueles insatisfeitos com o atual quadro, precisam continuar lutando pelo que acham justo, ainda com mais intensidade, pelo futuro que idealizamos aos nossos filhos, netos e de todas as gerações por vir.

3.2 O projeto: ÁFRICA, a origem de todos nós

No mês de novembro de 2015, a escola na qual trabalho e que resolvi transformar em campo de pesquisa desenvolveu o projeto “ÁFRICA, a origem de todos nós”, tendo como base o dia da consciência negra. Conforme a orientação pedagógica, “O projeto possuía a intenção de homenagear e resgatar as raízes negras do povo africano” (Escola X, 2015, ÁFRICA, a origem de todos nós, p. 1) e por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, foi dada a sua escolha. Segundo a orientação, “tal dia é dedicado à reflexão sobre a presença e a importância do negro na sociedade brasileira. Esse dia sinaliza um marco, marca a conquista da liberdade deste grupo” (p. 1). Melhor seria se a palavra “liberdade” estivesse destacada assim entre aspas, pois sabemos de suas contradições num lugar onde o negro morre mais cedo que o branco e que em comparação a este, apresenta os menores índices de escolaridade e os mais baixos salários. Estamos falando de um lugar, Brasil, onde o negro constantemente é barrado em joalherias, concessionárias, dentre outras lojas caras por conta do medo que a cor de sua pele representa para alguns.

Para o mês de novembro, desse ano, reservaram-se então atividades focadas:

[...]na revelação da África para nossos alunos, através do conhecimento da cultura, mitologia e histórias, de modo que estratégias cotidianas simples permitam reforçar a identificação cultural dos alunos negros. Trata-se de um contraponto à sociedade que vivemos, onde a valorização de um outro estereótipo (o europeu), resulta na inviabilização do negro. (p.1)

Seriam estas atitudes tomadas contra esse efeito social perverso, no qual a criança negra não consegue se identificar com os padrões estereótipos que as rodeia mesmo a pele negra se fazendo maioria entre os brasileiros.

Sendo assim, dentro desse projeto, foram planejadas e sugeridas para o grupo de professores da escola atividades específicas para entre os dias 10 e 27 de novembro de 2015. Dentre as propostas, estava a de trabalhar a história da África a partir de sua herança, costumes, culinária, países e mapas. Foi sugerida a apresentação do filme “Kirikou e a feiticeira”, de Michel Ocelot⁶, a contação de contos e lendas de origem africana e até mesmo a confecção de máscaras africanas para um desfile a ser realizado no encerramento do projeto.

A seguir, conto-lhes como se deu essa experiência com as crianças e como reagiram a isso tudo.

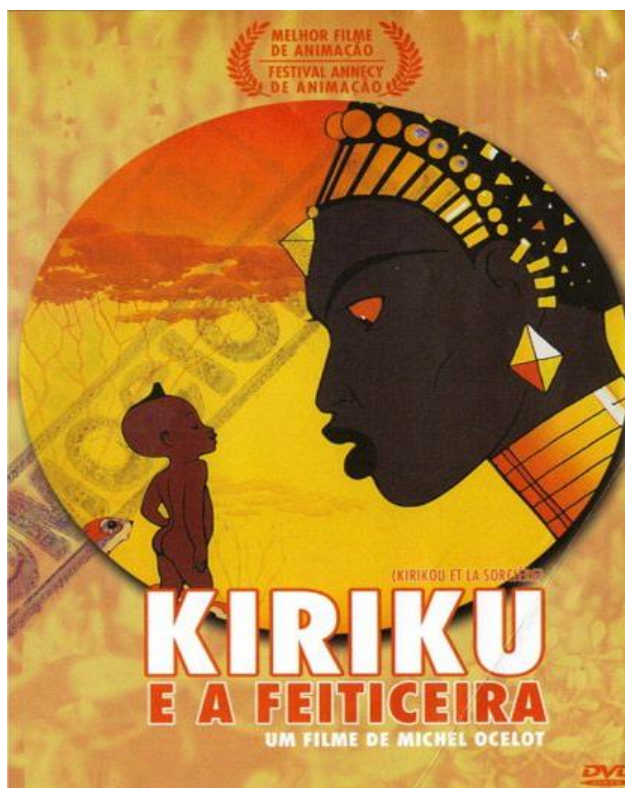


Figura 2: Cartaz do filme “Kirikou e a feiticeira”.

⁶“Kirikou e a Feiticeira” (*Kirikou et la Sorcière*), de 1998; animação escrita e dirigida por Michel Ocelot; produção: Bélgica/França/Luxemburgo.

A reação das crianças ao filme foi interessante. Elas demonstraram ter gostado bastante do enredo e das personagens principais, principalmente de Kirikou. A brincadeira de “faz de conta que eu sou o Kirikou” revelou a simpatia pela figura do bebê guerreiro na sua empreitada de saber o motivo pelo qual a feiticeira Karabá é tão má e salvar o povo da aldeia de seus feitiços.

Início a leitura da história e grande parte da turma revela-se interessada em saber sobre as aventuras de Kirikou. Fábio que estava mais afastado da roda de crianças grita: “Eu vou ser o Kirikou!” e outros meninos o desmentem dizendo cada um, a sua maneira, ser o bebê guerreiro. (Caderno de campo, 18 de novembro de 2015).

Importante destacar que um pouco da história narrada no filme já havia sido previamente contada para a turma, sem, no entanto, dar destaque para algumas características físicas das personagens como cor da pele e penteados com a intenção de deixar a imaginação dar voo. Tais características marcantes foram recordadas pelas crianças após o filme. Algumas delas se identificaram nos traços de Kirikou e/ou aos colegas apontando certas semelhanças com as personagens. A imagem de corpos seminus apresentadas na animação renderam certo espanto e algumas risadas entre a turma desacostumada às vestimentas da cultura africana representada na obra. Um cartaz do filme foi colado na parede da sala, entre o desenho do personagem Lanterna Verde, um herói representado pela figura de um homem negro, e o cartaz do filme “A princesa e o sapo”, produção de Walt Disney cuja protagonista da história é uma mulher negra, embora o peso da estética eurocêntrica ainda esteja revelado em seus cabelos crespos sempre amarrados.

A confecção de máscaras inspiradas no modelo de máscaras oriundas da África pareceu também uma atividade divertida. Embora o material de papelão não chegasse a ser uma réplica aproximada do original, aquela que tem por trás um sentido mágico e religioso para os africanos. Estes acreditam nas máscaras como sendo objetos rituais através dos quais os africanos podem se comunicar com deuses e demonstrar suas forças ao mesmo tempo em que podem distinguir-se das demais comunidades. Cada região da África possui seu próprio estilo artístico.

3.3 Diálogos com a qualificação

Dentre o planejado pela coordenação, a professora da turma Infantil IV – B - eu, a mesma que se aventurou a transformar isso em pesquisa e agora escrevo aos leitores, tentando contar o que vivi - realizou a discussão em torno do tema com as crianças da sala. Para tantos papéis, desdobro-me entre ser a professora, a pesquisadora e agora a autora que assume o ato de escrita como ato responsivo composicional. Parece um pouco esquizofrênico, mas desdobrar-nos é parte dos diferentes lugares que ocupamos e explicitar isso no texto da pesquisa, busca legitimar o meu desejo de transformar em produção científica aquilo que eu/professora faço e eu/pesquisadora problematizo. Diálogos promovidos pela qualificação apontaram para certos equívocos dessa empreitada que descreveremos aqui. Tocados por essas falas, o modo de tratar sobre a questão racial com as crianças foi então revisto e modificado visando um acordo com tudo aquilo que aprendemos com esses diálogos e, por conseguinte, um fazer docente mais coeso com a devida escuta a qual as crianças merecem.

