

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Marília Lúcia de Paiva Andrade

ENTRE CAUSOS E CACHOS:
COMO SE TECE O PERTENCIMENTO RACIAL ATRAVÉS DE IMAGENS E
AUTOIMAGENS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Belo Horizonte

2015

Marília Lúcia de Paiva Andrade

ENTRE CAUSOS E CACHOS:
COMO SE TECE O PERTENCIMENTO RACIAL ATRAVÉS DE IMAGENS E
AUTOIMAGENS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e Gênero pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2015

Marília Lúcia de Paiva Andrade

ENTRE CAUSOS E CACHOS:
COMO SE TECE O PERTENCIMENTO RACIAL ATRAVÉS DE IMAGENS E
AUTOIMAGENS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e Gênero, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Aprovado em 09 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Faculdade de Educação da UFMG

Luciana Maria de Souza – Programa de pós-graduação em psicologia da FAFICH

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões e ações sobre o processo de construção da identidade negra em crianças nos primeiros anos da infância no espaço da escola. Tendo como ponto de partida as imagens ilustrativas dos considerados “clássicos” da literatura em oposição aos livros do Kit/afro e outras obras em que os personagens são negros a proposta foi entender como a criança negra se sente representada, se as imagens conseguem falar ou não de suas origens, seus traços fisionômicos, sua cor de pele e seus cabelos. A execução de oficinas em onze turmas foi a estratégia utilizada para não só conhecer, mas ressignificar e construir possibilidades de positivar as características específicas dos cabelos crespos na legitimação de uma identidade afrodescendente. Direcionadas às crianças, mas com o apoio das professoras as atividades puderam ser realizadas de forma satisfatória e atingiram um bom grau de aproveitamento.

Palavras-chave: afroidentidade – crianças pequenas – cabelos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
1.1 OBJETO.....	07
1.2 Objetivo Geral.....	07
1.3 Objetivos específicos.....	07
2. DESCRREVENDO O ESPAÇO.....	08
2.1 Histórico e Trajetória da Escola Municipal Míriam Brandão.....	08
2.2. A escola hoje.....	08
3. JUSTIFICATIVA.....	11
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
5. METODOLOGIA.....	19
6. AÇÕES PROPOSTAS.....	20
6.1 Primeiro Momento – como e com que eu me identifico?.....	20
6.2 Segundo Momento – quem são os personagens das histórias que eu leio?.....	22
6.3 Terceiro Momento – era uma vez.....	26
6.4 Quarto Momento – conhecendo um pouco mais da África.....	27
6.5 Quinto Momento – cabelo, cabeleira, cabeludo.....	29
6.6 Sexto Momento – era uma vez... O dia do penteado Afro.....	30
6.7 Sétimo Momento – era uma vez... (mais uma vez?).....	34
7. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES.....	35
BIBLIOGRAFIA.....	39
ANEXO.....	41

1. INTRODUÇÃO

Perceber e identificar o universo da criança negra, pertencente à periferia de uma grande cidade, é o ensejo desse presente trabalho. Sabemos que as ideias preconcebidas não favorecem a circulação do discurso e sua não fixidez em ideias e conceitos estereotipados. É, pois, surpreendente quando percebemos o quão estigmatizados estão os conceitos e quão inadequadas são as condutas quando nos referimos aos pertencimentos raciais de crianças negras da periferia.

Assim, o nosso plano de intervenção teve como intento promover a circulação de ideias sobre pertencimento racial na Escola Municipal Míriam Brandão. As observações e ações estiveram ligadas a um grupo de crianças, professoras, direção, coordenação, auxiliares de apoio à inclusão, cantineiras, auxiliares de serviços gerais e, eventualmente, algum representante da família da criança.

A ideia do plano surgiu ao perceber que na Ficha Cadastral da Criança na escola há um campo em que se pede ao declarante, ou seja, pai, mãe ou responsável legal, que assinale a cor/raça de seu (sua) filho (filha) no ato de seu preenchimento. Através da ficha cadastral, é possível saber, portanto, que 74,2% de pais declararam ser negro/negra ou pardo/parda o/a seu/sua filho/filha. Assim, é perceptível que o debate acerca da identidade racial é uma questão relevante, tornando esse terreno bastante fértil para uma intervenção na escola de como essas crianças se veem e como a instituição que as atende se prepara para lidar com essa questão de uma minoria que, na verdade, não o é de fato.

E nesse aspecto se faz necessário uma reflexão: o que o declarante da cor/raça da criança quis, de fato, apontar quando ele declara como parda o/a seu/sua filho/filha? E que implicações essas relações possuem no cotidiano da escola? E, enfim, como trabalhar com a diversidade racial com esse grupo de crianças hegemonicamente negras?

Essas são perguntas que orientaram a organização desse plano de intervenção ora apresentado. E acreditamos que a relevância está na própria constituição do universo tangível da instituição escolar em que se percebe certo pudor em lidar com questões que fogem aos padrões preconcebidos no que diz respeito à raça (etnia, cor) e gênero. Com o afloramento das discussões no âmbito da diversidade, esse espaço passa a se preocupar em rever, reconstruir e construir conceitos mais significativos para uma sociedade multicultural, não homogênea.