Assim, inicialmente, eu/professora perguntou à turma a seguinte questão: “O que é racismo?” a fim de identificar o conhecimento prévio das crianças quanto ao assunto. As respostas apontaram para um desconhecimento da turma sobre o significado da palavra, visto que as respostas giraram em torno do simples “Eu não sei” a formas mais criativas baseadas no “chute” quando responderam “É quando tem que ficar quieto para prestar atenção” ou “É para sentar”. A resposta esperada não surgiu e então a eu/pesquisadora se pôs a pensar sobre os motivos que teriam levado a turma a responder de tal forma. Antes de tudo, é necessário levar em conta que a questão “O que é racismo?” é muito complexa, algo que já não é discutido abertamente entre os próprios adultos com frequência. Isso porque, como bem explica Sales Jr (2006), na democracia racial, o discurso racial firmou-se no discurso vulgar, por meio da forma do não-dito racista que se consolidou, ligado às relações “cordiais”, como um verdadeiro pacto de silêncio entre dominados e dominadores.

Sem embargo, não é que não possamos conversar com nossas crianças sobre o assunto, mas precisamos estar atentos à forma como colocamos esse assunto perante a elas. Mais fácil será identificar seus pontos de vista durante um momento de brincadeira, por exemplo, na observação de suas escolhas, interesses, desejos manifestados durante o cotidiano escolar.

Também podemos considerar a hipótese dessas crianças estarem de uma forma indireta associando a relação hierárquica, subalterna, manifestada na escola pela relação

entre o adulto e a criança. Subalternidade já discutida por Spivak (2010) e lembrada por Motta e Frangelha (2013) quando questionam se pode o subalterno falar.

Essa concepção considera que tal sujeito pertence às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante (SPIVAK, 2010, p. 12 *apud* MOTTA e FRANGELLA, 2013, p.188).

A ação de eu/pesquisadora revelou uma predileção, não intencional, por outros saberes, o que provocou o espanto de eu/professora sobre a sua própria prática, pois estaria logo ela em algum momento, subalternizando as crianças da turma? Talvez no curto espaço de tempo em que aproxima o dedo indicador aos lábios pedindo silêncio, ou mesmo quando solicita total atenção enquanto fala. Naquele momento, então a professora buscou recompor-se e tentar explicar o que significava tal palavra. Falou do preconceito a cor da pele, a crença e costumes de um povo. Contou sobre um navio chamado “Navio negreiro”, sobre pessoas tristemente escravizadas, dentre estas, fortes guerreiros, princesas e príncipes africanos. A turma pareceu interessada, fazendo gestos com as cabeças que sinalizavam a compreensão daquilo tudo que estava sendo exposto.

Agradeço a todos os envolvidos em minha qualificação, que instaurou novos diálogos, e provocada pela professora Dr.^a Maísa Passos, problematizamos a formulação de perguntas diretas tão difíceis às crianças. Segundo ela perguntar a uma criança o que é racismo parece algo profundamente difícil, visto que até mesmo entre adultos este é um assunto polêmico, mantido em silêncio por desconforto, pelo racismo assumido ou mesmo pelo medo de se descobrir racista. São vários os motivos. Ainda os professores Drs. Anelise Nascimento e Carlos Roberto de Carvalho destacaram o mesmo. Carvalho, carinhosamente chamado por nós de Beto, falou que esta pesquisa na verdade deveria se incumbir de identificar na observação das práticas os pré-conceitos ligados à cor da pele. Isso nas rodas de conversa, nas brincadeiras de rodas e nas demais situações do cotidiano escolar. Em outras palavras, pela observação da ação da cultura de pares “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, P. 32).

Para esta pesquisa passamos a observar o que se esconde por trás do não dito racista, quando se diz alguma coisa sem, no entanto, assumir a responsabilidade de tê-lo

dito. Ampliamos a nossa percepção para conseguirmos dar conta de notar o discurso racista que segundo Sales Jr (2006) pode aparecer por meio de vários recursos: implícitos, denegações, discursos oblíquos, chistes, trocadilhos, provérbios, frases feitas, figuras de linguagem, piadas e injúria racial, configurando a não intencionalidade da discriminação racial. A tensão nas relações entre brancos e negros está inscrita na sociedade e em suas instituições em grande parte camuflada em uma suposta harmonia, a “cordialidade” racista.

A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violenta [...] A cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais (cf. Viotti da Costa, 1999), reproduzindo relações de dependência e paternalismo. A associação entre cordialidade, clientelismo e patrimonialismo parece ser parte da explicação da manutenção de um racismo institucional não-oficial – relações sociais difusas e informais que se infiltram e “aparelham” as instituições oficiais. (SALES JR. 2006, p. 230).

O autor diz que a cordialidade racial funciona como uma estratégia de enfraquecimento das forças emancipatórias (op.cit), que não conseguem se desvincular da subordinação pelas redes de interdependência que, por sua vez, fingem em troca da “cordialidade” uma suposta aceitação. Assim, conflitos raciais devem ser evitados a partir de um pacto de silêncio que induz a uma “harmonia” entre brancos e negros.

A questão agora era então achar o não-dito nas entrelinhas do que pôde ser observado ampliando-se as lentes sobre os espaços que dão forma ao campo investigado, chegando mais perto os ouvidos das falas de seus sujeitos envolvidos, percebendo-se melhor as práticas, tomando consciência e assumindo responsabilidade sobre estas.

Já esclarecida essa nossa intenção, retomemos a nossa descrição das práticas experimentadas na escola, a seguir.

Ingenuamente, eu/professora propôs a comparação entre a cor marrom do delicioso brigadeiro e a cor de pele de algumas crianças da turma sem pensar nas diferentes tonalidades de cor de pele que existem no mundo, possivelmente encontradas no interior da sua própria sala.

O menino “Jorge” pode se assemelhar mais à tonalidade da succulenta azeitona preta, mas espera aí, “pessoas não são de comer”, como bem alertou a professora doutora e orientadora Flávia Motta e também chamou atenção a querida banca avaliadora durante a qualificação. Não podemos comparar pessoas a coisas. Primeiro porque a coisa não passa de um objeto e pessoas são de carne e osso, tem sentimentos. Logo, há de se complexificar um pouco mais o assunto abordado através de outras formas que não seja pela alusão a algo que, sem querer ou não, poça recair num racismo disfarçado, assim sutil que se esconde em obras literárias até mesmo muito conhecidas e bastante exploradas.

Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros.

Em *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, a já senhora de idade empregada negra do Sítio do Picapau Amarelo, que marcou o imaginário de gerações de crianças brasileiras, fugia de uma onça por volta do ano de 1933, quando o livro foi publicado. O racismo de Monteiro Lobato aparece figurado nas referências animalizadas (metáfora) à personagem negra Tia Nastácia.

Assim, o significado racial interdito pode ser posto sob o uso figurado (metáfora, metonímia, ironia, eufemismo, pergunta retórica humor) de tópicos raciais ou negado.

3.4 Por de trás das escolhas: a resistência intercalada ao não dito racista

Ainda sem clareza dos três papéis que eu desempenhava desde então, fui adiante e, para tal finalidade, foram propostas outras atividades para além daquilo que estava no plano a se trabalhar com as crianças da sala, bem como para além do tempo estipulado para a realização desse plano.

3.4.1 Por de trás da escolha dos livros

Eu/professora (a mando de eu/pesquisadora) distribuiu, sobre uma das mesas, livros contendo um pouco da estética eurocêntrica muito conhecida pelas crianças, junto

a outros livros cuja cor de pele das personagens sempre foi esteticamente menos explorada nesses contos de fadas que conhecemos bem. Apesar da curiosidade em torno dos livros que eram novidade sobre a mesa, a preferência dentre as 15 crianças presentes em sala, numa tarde chuvosa de uma terça-feira, foi unânime. A turma preferiu os contos de A Branca de Neve ao invés de O Cabelo de Lelê. A primeira vista, parecia normal a escolha, visto que as crianças estavam habituadas a certas histórias contadas de pais para filhos há gerações, porém era necessário perguntar o porquê da escolha. Afinal, eu/pesquisadora começava a tomar gosto pela ideia de transformar em campo aquela rica relação que já mantinha com as crianças:

Emerson: Porque eu não gosto de preto. (O menino da pergunta é branco)

Isadora: Porque eu acho feio. (A menina da pergunta é filha de um pai branco e uma mãe negra).