Observa-se, entretanto, que os sujeitos envolvidos na escola têm dificuldades para combater determinados comportamentos e atitudes preconceituosos. Isto faz com que, em vários momentos, atitudes autárquicas sejam tomadas favorecendo um discurso de cunho autoritário e não condizente com a proposta de uma educação inclusiva e assertiva em relação aos saberes culturais da comunidade onde se localiza. Essas atitudes podem ser observadas quando determinados problemas são minimizados ou até mesmo ignorados, pelo grupo de trabalho como, por exemplo, nas situações em que se percebe manifestações claras de racismo e/ou discriminação por parte de alguma criança. A atitude mais usual é não se ater muito à questão para não fomentar a discussão.

1.1 OBJETO

O objeto de intervenção desse projeto foram as crianças e sua identidade racial, a maneira como elas se veem, seus pertencimentos étnicos e raciais, através do uso de imagem e autoimagem associado a seu pertencimento e a figuras em geral, principalmente aquelas presentes nos textos de literatura disponíveis no acervo da biblioteca escolar.

1.2 Objetivo Geral:

Identificar a forma como as crianças se veem, como elas lidam com a sua autoimagem e imagens que representam a diversidade racial, com o intuito de positivar o pertencimento étnico racial das crianças negras, entre elas e seus pares de idade.

1.3 Objetivos específicos

- Apresentar os clássicos da literatura universal infantil enfatizando as imagens ilustrativas dos personagens e, paralelamente, apresentar os livros infantis do Kit/Afro e/ outros;
- Analisar a força representativa das imagens nos livros de literatura infantil e suas implicações na valorização da imagem das crianças negras;
- Fazer uso das narrativas individuais das crianças e de fatos ocorridos em seu cotidiano, assim como o uso de fotos e imagens no espelho para conversar sobre a estética, os cabelos, a cor da pele de crianças de todos os pertencimentos raciais.

2. DESCRREVENDO O ESPAÇO

A Escola Municipal Míriam Brandão está localizada no bairro Serra Verde, região de Venda Nova, ao norte de Belo Horizonte. O bairro se formou a partir de um projeto da Prefeitura realizado na década de 1970 que previa obras de infraestrutura e a construção de casas populares no bairro Rio Branco. Mas o bairro Serra Verde só foi aprovado em 1981. A área do Parque Serra Verde foi doada à PBH em 1992. A Fazenda Serra Verde só deu origem a alguns lotes do bairro em 1996. O bairro faz divisa com os municípios de Vespasiano e Santa Luzia. Hoje ficou mais reconhecido como o bairro onde se situa o centro administrativo do estado, denominado Cidade Administrativa. A escola está na linha limítrofe entre o Conjunto Serra Verde e o bairro, propriamente dito.

O bairro Serra Verde é um bairro de contrastes. É densamente povoado e conta, atualmente com um comércio local bem ativo. Devido à presença da Cidade Administrativa o trânsito no bairro é extremamente intenso em quase todo o decorrer do dia. Por possuir também, várias escolas o movimento de estudantes é grande. O bairro abriga ainda um aglomerado cognominado Borel.

2.1 Histórico e Trajetória da Escola Municipal Míriam Brandão

Em 1992 tem início o funcionamento da escola como anexo da Escola Municipal José Maria Alkimim. 1993 – Desvincula-se da Escola Municipal José Maria Alkimim e passa a se chamar Jardim Municipal do Bairro Serra Verde, em seguida passa a funcionar como Jardim Municipal Míriam Brandão. Em 1997 são realizadas diversas mudanças na estrutura física: construção da quadra e do muro ao redor da escola, ampliação do número de salas e do quadro de funcionários e construção de um prédio onde funcionaria o Centro de Educação Infantil de Venda Nova (CEI-VN). Em 1998 Implantação da biblioteca com organização do espaço físico e do acervo e chegada de auxiliares de biblioteca para os dois turnos. Realização da I Feira do Livro, em 1998 com a presença de diversos escritores. Escolha do patrono da biblioteca através de eleição com alunos e funcionários, sendo escolhida a escritora Therezinha Casasanta. Inauguração de uma brinquedoteca.

2.2. A escola hoje

Hoje a escola atende a 460 crianças de 2,8 a 5,8 anos, na modalidade regular, ou seja, não integral. Funciona em dois turnos. Seu quadro de funcionários é composto por quarenta e dois (42) funcionários – professoras, auxiliares de secretaria, auxiliares de biblioteca e uma gestora da caixa escolar ligados diretamente a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH); vinte e dois (22) funcionários – porteiros, artífice, cantineiras, faxineiras e auxiliares de apoio à inclusão vinculados à Caixa Escolar e um agente de informática, cedido pela Associação Mineira de Assistência Social (AMAS).

O público atendido pela escola é quase todo formado por moradores do próprio bairro, tanto do conjunto habitacional como das outras áreas. Como na educação infantil a forma de admissão é o sorteio e não zoneamento de endereço, há ainda a presença de crianças de alguns bairros circunvizinhos. A predominância, no entanto, é de oriundos da própria comunidade.