Eu/Professora perguntou: Isadora com quem você se parece mais?

Isadora: Com essa daqui. (Disse a menina apontando para a personagem negra da história)

Eu/Professora: E eu acho você tão linda assim como é...

Isadora: Uhm... (A menina esboçou um leve sorriso)



Figura 3: imagem de dois dos livros apresentados às crianças.

Rosemberg (1985), afirma que a literatura voltada para as crianças, bem como de outros gêneros, configura-se em um campo eficiente na criação de estereótipos e

padrões e de reprodução de valores convencionados, atuando na construção ideológica do sujeito e influenciando em sua concepção estética, de beleza. Segundo Bakhtin (2003), as narrativas funcionam na formação da consciência, proporcionando a oportunidade de se deparar com situações vividas pelas personagens da história, do conto, da narrativa, enfim, que provocam sensações, pensamentos e formas de identificação étnica e cultural com os personagens que produzem valores na consciência do leitor, gerando um conhecimento ético e estético.

Dáí a relevância de sabermos muito bem que tipo de leitura nós estamos oferecendo a nossas crianças. Abaixo, trago uma seleção de histórias de conteúdo étnico racial que reformula o papel social do negro na literatura infantil. Todas essas obras foram trabalhadas em sala com a turma para qual lecionei, em sua maioria, emprestadas por colegas queridas.

- As Tranças de Bintou (Sylviane Diouf);
- Bruna e a galinha d'angola (Gercilga de Almeida)
- Contos Africanos para crianças (Rogério Andrade Barbosa);
- Irmã-estrela (Alain Mabanekou e Judith Gueyfier)
- Luana (Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino);
- O cabelo de Lelê (Valéria Belém)
- Os reizinhos do Congo (Edmilson Pereira);
- Pretinho, meu boneco querido (Maria Cristina Furtado)
- Rainha Quiximbi e Dudu Calunga (Joel Rufino dos Santos);

3.4.2 Por de trás da escolha dos brinquedos e das brincadeiras

A eu/professora – novamente a mando de eu/pesquisadora - apresentou à turma uma boneca negra deixando o brinquedo circular pela sala ao longo da tarde. Ela pediu que as crianças abraçassem a boneca e a beijassem carinhosamente. Depois, perguntou se a

boneca era bonita, com quem se parecia e qual era a cor da boneca e, olha no que deu:



Figura 4: Boneca negra manuseada pelas crianças.

Antônio: Cor de preto macaco. (Respondeu sorrindo) (Caderno de campo, 25 de novembro de 2015)

Importante dizer que Antônio é um menino negro que ao ser questionado depois sobre quais os motivos que o levaram a tal afirmativa, não soube explicar ao certo, bem como outras crianças que disseram respostas semelhantes.

Antônio: Porque sim

Eu/Professora: “Porque sim” não é resposta.

Antônio: É sim (Caderno de campo, 25 de novembro de 2015)

E não é que era verdade? Porque sim era a resposta.

Muito encurtadamente, o menino finalizou sua fala através de um suposto ponto final, mas sem dúvidas, abriu espaço para reticências. Vivemos em um mundo de coisas dadas, do “Porque é assim e pronto”, de problemas enraizados e ainda não totalmente superados. O insulto, segundo Sales Jr (2006) não tem apenas “uma função evocatória, mas também provocatória: meio de provocação, lugar de agitação das forças, o insulto instiga algo ou alguém, algo em alguém, algo a alguém...” (p.237). O enunciado

“macaco!”, então, é injuntivo, podendo ser compreendido como uma ordem: “Fique no seu lugar!”, ainda que não se expresse pela forma gramatical do imperativo.

Curiosamente, Antônio é um garoto negro reproduzindo um discurso racista que ofende não apenas seus semelhantes, mas também ele próprio. Fanon (2008) afirma que:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (p.104)

Por conta da estigmatização como prática hegemônica, técnica política do corpo (SALES JR. P. 234) sofrida, o negro mascara-se de branco na tentativa de encobrir a fissura sobre a superfície do corpo e poder ser aceito pelo outro (branco). Em termos psicanalíticos, a estigmatização “conduz o negro a um *corpo masoquista* (cf. Deleuze, 2006, p. 10), na produção de um ideal a partir de um ideal branco de eu que faz da autonegação objeto de desejo.” (p. 234). Toma forma então uma busca latente pela emancipação do corpo negro encarado como o próprio lócus da subordinação ou da exclusão. Ainda na mesma página, o autor afirma que:

Na armadilha racista, a emancipação passa, assim, pela própria negação do corpo, na busca de descodificá-lo. A descodificação é uma metamorfose dolorosa do corpo com uma dose de espiritualidade violenta. É preciso “cortar da própria carne”, pois se “sofre na pele”.

Por outro lado, Maria, uma menina também de pele negra aparece nesse mesmo cenário empoderada através de seus cabelos encrespados que vira e mexe estão com um penteado diferente. Ora com tranças coloridas, ora mais soltos destacando os fios crespos.

Maria: Minha mãe quem fez! (A menina respondeu depois de perguntado quem havia tão perfeitamente trançado seus cabelos em um tecido vermelho). E terminou sua fala dizendo: “Mas da próxima vez, eu vou querer com paninho rosa!”. (Caderno de campo, 14 de outubro de 2015)

A menina dos cabelos crespos é a água que corre entre as pedras da poesia de Manoel de Barros. A rebeldia por de trás de uma cabeleira sugerindo que possamos ser

mais otimistas quanto à possibilidade de um mundo melhor. Segundo o poeta “liberdade caça jeito”, aqui, em madeixas.

Sendo a escola um lugar de gente diversa e palco de variadas enunciações, torna-se necessário a mediação de um adulto ético e responsável no tratamento de questões raciais com as crianças, dialogando constantemente com elas a respeito dessa temática em meio a práticas cotidianas como a descrita a seguir.

Um dia quente, as crianças do Infantil IV e V (2016) brincavam no pátio, algumas com panelinhas de plástico e uma mistura de areia e água, mas tinha quem brincasse de casinha, futebol e outras tantas brincadeiras que, eu/professora, não consegui dar conta de identificar todas elas. Rosa, a nova professora do Infantil V puxou algumas canções de rodas: “Acorda Jacaré”, “Atirei o pau no gato”, dentre outras. Também entrei na brincadeira e íamos cantando músicas que lembrávamos na hora e sugestões das próprias crianças, quando meninas e meninos começaram a cantar “Plantei um pé de alface”:

Plantei um pé de alface no meu quintal, nasceu uma neguinha de avental
 Rebola, neguinha! Rebola, neguinha, que eu quero ver!
 Samba, neguinha! Samba, neguinha! Samba, neguinha! Esse sovaco
 que tem cecê!

Eu/professora falei com Rosa, minha querida colega de trabalho, bem como às crianças a nossa volta, que tal música detinha conteúdo racista. Mulheres negras não nasceram para o trabalho servil e não necessariamente exalam um forte odor das axilas. Assumi nada mais que a responsabilidade com o meu lugar ético da professora/pesquisadora interessada em fazer dialogar teoria e prática e fazer daquele chão, um lugar mais leve, sem o peso da ignorância racista.