A estrutura física da escola é muito boa. A última reforma pela qual passou nos dois últimos anos (2012 e 2013) deu a ela uma qualidade arquitetônica interessante. São 11 salas de aula, dispostas em três alas distintas. Uma ala administrativa e de apoio pedagógico formada pelas seguintes dependências: sala da direção, secretaria, almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, cantina com refeitório, sala de professores, instalações sanitárias. A área externa ainda conta com quadra coberta, um pátio descoberto, uma praça de eventos, um parquinho e horta. Nos jardins também estão plantadas árvores frutíferas típicas do bioma Cerrado, tais como Jamelão, Jambo, Jenipapo, Cajá-manga, Pau-doce. Como a rotina das crianças na educação infantil é variada, esses espaços são amplamente aproveitados. Isso favorece o olhar de observação das práticas da educação, porque a todo o momento surge uma situação nova que demanda ações concretas no processo da educação das crianças. A simples ida ao banheiro se transforma numa grande oportunidade de compreender as relações de aprendizagem estabelecidas entre o docente e os discentes.



Figura 1: Vista panorâmica da escola – arquivo pessoal

Outra característica bem própria do universo da Escola Infantil é a presença dos espelhos na altura dos pequenos infantes. Observar a própria imagem e a dos outros torna-se assim fonte inspiradora para a observação do reconhecimento e da subjetivação destes pequenos indivíduos .

3. JUSTIFICATIVA

Uma aluna negra de três anos chama a atenção e diz: “Professora, eu sou essa aqui!” apontando a lancheira em que quatro princesas estão desenhadas: Bela, Branca de Neve, Cinderela e Yasmim. Ela aponta para a Yasmim, única “morena de cabelos escuros”.

Esse fato por si só já revela vários aspectos da relevância que as figuras humanas representam para o imaginário infantil. O faz de conta acontece a todo o momento e em qualquer lugar. O simbólico povoa e norteia o universo infantil. Só por esse aspecto já se faz necessário uma análise mais cuidadosa de como a escola e, neste caso, especialmente a biblioteca acaba sendo, muitas vezes, colaboradoras da propagação de estereótipos de beleza e, por conseguinte, de padrões de comportamento que legitimam o padrão eurocêntrico de beleza e caráter.

É sabido que modelos e exemplos permeiam todo o processo de formação do ser humano, portanto verem-se representadas de forma positiva nas imagens dos livros infantis pode fazer grande diferença na construção das identidades das crianças.

Dessa forma, a proposta de ação que ora será apresentada será relevante na desconstrução de estereótipos negativos e na construção de uma imagem positivada da beleza negra como componente de uma identidade étnica que quer e deve ser respeitada. Não se deve negar a nenhum grupo o conhecimento e a valorização de sua cultura, seus modelos de beleza, seus conceitos e acima de tudo o poder que o reconhecimento de seu pertencimento étnico pode lhe dar.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Pensar a escola como um lugar de reconhecimento das múltiplas identidades não é um exercício fácil quando pensamos que nem sempre a educação assumiu um papel agregador. Na sua gênese podemos entender a escola como uma estrutura social identificada pela sua visão eurocêntrica e pela sua conduta homogeneizadora. Observe as palavras de RODRIGUES e ABRAMOWICZ (2011, p 246)

De forma um tanto quanto paradoxal, a educação, que teve como um dos principais pilares de estruturação do sistema educacional uma orientação eugênica e a prática homogeneizadora (DÁVILA5, 2003), constituiu-se em um dos principais elementos de mobilização dos movimentos sociais que denunciam a escola como instituição que discrimina, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar; e, ao longo das décadas de 1980 e 1990, incorporou o discurso da diversidade e passou a ser uma das principais esferas desse debate. A educação é considerada uma das principais políticas públicas, senão a basilar, à formulação de um modelo de desenvolvimento que contemple a diversidade.

Percebe-se nessa questão as dificuldades da escola para entender a diferença e o diferente como algo positivo no universo escolar. Trazer para dentro de si o discurso da pluralidade e da aceitação das diferenças não é tarefa fácil. Incorporar os conceitos à prática menos ainda. O medo do “não saber” leva a escola a não enfrentar os problemas, a consolidar o discurso da normalidade e da padronização.

Silva (1997, p 17) faz uma leitura pertinente dessa questão quando afirma que

A inculcação do estereótipo inferiorizante visa a reproduzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados. Por sua vez, a cultura e seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados (...) por outro lado, os aparelhos de reprodução ideológica e instituições como a escola, a igreja e a própria família, passam a reproduzir a ideologia do dominador (...).

Dessa forma, só há uma maneira de romper com essa situação: qualificar o discurso e modificar as atitudes dos envolvidos através da formação e informação.

Se “conhecimento é poder” só haverá mudanças concretas quando um maior número de pessoas se apropriarem de saberes tais que os levem a alterar a prática corrente. Amparo legal não falta. Depois de muitos anos de lutas dos Movimentos Negros no país e de pressões internacionais, os governos brasileiros vêm, nos

últimos anos, empreendendo esforços na tentativa de diminuir o abismo que há entre a formação educacional de negros e brancos no país.

A atitude mais concreta e que mais repercussão ocasionou foi a implementação da Lei 10.639/03. Em linhas sumárias esta lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e tem o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

Cabe à escola, portanto, o papel de alterar e transformar a prática excludente e preconceituosa com que a sociedade como um todo lida com a questão das diferenças. Se por um lado essa afirmação é válida e qualifica a escola para empreender as mudanças necessárias, ela é, ao mesmo tempo, perigosa, uma vez que não se pode reduzir uma questão de tamanha magnitude a uma única instituição. Essa é uma advertência que Gomes (2009, p 35) faz ao comentar a implementação da lei:

No entanto, cabe aqui novamente o alerta: não se poder reduzir a diversidade étnico-racial somente à questão educacional. Pela sua história, complexidade e enraizamento na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro ela precisa ser entendida e consolidada no conjunto das políticas públicas de direito em nosso país.