Rosa concordou comigo sugerindo, agora, que as crianças cantassem a mesma música só que em vez de “neguinha” fosse utilizada a palavra “branquinha”. Garotos e garotas começaram a cantar a nova versão tão rápido quanto é toda a música. Se perguntassem a mim o que achei da nova versão, diria que preferiria a inexistência da canção enquanto fosse uma forma de discriminação a quem quer que seja. No entanto, há de se considerar que a expressão “neguinha de avental” quando analisada, remete a todo um estereótipo racista, que concebe automaticamente a mulher negra como: pobre, doméstica, fácil, e uma série de outros termos lamentáveis que, enquanto injúrias, gostaríamos de banir deste planeta. No entanto, a expressão “branquinha de avental”

passa longe de representar o mesmo peso, não se vê as chagas, o corte na pele, não tem o mesmo passado, a mesma estereotípia. No romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1875), a protagonista era branca, bonita e boa, gerava inveja nas outras escravas, tornou-se forra, casou-se com o herói da trama e como num conto de fadas, viveu feliz para sempre.

Algumas figuras de linguagem tornam-se frequentemente em apelidos, que por sua vez passam a fazer parte da identidade de uma pessoa ou de um grupo de pessoas (SALES JR. 2006). Sem embargo, dependendo do contexto, uma mesma palavra pode ser compreendida ora como um apelido, ora como um eufemismo e em outro caso, como uma injúria. Assim sendo:

O racismo tem, em geral, o seu próprio léxico (“raça”, miscigenação, degeneração, evolução, branqueamento...), mas o que há de mais ideológico nele são os interesses¹¹ (não necessariamente individuais) de poder a que ele serve e os efeitos políticos que gera. É a partir desses elementos que podemos identificar uma situação discursiva como racista ou não. (P. 236)

Agora, reflitamos acerca do recorte abaixo:

Angélica: - Professora, o Bruno bateu naquele “moreninho” ali.
Eu/professora: - O nome dele é José e ele não é “moreninho”, ele é negro. Eu vou falar com o Bruno. (Diário de campo: 5 de setembro de 2016)

No exemplo real do uso de eufemismo, Angélica esqueceu-se do nome do colega e por isso para mencioná-lo precisou achar uma característica física no colega que lhe fosse mais expressiva para que eu/professora soubesse de quem se tratava. Logo, Angélica optou por um nome que, além de muito genérico, substituiu a palavra “negro” por “moreninho”, como se estivesse amenizando seu significado, como se precisasse.

Logo mais, outro chamado. Era de Rebeca e Roberta que vieram até a eu/pesquisadora para reclamar sobre Leandro que sempre pegava a boneca negra guardada na caixa dos brinquedos, antes de todo mundo. Desde a sua chegada que a boneca Sophia, nome dado pelas próprias crianças, tornou-se o brinquedo mais disputado da sala e quem perguntar às crianças, por qual motivo tal preferência, vai cansar de ouvir: “Porque ela é bonita”, “porque ela é minha filha”, “Porque eu gosto dela”, “Ela é diferente”, “é nova”, são as frases mais frequentes. Se num primeiro contato, houve um estranhamento sobre o fato de a pequena boneca Sofia não

corresponder aqueles estereótipos de beleza divulgados pela mídia em geral, depois de um tempo as crianças foram se acostumando com Sofia, reconhecendo nela características próximas as suas de uma maneira positiva.

A turma brincava na sala, Sofia estava nas mãos de Leandro, quando outras crianças descobriram na caixa dos brinquedos uma boneca branca muito maior que o tamanho de Sofia. Essa boneca era de outra turma e estava lá por engano. As crianças cercaram a boneca e cada uma queria pega-la um pouco. Leandro continuou segurando Sofia, mas deixou a boneca sobre a mesa para ir ao banheiro. Mário que brincava de pique-pega com Hugo, sem querer esbarrou na boneca deixando-a cair no chão. Proferi um grito de socorro e levantei da cadeira com as mãos na cabeça. Ninguém entendeu nada até que eu terminei a frase dizendo que Sofia havia caído no chão e nesse caso ela precisaria de cuidados médicos. Douglas correu até a boneca, colocou-a no colo e disse que a levaria ao hospital. Maria disse que queria ajudar. Luísa, estagiária, discente de pedagogia, que estava na sala comigo, falou às duas crianças que Sofia era bonita e se parecia com ela. Maria disse que também se achava parecida com a boneca. (Caderno de campo, 10 de outubro de 2016)

Tratada como filha, irmã ou amiga, a boneca Sofia é levada com frequência para outros espaços da escola protagonizando momentos divertidos de brincadeira. Nas imagens a seguir, Sofia aparece sobre um balanço, e uma gangorra do parquinho, depois que Roberta pediu a eu/professora para brincar com a boneca também nessa parte da escola. Quando chegamos lá, a eu/professora disse que Sofia estava tão bonita com seu vestido novo e com os cabelos trançados que merecia uma foto, Roberta, que segurava o brinquedo, gostou tanto da ideia que me cobrou a fotografia.



Figura 5: A boneca Sofia fotografada no parquinho.

A diversão foi completa. Sofia passou por todos os brinquedos do parquinho, ganhando vida pelas mãos não somente de Roberta, mas de outras crianças também.

Se “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (...) o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1999, p. 35), é possível, pela ação de sujeitos capazes, insurgir-se contra as maneiras de dominação racista integrando-se a um tipo de “rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 1994, p. 42) para que passo a passo essa insurreição do corpo e mente comecem a surtir efeitos sob a forma de almeçadas mudanças reais de nosso contexto.

Apesar de a aproximação entre esses dois autores não se revelar como uma das mais consensuais, visto que Certeau, em seus textos, aponta para determinados limites do pensamento foucaultiano na obra *Vigiar e Punir* (1987), assinalando para a discordância em relação à ideia de passividade do sujeito diante a intenção das instituições de discipliná-lo. Essa resistência, Certeau vai chamar de uma “antidisciplina”. Ele diz sobre Foucault, que:

Mostrando, num caso, a heterogeneidade e as relações equívocas dos dispositivos e das ideologias, ele constituiu em objeto histórico abordável esta região onde procedimentos tecnológicos têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber. Resta ainda perguntar o que é que acontece com outros procedimentos, igualmente infinitesimais, que não foram privilegiados pela história (CERTEAU 1994, p. 116).

Sem embargo, há de fato uma notável aproximação entre a obra desses dois autores, enquanto abordam a existência e conservação das disciplinas, dos instrumentos interligados a elas e inegável percepção institucional referida em suas produções. Também a série de publicações de Foucault que se seguiram, com importantes revisões, permite novas discussões.

Analisemos agora os conceitos de estratégias e de tática utilizados por Certeau (1994) a fim de explicar como isso tudo acontece. Segundo o autor, estratégia é:

o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (Grifos do autor, p. 99).

Dessa maneira, a diferença da tática para a estratégia estaria, para Certeau, na falta de uma autonomia, sendo então necessária operar rotineiramente para manter o que se ganha.

Logo, é por meio das táticas de resistência que o sujeito consegue transitar pelo poder tomando-o a seu favor configurando novas práticas, ainda que dentro de limites preestabelecidos. Se Foucault vê o discurso, como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT 2008, p. 55), para Certeau as táticas, “sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (CERTEAU 1994, p. 47). Entende-se por isso que as táticas funcionam paralelamente à produção discursiva, percebida como uma criação de conjuntos de signos ligados a um momento e representações gerais da sociedade.

Quanto às táticas, importa compreendê-las também no interior dessa produção. Elas operam nesse sistema, instaurando apropriações que remetem a um momento, um espaço e um contrato com o outro (CERTEAU 2008, p. 40). Mas o fato de não reivindicarem um lugar de enunciação não significa que este jamais será definido. Da mesma maneira, a ação estratégica compreende outra maneira de se apropriar de tais produções locais – também as subverte, também as incita a outros usos, e essa parece uma inversão importante trazida pela reflexão foucaultiana. Auge da dinâmica tática-estratégia, com suas inversões e reposicionamentos. (BOCCHETTI, 2015, p. 48)

Já a respeito do enunciado, Bakhtin afirma que este:

sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreprodutível, algo que está relacionado com um valor (...). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada (...) O dado se transfigura no criado (2003, p. 348).