Nessa perspectiva pode-se então resumir: a escola inicia o processo de forma tal que todos os outros seguimentos da sociedade incorporem a ideia e rompam com os estigmas e estereótipos arraigados à sociedade brasileira como um todo. Verdade é que essa sociedade terá que se mover. Sair da zona de conforto, do conformismo, do mito da democracia racial e, a passos lentos, perceber-se e perceber o outro nas suas diferenças sem a necessidade de qualificar e desqualificar saberes e estéticas.

Para entender e trabalhar com as dificuldades em se romper com a conduta excludente da escola no que se refere a positivação do pertencimento étnico de seus sujeitos é importante ressaltar que esta escola foi criada dentro de uma estrutura social fundamentada na democracia racial. Por democracia racial entender-se-ia uma forma igualitária de absorver, significar e valorizar igualmente todas as raças e etnias presentes na formação do povo brasileiro. Na verdade, no tocante ao Brasil podemos classificar essa categorização como um mito, posto que na nossa

história o ideal de embranquecimento promoveu uma desqualificação permanente e perversa das características negras e indígenas da nossa população. Souza (1990) aponta que no Brasil, não se é negro, mas que o sujeito torna-se negro na busca de positivar a sua identidade. Desde que antropólogos, sociólogos, juristas e toda a categoria de estudiosos começaram a pensar a estrutura de formação da população brasileira, as características inerentes dos povos africanos e indígenas foram sendo desqualificadas e sobrelevadas as do branco europeu.

Categorias biológicas, religiosas e culturais serviram de amparo para estudos que desqualificaram as características não brancas da população brasileira. MUNANGA (2004) expõe o retrato destas desqualificações ao fazer um levantamento de como a mestiçagem tem sido tratada no Brasil desde a primeira inserção do negro como componente racial da sociedade. Tendo como base somente as categorizações científicas do ocidente, Europa e Estados Unidos, os pensadores brasileiros vão desenhar a identidade do povo brasileiro sob a ótica e paradigma dessas ideias. Ideias essas que não reconhecem qualidades positivas nas raças não brancas. Portanto, o ideal da elite intelectual brasileira é o branqueamento. Nessa perspectiva as características, principalmente físicas, do negro têm que ser diluídas ao ponto de não mais serem notadas. Os cruzamentos interétnicos serviriam a esse propósito, pois, dessa forma com o tempo, o povo brasileiro teria tez branca e cabelos lisos.

Os argumentos nesse sentido ganharam força e o seu contrário, a segregação como apresentada no sul dos Estados Unidos e na África do Sul, vem deturpadamente sendo colocada como o “verdadeiro” racismo. Um racismo abertamente declarado, constitucionalmente aceito pode ser considerado a priori como algo mais nefasto. Mas como Munanga (2004) é feliz quando aponta que ao contrário do que pensavam as elites brasileiras ser separado significa reconhecer que há diferença, ao passo que degenerá-la significa ignorá-la. Essa foi sem dúvida a pior consequência para a sociedade mestiça brasileira, uma vez que para se inserir nela teriam que tornar invisíveis alguns componentes da sua ancestralidade, principalmente a textura de seus crespos cabelos.

Apesar da constatação de que é a escola a norteadora oficial dessa discussão, seus principais agentes – os professores – nem sempre se sentem confortáveis com esse papel.

BRITO (1998) traz em seu trabalho Negro X Biologia, alguns diálogos e relatos que atentam para o despreparo do profissional da educação em lidar com questões que requeriam uma desconstrução de conceitos preconcebidos sobre a eugenia e a superioridade de raças. Há um depoimento clássico de uma professora que não soube o que fazer e silenciou-se quando uma criança negra declarou querer ser o personagem Jesus em uma dramatização alusiva à Semana Santa.

Semana Santa, Escola Pública da Rede Municipal de Belo Horizonte (...) a professora pergunta aos alunos: "Vamos fazer um teatro sobre a paixão de Jesus Cristo. (...) precisaremos de um aluno que se disponha a fazer o papel de Jesus. Quem topa?" A. A. B., criança negra, extrovertida, responde: "Eu topo!" Silêncio absoluto (...) após cinco segundos é o A. quem quebra o silêncio: "Pode deixar, não quero ser mais não!" (BRITO, 1998, p 55-56)

O silêncio da professora e dos colegas levou o aluno a desistir por si mesmo do intento. Muitas questões podem aqui ser levantadas. Qual seria a alternativa ao silêncio? Por que o silêncio provocou a desistência do aluno? Por que a professora se sentiu desarmada? Em outro relato do mesmo trabalho há a fala de uma professora que, com surpresa e exclamação, afirma ter tido uma aluna que era a primeira da sala, **apesar de negra** (grifo da autora).

Quando dei aula para a primeira sala, tinha uma aluna excelente em rendimento, mas com muitos problemas familiares. Ela até era negra, mas muito inteligente. Você precisava ver que beleza! (BRITO, 1998, p 58)

Pode-se pensar que esse fato se deu há duas décadas e que hoje casos assim não ocorram mais e que a Lei 10.639/03 se encarregou de corrigir essas condutas, por garantir o estudo da História da África e, por conseguinte, diminuir atitudes preconceituosas e racistas. Infelizmente, lei nenhuma garante nada se não aplicada. E a aplicação de uma lei demanda conhecimento da mesma e reconhecimento das propostas por ela apresentadas.

Eliane CAVALLEIRO (2000) descreve com grande clareza as dificuldades encontradas pelas instituições infantis de perceber e interferir no processo de socialização da criança negra em face de uma estrutura escolar não preparada para tratar positivamente a diversidade. Em trabalho realizado em uma escola pública infantil na cidade de São Paulo ela relata a rotina escolar e desdobramentos de questões relacionadas à prática do racismo e preconceito institucionalizados. Munida de recursos como a observação in loco, depoimentos das crianças, das professoras e dos pais, ela retrata uma realidade que, muitas vezes se aplica até os

dias de hoje: não qualificar determinadas atitudes preconceituosas como tal, fugindo de discussões polêmicas e reafirmando um discurso de igualdade de tratamentos entre as crianças brancas e negras que não condiz com a realidade observada.

Muitas escolas ainda nem tem instituídas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) ações para subsidiar a implementação da lei, ficando a cargo de cada um desenvolver atividades e projetos que efetivem as propostas da lei. Isso faz com que apenas os mais sensibilizados pela questão empreendam alguma atividade mais consistente. Em sua ausência ou devido à transferência de escola, o trabalho é interrompido.

Há também o desconhecimento acadêmico, a ausência de materialidade e, por vezes, falta de vontade de se fazer diferente do que antes se fazia. Não se mudam práticas e conceitos por tanto tempo difundidos de uma hora para outra, mas o certo é que pouco se tem efetivamente realizado. O que ainda vemos são ações e projetos isolados de grupos que se identificam com a causa e que buscam mais formação e informações para a estruturação de um trabalho docente mais qualificado com as novas propostas e mais justo com a multiplicidade de saberes e culturas dos novos sujeitos da educação.

GOMES (1996) faz algumas indagações muito pertinentes e que abre possibilidades de diálogo e reflexões sobre a forma como a escola lida com a diversidade. Para ela ouvir os sujeitos socioculturais e entender a ação deles no interior da escola faz toda a diferença para uma prática pedagógica inclusiva. Ela questiona a apatia da escola em momentos em que a discriminação e o preconceito se fazem presentes tanto na vida do discente como na do docente.

Há o reconhecimento da diversidade cultural por parte dos professores, mas há dificuldades na penetração dessa diversidade no campo da formalidade educacional.

A autora pergunta:

como a escola lida com a questão? Como pensar em formas alternativas de trabalho para a superação do racismo e da discriminação racial presentes na instituição escolar? A escola considera as diferentes referências de identidade dos sujeitos que a compõem? (Gomes 1996, p 38)

Sabe-se que respostas aos questionamentos é um caso de construção de uma nova prática que não se constitui de um momento para outro.

À luz dessa discussão o espaço da biblioteca escolar pode ter um papel relevante na constituição de novos saberes e da quebra de paradigmas

institucionalizadas dentro da instituição. Dentro dessa proposta de reconhecimento das diferenças o próprio espaço da biblioteca se reveste de novo significado: de templo do saber, venerado, onde se fala baixo para um centro irradiador e fomentador das múltiplas manifestações da cultura em todas as suas formas.

No caso do presente trabalho, a proposta é permitir a exploração e apropriação, pelas crianças, do espaço físico da biblioteca e a apresentação de livros da literatura infantil com uma intencionalidade específica: com o que se identificam? Como se relacionam com os textos da literatura clássica infantil eurocêntrica? Sentem-se retratados nas ilustrações dos textos? Essa preocupação é demonstrada por Mariosa e Reis (2011, p 1) quando afirmam

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

E na literatura africana e afro-brasileira, como se sentem representados? Que elementos são referenciais da identidade para a criança? Como se reconhecem e como se definem? As mesmas autoras citadas acima chamam a atenção da importância do papel da literatura na formação da identidade da criança. Dialogando com Stuart Hall, elas apontam a identidade como uma construção e não como algo da essência do ser. Portanto, elas argumentam que:

É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiosincrasias dos referenciais afrodescendentes. Aprendendo a valorizar também as contribuições dos africanos para a cultura brasileira. Mariosa e Reis (2011, p 6)

A proposta parece ambiciosa, mas acredita-se ser possível um diálogo com os grupos de crianças. Apesar da pouca idade, a naturalidade poderá ser um agente facilitador da compreensão e análise das questões e respostas propostas durante o desenvolvimento do plano. Há fatos que incomodam e que podem começar a ser desmitificados nos desdobramentos do trabalho. Um desses fatos e bastante relevante é o poder auferido a dados estatísticos para a implementação das políticas públicas. Como foi relatado anteriormente há uma dúvida em relação à

forma como o declarante define a cor/raça de seu/sua dependente. Como o Brasil ainda não tem definido a forma de decidir que é negro e quem não é, começando essa conscientização na ponta, daqui a alguns anos esse problema venha a ter impactos menos negativos na sociedade.

5. METODOLOGIA

Por se tratar de uma intervenção em escola de Educação Infantil em que as crianças ainda não têm proficiência de leitura adequada à exploração de textos escritos, a proposta contará de ações pertinentes à idade e à competência específica dos alunos. Isso porque essas ações têm como alvo principal a valorização da imagem da criança afrodescendente.