Bakhtin vê a linguagem como algo contínuo interligado a uma sequência ininterrupta de diálogos entre o que se enuncia no presente, passado e futuro.

Sendo assim, as táticas do sujeito certeuniano permitem a interferência no discurso institucional, subvertendo a ordem através de uma antidisciplina capaz de construir novos diálogos, enunciações permanentes relacionadas numa sequência espaço-temporal que já afirmava Bakhtin, também apontando à possibilidade a criação de algo novo, ou seja, a possibilidade de mudança.

3.4.3 Por de trás de como se descreve

A descrição a seguir, datada em 22 de julho de 2016 é parte do conteúdo transcrito de áudios gravados em celular, num dia comum no pátio, no qual as crianças das turmas de infantil se reúnem para brincar. Na ocasião, a professora-pesquisadora dirigiu-se a um grupo de cinco crianças da turma Infantil IV 2016 que brincava com areia e panelas de plástico, no momento em que fora abordado. Já as imagens que aparecem entre o texto correspondem ao autorretrato feito por cada uma dessas cinco crianças. No traçado, evidenciam-se também pistas de como as crianças dessa pesquisa se enxergam olhando pelos olhos delas.

Eu/ professora: Vocês podem me ajudar em uma coisa? Vou explicar o que é: vocês sabem que eu estudo na faculdade e que lá eu também tenho uma professora. Então, a minha professora me pediu para eu fazer um trabalho, só que para fazê-lo irei precisar que vocês me respondam algumas perguntas para ver se consigo entender algumas coisas. Podem me ajudar?

Todos concordaram.

Eu/professora (comecei a perguntar a Roberta que estava posicionada mais próxima a mim no momento):Você é uma menina bonita? Descreva para mim como você é?



Figura 6: Autorretrato de Roberta

Roberta : Eu sou preta, puxei meu pai.

Eu/professora: - E ele é bonito?

Roberta: É.

Eu/professora: E como é a sua mãe?

Roberta: Minha mãe é de outra cor.

Eu/professora: Qual cor?

Roberta: Branca. Eu sou mais ou menos pequena e minha melhor amiga é a Júlia.

Gisele: Eu tenho quatro anos e depois, eu vou fazer assim (gesticula o sinal de cinco anos com os dedos da mão) e depois seis, sete, oito.... Eu vou ficar bem grande, mas por enquanto eu sou pequenininha igual meu priminho Davi.



Figura 7: Autorretrato de Gisele

Rebeca: Eu sou negra, meu cabelo é lindo, é perfeito e quando eu falo, parece que eu fico mais bonita ainda.



Figura 8: Autorretrato de Rebeca

Eu/professora: Tem alguém da TV, pode ser algum super-herói com quem vocês se pareçam?

Jorge: Tem.



Figura 9: Autorretrato de Jorge

Eu/professora: Quem? Qual o super-herói com o qual você se parece?

Jorge: O Homem-Aranha.

Rebeca: Eu me pareço com uma princesa e com a Barbie. Qual é o nome daquela princesa com o sapo?

Janaína: E eu me pareço com a Rapunzel



Figura 10: Autorretrato de Janaína

No traçado, identificam-se cabeça, olhos, cabelos ou não, assim como braços, mãos, dedos. Chamou-me atenção as crianças não pintarem, porém, a cor da pele e por isso perguntei o motivo pelo qual faltava ali a cor. Olhares são todos meus. Ester pegou

o lápis de cor marrom para pintar seu desenho e enquanto o pintava, eu perguntei que cor era aquela.

Rebeca: Cor de pele.

Abracei e dei-lhe um beijo. Cor de pele para Rebeca não é apenas aquela cor de rosa claro. Ela sabe que existem muitas outras cores assim como muitas outras texturas, formas e sabores. Sempre digo isso para as crianças da turma. Confesso que me senti muito orgulhosa naquele momento e, não querendo me gabar, cabendo mesmo a expressão toda “boba”. Teve depois, quem desenhasse um corpo azul, vermelho, verde, todo colorido ou não. Mas o desenho bem como a imaginação é livre e sempre será.



Figura 11: Débora desenhou a si própria, o irmão e um sorvete.

As crianças que aparecem nesta pesquisa ao se auto descreverem, estabeleceram referência à cor, tamanho, idade, comparações a personagens famosos de filmes e a familiares queridos, pelo laço afetivo.

Os desenhos de cada criança foram pendurados no varal da sala, tornando-se parte da decoração desse espaço. Junto a esse desenho, há também o cartaz em proporções e imagem semelhantes a Douglas.

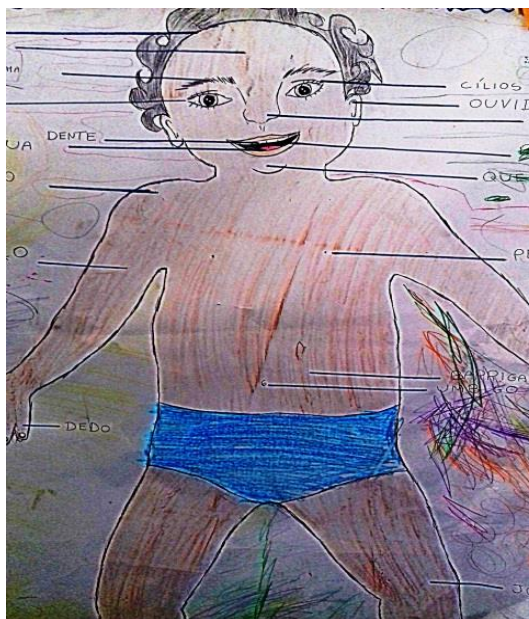


Figura 12: Cartaz pendurado na sala com imagem e proporções semelhantes a Douglas

Para a turma, o menino do cartaz na parede é apontado como referência de criança negra, linda e esperta bem como os outros meninos e meninas que integram a turma e têm sempre em algum momento suas qualidades também destacadas.

3.5 Provocando deslocamentos, reflexões desestabilizando certezas e criando espaços para mudanças

As imagens a seguir, se referem ao trabalho realizado com as crianças da turma Infantil IV-B 2016 após a leitura do livro “O Cabelo de Lelé”, de Valéria Belém. Esse trabalho despertou interesse em colegas professoras da escola, rendendo comentários e reflexões importantes já para possíveis mudanças.





Figura 13: Trabalho realizado com base no livro “O cabelo de Lelê”.

Contei a professora Beth que dá aula a turma de 3º ano que havia lido uma história muito bacana para as crianças do Infantil IV-B. Interessada, perguntou-me do que se tratava o livro e então lhe contei a sinopse e disse que depois de lida a história, pedi que a turma fizesse um desenho sobre a mesma, como sempre peço após cada leitura. Beth então sugeriu que eu/professora fizesse um desenho em proporções maiores e estendesse na sala. Respondi-lhe que adorei a ideia e o iria fazer e as crianças iriam pinta-lo. Ela fez uma cara de surpresa afirmando que iriam rabiscar tudo, mas que seria algo interessante visto que estariam contribuindo cada uma ao seu modo a construção do desenho tornando este um trabalho coletivo. Por fim, Beth ofereceu-se para fazer o esboço da figura, queria ajudar-me, fazer parte. Depois me contou que levaria a história também à sua turma.

No dia seguinte, já com o esboço da personagem pronto, mostrei-o à professora Rosa que elogiando minhas habilidades para o desenho, perguntou-me se os cabelos de Lelê seriam cobertos com esponja de aço. Respondi que não e perguntei-lhe o porquê daquela pergunta. Ela respondeu que geralmente via trabalhos como esse serem feitos dessa forma. Então, conversamos. Eu/professora disse a Rosa que não achava aquela uma boa ideia, que preferia que as crianças fizessem os cabelos de Lelê com giz de cera mesmo atentando-se para as curvas dos cabelos encrespados da personagem, pois a ideia que eu/professora queria chegar era de contribuir de forma positiva a autoestima da maior parte da turma, dissolvendo estereótipos racistas. Rosa pareceu compreender onde queria chegar e de novo elogiou minhas habilidades para o desenho.