Os tempos na Educação Infantil têm características muito diferentes dos da Regular. A dependência em relação à professora referência e a obrigatoriedade de terem que cumprir uma rotina predeterminada pouco flexível tornou necessária uma adequação da proposta de trabalho a essa rotina. É importante observar aqui que mais do que nunca foi necessário entender e aplicar a teoria do Triângulo de Governo proposto por Romo (2006) em que ele aponta os três pilares para uma boa execução de um Plano, a saber, Projeto de Governo, Governabilidade e Capacidade de Governo.

Perceber que a governabilidade não é fixa fez diferença no momento de propor e desenvolver as atividades do Plano. O desconhecimento em relação às demandas da Educação Infantil propiciou indagações tais como: Como pensar um Plano de Ação com sujeitos não conhecidos? Como elaborar propostas de atividades para crianças que ainda não dominam o código escrito? Como a profissional da biblioteca pode transitar nesse universo de tempos tão diferenciados e específicos existentes na Educação Infantil? Dessa forma as ações executadas tiveram uma lógica que se estabeleceu frente a organização própria dos tempos propostos pela coordenação da escola e pelas professoras das turmas envolvidas.

6. AÇÕES PROPOSTAS:

6.1 Primeiro Momento – como e com que eu me identifico?

Público envolvido: Alunos e alunas das salas 1 e 7 (Maternal e Primeiro Período)

Materialidade: espelho, computador.

Recursos: Power Point (Anexo).

Objetivo: observar como e de que forma as crianças se vêm, assim como também de que padrões de comparação elas se utilizam.

Desenvolvimento

Em grupos de três ou quatro alunos, foram apresentadas imagens de crianças com características étnicas diversas, tanto desenhos e caricaturas, quanto fotos.

Observou-se que a maioria das crianças negras ou pardas não se identificava com os desenhos, achando-os feios na maioria das vezes. Quando foram mostradas fotografias a situação era diferente. As crianças se identificavam e identificavam o colega com frases do tipo: “aquele (a) sou eu”, “aquele é fulano”, “o cabelo dele (a) é igual ao de cicrano”. Observa-se que nos desenhos os traços da negritude são realçados de forma que negativizam a imagem, ora através dos cabelos, ora pelos traços marcados no formato de olhos e boca. Dessa forma a criança percebe a imagem como feia e não quer se identificar com ela. Pode-se observar também que crianças bem vestidas e penteadas eram sempre identificadas como bonitas, lindas, princesas; e que as com roupas mais simples e mais despenteadas eram identificadas como feias.

Convidadas a definir a cor da pele das crianças apresentadas nos desenhos e fotografias surgiram várias respostas: branca, preta, cor-de-rosa, amarela, marrom, mais escura, cor de macaco, cor de café. Quanto aos cabelos, espontaneamente falavam só bonito ou feio, ou então a cor, amarelo, preto, vermelho, marrom. Após uma intervenção comparativa entre eles mesmos e as próprias imagens apresentadas começaram a identificá-los como anelado, preso, solto, liso, cacheado.

Nesse momento surgiram algumas observações engraçadas. Na apresentação dessa imagem algumas crianças usaram expressão como “maluca”, “cabelo doido”, “rock and roll”.



Figura 2 – fonte: <http://furiarosa.com.br/curiosidades>

Outra imagem que recebeu comentários inusitados foi essa “o cabelo dela parece orelha”, “parece o Mickey”.



Figura 3 - fonte: <http://puramaniakids.com.br/blog/black-is-beautiful>

Alguns comentários feitos pelas crianças causaram surpresa, outros confirmaram prévias suposições e outras ainda chocaram pela ausência de censura na fala. Quando uma criança branca, ao ser perguntada sobre a cor da criança na imagem apresentada, e ela diz “cor de macaco”; ou quando uma criança com características acentuadas da africanidade diz que gostaria de mudar de cor, que gostaria de “ser alaranjado para sempre”; outra ainda que gostaria de ser branca, pois “só brancos são bonitos”. No entanto, o fato mais relevante na identificação e na classificação entre feio e bonito são os cabelos ou penteados. Nenhuma das crianças que apresentava cabelos crespos se identificou com as imagens de crianças de cabelos crespos apresentadas a elas. Quanto aos meninos, quando

estes tinham os cabelos bem curtos, conseguiam se identificar, principalmente nas imagens em que os cabelos mostravam detalhes de desenhos ou tribais.

Outra observação pertinente é que durante a atividade as crianças eram convidadas a se olharem no espelho para ratificar ou retificar a sua auto identificação e que nem assim mudavam de opinião quanto a própria autoimagem. Essa atividade acabou absorvendo um tempo maior do que o previsto anteriormente, uma vez que o trabalho foi feito com pequenos grupos e que as intervenções e as respostas a ela renderam conversas que alongaram a permanência das crianças na atividade.



Figura 4 – arquivo pessoal

6.2 Segundo Momento – quem são os personagens das histórias que eu leio?

Público envolvido: Alunos e alunas de todas as turmas do turno, com as suas respectivas professoras referência.

Materialidade: Livros de Literatura Infantil

Recursos: Exposição

Objetivo: perceber e identificar a relevância das ilustrações dos livros de literatura infantil para o universo de alunos não leitores formais.