Assim, é mostrando que dá para fazer diferente, propondo um trabalho o qual as crianças se identifiquem e sejam participativas de fato em sua produção, representando cabelos encrespados sem fazer uso de esponja de aço que só remeteriam a possíveis

injúrias racistas (Ex.: cabelo de Bombril), é principalmente demonstrando na interação e na brincadeira a importância do cuidado e respeito para com o nosso outro, é indicando às colegas professoras um livro maravilhoso para tratar de diferenças, diversidades, relações étnico raciais no cotidiano que esperamos estar conseguindo tocar os sujeitos desta pesquisa assim como fomos tocados por eles através desses pequenos momentos e dessas conversas que positivamente têm se tornado cada vez mais extensas movidas também pelas curiosidades de minhas colegas.

Chegado novembro de 2016, o Projeto *ÁFRICA a origem de todos nós* novamente entrou em pauta pela coordenação escolar tornando-se também o assunto do planejamento das professoras. Alguns dos cartazes referentes ao projeto podem ser visualizados em anexos deste trabalho. Sobre nossas práticas, ainda há muito que ser discutido e modificado. Quem dera a questão racial fosse tratada para além do mês de novembro em todas as salas de todas as escolas. Somente, provocando deslocamentos e reflexões desestabilizando certezas é que criaremos espaços para as necessárias mudanças.

FECHAMENTOS

*Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

(Manoel de Barros)

Convidamos o leitor a pensar como estão sendo dadas as interações entre crianças da Educação Infantil numa escola da Baixada Fluminense, tendo como plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03 que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9396/96) art. 26, parágrafos 1º e 2. Esperamos que a viagem por esta leitura tenha sido prazerosa tanto quanto foi o encontro da professora/pesquisadora com as crianças, sujeitos principais desta pesquisa.

Em suma, discorreremos no primeiro capítulo deste trabalho sobre o caminho teórico-metodológico trilhado para esta pesquisa, sobre o desafio de fazer pesquisa no próprio “gramado”, aprendendo a transitar pelo cronotopo da sala de aula, onde professora e pesquisadora começaram a coexistir modificando o espaço e sendo modificada por ele à medida que articulava a teoria à prática. Trouxemos a identificação do espaço e concepções de Infância e de Educação Infantil que circulam por esse local. Depois, descrevemos nossos sujeitos, bem como o método do encontro, da escuta sensível e resposta ética responsável, utilizada para estar em verdadeiro diálogo com as crianças.

No segundo capítulo, procuramos debater sobre questões e seus desdobramentos de ser criança negra sob o contexto da Lei nº 10639/03 como marco teórico a mudanças no currículo da Educação básica. Discorreremos a respeito do problema da “outremização” entre brancos e negros e da necessidade de se construir pontes de encontro entre ambos os sujeitos por meio das quais todos possam se respeitar. Apontamos também sobre pontos de chegada dessa lei, que ainda em sua aplicabilidade exista falhas, é ponto de partida para ações relevantes no sentido de promoverem a formação do auto reconhecimento, da identidade da criança negra quanto a sua beleza e sua cultura.

No terceiro capítulo, expusemos aquilo que se revelou para nós através do encontro com nossos sujeitos. Questões relativas à diferença e a gênero apareceram a nossa frente e, considerando cada fenômeno como um momento importante a revelar o todo, resolveu-se descrevê-las para além daquilo que fomos buscar. Depois de sinalizarmos para a diversidade abrigada na escola e a notável falta de recursos materiais e de preparo para lidar com as necessidades especiais, discorremos também sobre preconceitos relacionados à troca de certos papéis sociais que evidenciamos através de momentos de brincadeiras. Quando chegamos, enfim, ao que fomos buscar, apresentamos ao leitor o que se sucedeu ao longo do Projeto: ÁFRICA, a origem de todos nós, seus objetivos e implicações seguidos pelos diálogos construídos com a qualificação com apontamentos relevantes que muito contribuíram ao resultado desta pesquisa. Ampliamos a discussão em torno das relações raciais para além do tempo que se previa a aplicação do Projeto e em meio a escolhas, seja de um livro ao invés de outro, seja de um brinquedo ou de uma brincadeira em especial, seja da maneira como é que a criança se descreve, encontramos formas de resistência intercaladas ao não dito racista e é por isso, por acreditarmos na subversão da ordem através de uma antidisciplina capaz de gerar mudanças, que reforçamos a necessidade de mediação de um adulto ético e responsável no tratamento de questões raciais com as crianças, dialogando constantemente com elas sobre essa temática em meio a práticas cotidianas. Provocar deslocamentos, reflexões desestabilizando certezas e criando espaços para mudanças foi a intenção deste texto, possibilitado pela reflexão da própria prática docente, pelo diálogo com a orientação deste trabalho, pela conversa no encontro com as crianças e no tentar fazer diferente junto às outras professoras.

Em síntese, vivemos em tempos de desumanização do Outro, do homem pelo homem que ainda não compreendeu a anulação do Outro como a anulação de si próprio. Contrastando-me ao Outro reconheço nele comunalidades e diferenças todas elas enriquecedoras e representativas da soma do que é ser humano e ter direitos. Independentemente da cor, classe, religião, gênero e cultura, todos nós somos filhos da humanidade.

Sem embargo, como dissolver as paredes que há tanto tempo criamos entre o Eu e nossos próximos? Por certo a resposta a esta indagação não estará no feriado da consciência negra tão somente ou mesmo no projeto pensado para um mês em especial, mas no que se é possível de fazer dentro dos doze meses e trezentos e sessenta e cinco

dias que compõem um ano o mais cedo e depressa, pois pensando, como Manoel de Barros, possível renovar o homem usando borboletas, a esperança de um futuro longe da ignorância racista nasce mesmo com a chegada de cada criança ao mundo. Então, sugere-se que revejamos a maneira como estamos guiando nossas práticas e passemos a escutar sensivelmente as crianças, a considerar suas formas de se fazerem ser ouvidas mediando conversas sobre a questão racial de uma forma ética e responsável, criando espaços para tanto em momentos lúdicos, leves e descontraídos tornando a escola um lugar mais inclusivo e respeitoso a toda forma que o outro possa ser.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**/Beth Brait. (org.). São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

ANTÔNIO, S. e TAVARES, K.; FRIEDMANN, A.; MEIRELES, R e REEKS, D. **Tessituras de vínculos em campo**. IN CECIP. **quem está na escuta?** in http://www.mapadainfanciabrasileira.com.br/cgi-win/be_alex.cgi?Documento=T300000001836/0&Nombrebd=mapadainfanciabrasileira&CodAsocDoc=3375&t04=1&t05=png&Recuperar=5/50&Sesion=06ozQDmpN6YEaOBS4ZBvic67st0jcUHt&Recuperar=5/50 acesso em 11/outubro/2016, p. 62.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de aos cuidados de Valdemir Miotello&Carlos Alberto. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In:_____. Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa [et al.]. São Paulo: Cultrix, 1986. p.195-198.

BENTO, Maria Aparecida. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOCCHETTI, André. **Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos**. In:hist. Historiogr. - Ouro Preto. Nº. 18. agosto. 2015. p. 43-56

BRASIL: Lei nº 12.796/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008**. Acesso em: 03 de Janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U DE 10/01/2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 - 27.841, 1996.

BRECHT, Bertolt. Brecht. **Teatro Complexo 12**. Porto Alegre: Paz e Terra, 1995.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSARO, W. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro**. In MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (ORGS): Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DIAS, A. B. F. **Amorosidade nas Ciências Humanas**. In: Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA. (2008).

FERNANDES, José R. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cvad. Cedes, v.25, n.67, p378- 388, Campinas, 2005. Acesso em 03 de Janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.

FRANGELLA, Rita de Cássia. P. **Disputas Curriculares, disputas identitárias - o processo político da produção curricular num curso de formação de professores**. In: 30a. Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

FREITAS, M. T. ***A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.*** In FREITAS, M. T, JOBIM e SOUZA, S. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003, p.26-38.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de RéggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.** In: Freitas, M. T. A. atalii (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo.** (orgs). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 167-182.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo,** Educação & Realidade, Porto Alegre, jul.-dez. 1997, vol. 22, nº 2, p. 17-46.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Mônica. **"A África na sala de aula"**. In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. p.84-87

MACEDO.Elizabeth.**Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MELLO, Marisol e MIOTELLO. Valdemir. **Questões bakhtinianas para umaheterociênciahumana**. Revista Teias v. 14 • n. 31 • 218-226 • maio/ago. 2013.

MELLO, Marisol Barenco de. **Arte, ética e conhecimento: sarau na formação de professores**. In: PASSOS, Maílsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). Educação experiência estética. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

MOTTA, Flavia Miller Naethe; FRANGELLA, R Rita de Cássia. P. **.DESCOLONIZANDO A PESQUISA COM A CRIANÇA UMA LEITURA PÓS-COLONIAL DE PESQUISA**. Revista FAEEBA, v. 22, p. 187-197, 2013

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, V. 25, N° 89, 2004.

PASSOS, Maílsa C. P. **Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiências dialógica e processos de identificação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PONZIO. Augusto. **Introdução: a concepção bakhtiniana de ato**. In BAKHTIN, **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010, p.9-39.

ROSEMBERG, FÚLVIA. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

RUA, M. Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, M. Isabel. O Estudo da Política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SALES JR. R. **Democracia racial: o não-dito racista**. *Tempo soc.* 2006, vol.18, n.2. P.229-258.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e Práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT/ Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri C. **Subaltern Studies: Deconstructing Historiography**. In: In Other Worlds. New York: Methuen, 1987.

TONIOSSO, José P. **Ensino de história e cultura afro- brasileira: da legislação à prática docente**. 2011.165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos**. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Método de investigación**In **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997, p.47-95.

ANEXOS

1. Cartazes do projeto: **ÁFRICA, a origem de todos nós (2016)**

Turma 501



Figura 14: Em destaque está o trabalho da turma de Ensino Fundamental 501. Em imagens, estão o mapa do continente africano, comidas típicas de alguma região da África, máscaras, representação de dança e religião.

Turma 402

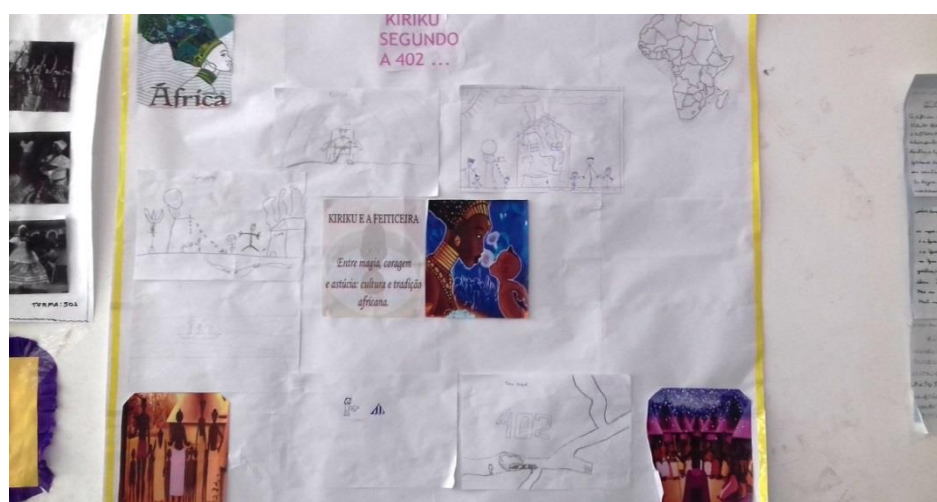


Figura 15: Em destaque, está o trabalho da turma de Ensino Fundamenta 402 que trouxe a história de Kirikou recontada em desenhos feitos pelas próprias crianças.

Turma 501



Figura 16: Mais cartazes da turma 501 trazendo mais imagens da cultura africana.

Turma 301

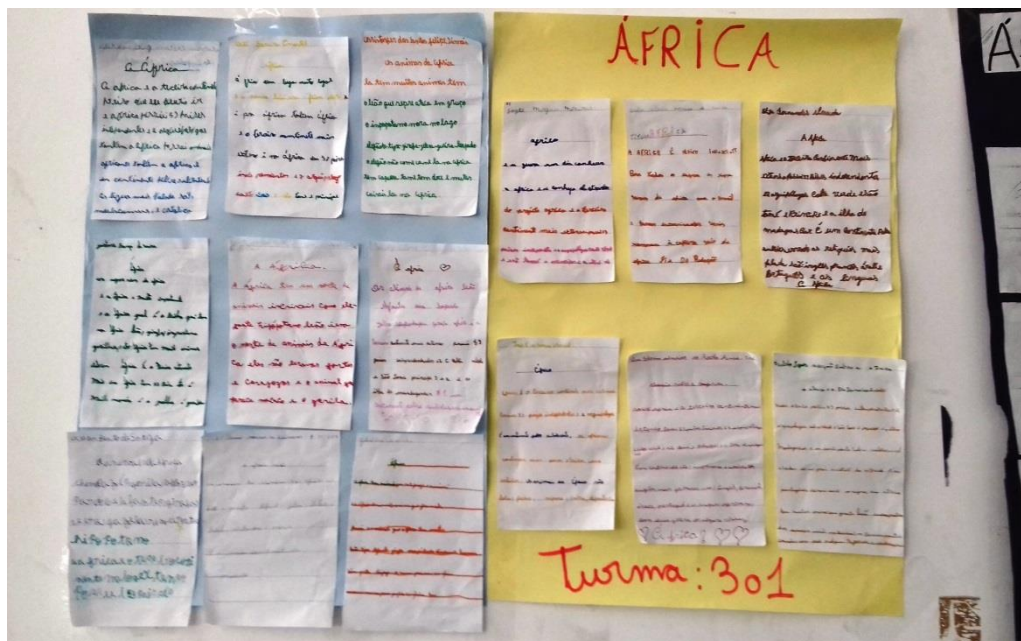


Figura 17: A turma 301 trouxe redações escritas pelas crianças contando características da África. Na maior parte dos textos, as crianças mencionaram os animais selvagens dos safaris africanos.