Desenvolvimento

Essa atividade consistiu na exposição/apresentação de livros da literatura infantil. O espaço da biblioteca foi dividido em dois. Em um espaço estavam expostos os denominados Clássicos da Literatura Infantil: Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel, Peter Pan, João e o pé de feijão, João e Maria, dentre outros. Em outro espaço estavam expostos a literatura infantil do Kit/afro e outros: Entremeio sem babado, Meninas Negras, Doce princesa negra, As tranças de Bintou, O que tem na panela, Jamela, Pedrinho, cadê você?, Menina bonita do laço de fita, Princesa Arabela mimada que só ela, O menino Nito, A África de dona Biá, dentre outros.



Figura 5 - arquivo pessoal

Ao entrarem na biblioteca foi pedido que eles se separassem em dois grupos. O primeiro era encaminhado a mesa para a exploração e apreciação dos livros denominados como “Os clássicos” e o segundo grupo a literatura afro e afro-brasileira. As crianças eram convidadas a explorar os livros expostos, primeiro livremente, depois eram convidados a olharem detalhadamente as imagens. Após a exploração por cada grupo, foi proposta a troca entre eles de maneira que todas as crianças tivessem a oportunidade de apreciar as duas seleções de livros. Em seguida os dois grupos se reuniram com a facilitadora da atividade em uma roda, e foi pontuado que aquela divisão havia sido intencional para que eles pudessem observar as diferenças entre os dois grandes grupos de livros. Agora eles iriam dizer que diferenças eles encontraram. De forma espontânea as respostas foram variadas: “esses daqui têm a capa dura”, “o outro é de papel”, “esse tem castelo”, “aquele tem flor”. Como antes havia sido proposta às crianças uma observação mais detalhada de como e quem eram os personagens e o que faziam, aqui essas questões foram retomadas, e perguntas mais diretas começaram a ser respondidas.

Os personagens são animais ou pessoas? Adultos ou crianças? Quais histórias vocês já conhecem? Onde ela acontece? Quais pessoas aparecem nessa história? O que elas fazem? Como elas estão vestidas? De que cor são os seus cabelos, seus olhos, sua pele? Quem você é nessa história?



Figura 6 - arquivo pessoal



Figura 7 - arquivo pessoal

Em 5 das 11 turmas as crianças conseguiram espontaneamente identificar a cor da pele dos personagens como diferença básica e comum entre os dois grupos de livros. Com as outras 6 foi necessária uma intervenção para que elas pudessem identificar esse aspecto como diferença. Essa intervenção consistiu em estabelecer comparações entre os personagens e as pessoas que estavam na oficina. Nesse ponto surgiu uma observação de um menino não branco que disse que o cabelo da

personagem “não era liso, era bagunçado, como o seu” referindo-se à facilitadora da atividade.

Assim como aconteceu na atividade inicial, observa-se que a roupa e o penteado são importantes referências para positivar ou não a imagem dos personagens. Ao apresentar livros em que a personagem negra estava identificada como uma princesa havia rapidamente uma correlação com a “Cinderela” ou com a “Bela Adormecida”, muitos se surpreenderam com ideia de princesas de cor negra, outros não.

De acordo com a idade da turma as perguntas eram conduzidas de forma a facilitar a compreensão das crianças e para que a atividade proposta atingisse de forma mais eficaz o seu objetivo. Com as crianças menores a forma mais tranquila foi partir das observações e análises binárias das características como o vestido, o colar, o penteado, até chegar à cor da pele. Com as crianças mais velhas as perguntas foram mais diretas chegando logo ao ponto do que elas achavam mais bonito. Elas mesmas iam entre si e com a mediação da facilitadora da atividade elaborando questões e estabelecendo comparações entre os dois grupos de livros até chegar ao ponto desejado na proposição inicial da atividade: personagens brancas e negras têm a sua singular beleza.



Figura 8 - arquivo pessoal

Houve vários comentários positivos relacionados aos cabelos das personagens negras, mas na hora da clássica pergunta “qual é mais bonito”, em nenhuma das turmas, a resposta foi favorável aos penteados ou cabelos das personagens negras. O máximo foi “aquele também é bonito”.

Um momento muito elucidativo dessa situação foi quando uma professora de cor “marrom” e cabelos longos e encaracolados pegou os livros “Cinderela” e “Quatro presentes para Zaila” e perguntou com quem ela se parecia. A resposta foi unânime: “com a Cinderela”. Ela não satisfeita pediu que as crianças observassem bem todos os detalhes e com muita relutância apontaram para a capa do livro “Quatro presentes para Zaila”. Esse é sem dúvida um dos problemas mais sérios a ser observado na construção das identidades positivas das personagens negras, sejam elas fictícias ou reais. As crianças ainda relutam em classificar como bela ou belo alguém que não tenha as características caucasianas. É importante ressaltar o quanto o estereótipo da beleza se esconde atrás de um discurso perverso que pressupõe só uma possibilidade de análise.

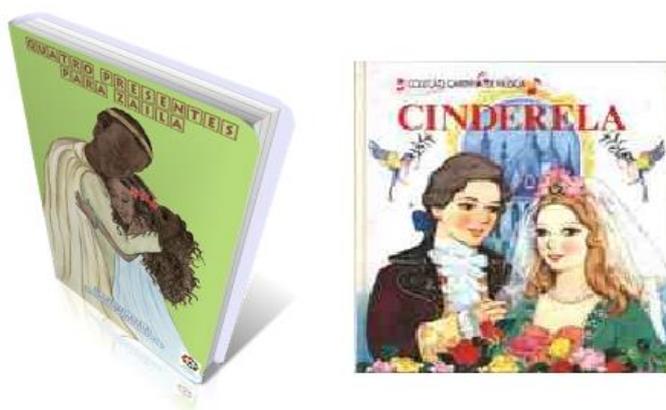


Figura 9 – fontes: <http://rimaconsultoria.blogspot.com.br> / www.livronauta.com.br

6.3 Terceiro Momento – era uma vez...

Público envolvido: Alunos e alunas de todas as turmas do turno, com as suas respectivas professoras referência.