Turma Infantil IV-A

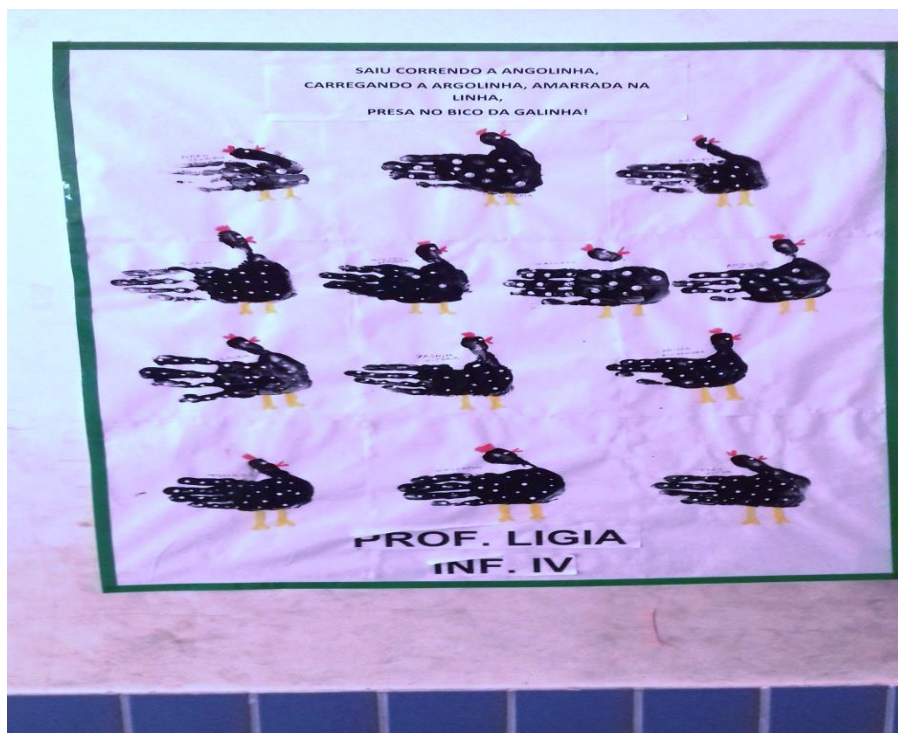


Figura 18: A turma de Infantil IV-A, (turno da manhã) realizou um trabalho sobre o livro: Bruna e a galinha d'Angola, texto de Gercilga de Almeida.

Turma Infantil IV-B



Figura 19: Crianças da turma Infantil IV-B (turno da tarde) desenharam elas próprias brincando de pega-pega, pular corda, terra-mar, elástico, queimada, brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

Turma Infantil IV-B



Figura 20: Os desenhos foram colados no cartaz pelas crianças que fizeram também a moldura para seus desenhos. Depois disso tudo, veio o mais divertido que foi brincar no pátio dessas brincadeiras já tão conhecidas.

Turma Infantil V-A



Figura 21: As crianças da turma Infantil VA (turno da manhã) coloriram origamis de girafa.

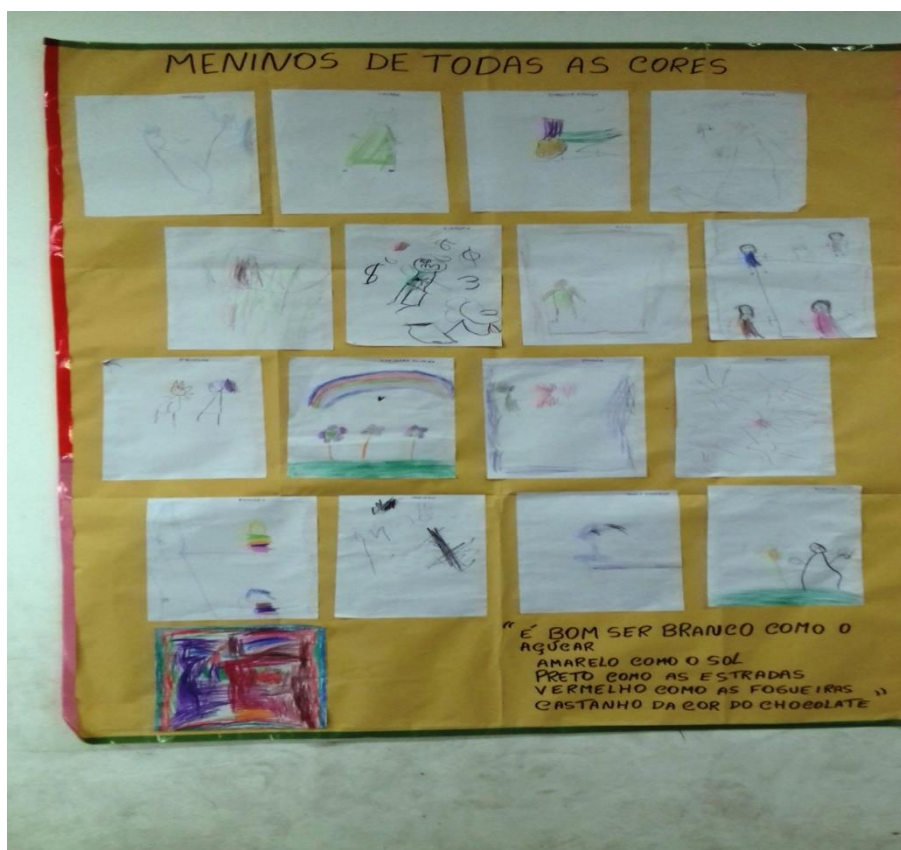
Turma Infantil V-B

Figura 22: Cartaz da turma Infantil V-B (turno da tarde). No trecho abaixo está escrito que "É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o Sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras e castanho da cor do chocolate.". Comparações de pessoas a coisas.

2. Modelo de consentimento livre assentido para os responsáveis:



Prezado Senhor (a) responsável,

No ano de 2015, foi iniciada uma pesquisa, na E.M. Prof.^a Lúcia Helena de Lima com crianças da turma Infantil IV-B, para a elaboração de dissertação de mestrado da professora Ilka Lima, mestranda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O estudo tem como título: “**REFLEXOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS INTERAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS: QUANDO A QUESTÃO RACIAL TORNA-SE CONVERSA COM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**” e tem por objetivo pensar como estão sendo dadas as interações entre crianças da Educação Infantil numa escola da baixada fluminense, tendo como plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03.

Seguindo princípios éticos, para evitar uma possível exposição desnecessária de seus participantes, os nomes das pessoas que aparecem nessa pesquisa serão substituídos por nomes fictícios. A identidade dos sujeitos não será revelada. Solicitamos apenas que algumas falas e ações dessas crianças possam ser descritas em linhas do trabalho.

Contudo, precisamos saber se o Senhor (a) responsável autoriza o uso de tais relatos de crianças da turma Infantil IV-B, na pesquisa. Lembramos a relevância desse estudo quando ansiamos por seu aprofundamento entrelaçado à produção de vários outros trabalhos sobre a mesma temática em destaque, de maneira que possamos contribuir ao futuro de uma sociedade mais justa e bem receptiva às diferenças valorizando-as.

Autorizo

NÃO Autorizo

Assinatura do Senhor (a) responsável

Atenciosamente,

Ilka Lima.

3. Modelo de consentimento livre assentido para a Sr.^a Diretora:



Prezada Sr.^a Diretora da E. M. Prof.^a Lúcia Helena de Lima,

No ano de 2015, foi iniciada uma pesquisa, na E.M. Prof.^a Lúcia Helena de Lima com crianças da turma Infantil IV-B, para a elaboração de dissertação de mestrado da professora Ilka Lima, mestranda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O estudo tem como título: **“REFLEXOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS INTERAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS: QUANDO A QUESTÃO RACIAL TORNA-SE CONVERSA COM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”** e tem por objetivo pensar como estão sendo dadas as interações entre crianças da Educação Infantil numa escola da baixada fluminense, tendo como plano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal nº 10639/03.

Seguindo princípios éticos, para evitar uma possível exposição desnecessária de seus participantes, os nomes das pessoas que aparecem nessa pesquisa serão substituídos por nomes fictícios. A identidade dos sujeitos não será revelada. Solicitamos apenas que algumas falas e ações dessas crianças possam ser descritas em linhas do trabalho.

Lembramos a relevância desse estudo quando ansiamos por seu aprofundamento entrelaçado à produção de vários outros trabalhos sobre a mesma temática em destaque, de maneira que possamos contribuir ao futuro de uma sociedade mais justa e bem receptiva às diferenças valorizando-as.

Pedimos sua participação e solicitamos a continuação da acolhida à pesquisadora, ao mesmo tempo em que agradecemos a atenção e disponibilidade que em muito contribuirão a formação dessa educadora.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Assinatura do Senhor (a) responsável

Atenciosamente,

Ilka Lima.