Materialidade: Livro As tranças de Bintou

Objetivo: Apresentar às crianças uma história em que os personagens não brancos em uma situação familiar cotidiana.

Recursos: Contação de História

Desenvolvimento

Momento muito importante dentre as atividades propostas, uma vez que a motivação foi dizer às crianças que elas conheceriam a história de uma menina parecida com elas e cuja vida também era muito próxima do tipo de vida que eles conheciam. Foi feito o relato oral da história e em seguida a apresentação das ilustrações. Dessa forma as crianças se viram frente a uma personagem não

caucasiana protagonizando uma história que poderia ser vivida por qualquer uma delas, uma história rica em sentimentos e muito mais próxima das suas próprias vidas do que outras já conhecidas. Sem madrastas más, sem irmãs invejosas, sem príncipes salvando donzelas no final da história. Em contraponto havia irmã carinhosa, mãe atenciosa, avó cuidadosa. Durante a execução da atividade, algumas crianças mostraram-se surpresas com mesa farta e roupas bonitas e enfeitadas das ilustrações e questionaram se a história realmente se passava na África porque elas viram na televisão que na África tinha muita fome, guerra e que as crianças andavam com roupas velhas e feias. Essas observações motivaram o aperfeiçoamento de outra atividade que já havia sido pensada: a apresentação do Continente Africano.

6.4 Quarto Momento – conhecendo um pouco mais da África

Público envolvido: as 11 turmas do segundo turno com suas respectivas professoras referências.

Materialidade: Livros: A África de dona Biá; Princesa Arabela, mimada que só ela; Crianças do mundo todo; Mapa Múndi; Globo Terrestre; Atlas geográfico infantil; https://www.youtube.com/watch?v=_AfDJMgYsl8

Objetivo: Identificar o conhecimento que as crianças tinham do Continente Africano, assim como apresentar o continente, a sua diversidade e riquezas.

Recursos: contação de história; apresentação de documentário; seminário.

Desenvolvimento

Uma das atividades complementares previamente pensada foi a apresentação do Mapa Múndi para que as crianças percebessem onde as histórias se passavam, como as pessoas eram distribuídas pelo planeta terra e, em plano geral, como viviam. Devido às observações feitas durante a apresentação da história As tranças de Bintou, tornou-se necessário um maior aprofundamento das questões levantadas pelas crianças.

Utilizando como detonador um vídeo do *youtube* que explica o surgimento dos continentes sob a perspectiva da teoria da pangeia, as crianças foram sendo apresentadas aos vários espaços do grande planeta Terra. Todas as crianças já identificavam o Globo como o Planeta Terra, dessa forma não foi difícil fazê-las entender que a Terra era constituída de partes menores chamadas continentes. Assim, através do planisfério eles puderam ter uma noção do que era Europa e

África. Interessante observar que os conhecimentos prévios das crianças sobre a África eram bem maiores do que sobre a Europa. Quando informados que o Egito fazia parte da África, de imediato muitos demonstraram saber que no Egito havia pirâmides, múmias e camelos. Outro conhecimento por eles demonstrado foi a grande quantidade de animais. Todos conseguiam falar dos grandes animais da África, fato atribuído à farta oferta de filmes de animação com esse tema.

Através da leitura do livro *A África de dona Biá*, ficou ainda mais tranquilo o reconhecimento do Continente Africano como um espaço de muitas riquezas naturais e de construções arquitetônicas muito importantes. Faltava, no entanto, associar todos esses conhecimentos com a importância que os seus habitantes tinham para o mundo. Suas histórias, seus costumes, suas crenças sem cair no famigerado senso comum de desqualificar os saberes, muitas vezes não registrados nos livros de História.



Figura 10 - arquivo pessoal

Nesse momento ao apresentar o livro *Crianças de todo mundo*, eles puderam ver imagens de crianças de vários países do Continente Africano vestidas com as roupas tradicionais de cada região observando a cultura e a religião própria de cada nação. Para encerrar esse momento a conversa foi retomada levando em conta o espaço em que cada criança ali da escola vivia. Apesar de estarem todas numa mesma escola, viviam em espaços diferentes: apartamento, casa, casa de vila. E que isso não os faziam tão diferentes.

A culminância dessa oficina na biblioteca foi o detonador de várias atividades propostas pelas professoras com as suas respectivas turmas.



Figura 11 - arquivo pessoal

6.5 Quinto Momento – cabelo, cabeleira, cabeludo...

Público envolvido: as 11 turmas do segundo turno e suas respectivas professoras-referência

Materialidade: Livros Recursos: Exposição

Objetivo: Mostrar os inúmeros tipos de cabelos e penteados para as pessoas que não têm cabelos lisos.

Desenvolvimento

Pequena exposição na biblioteca de livros que destacam a beleza negra, tais como Cabelos de Axé, As tranças de Bintou, Doce princesa negra, O casamento da princesa, Menina bonita do laço de Fita, Meninas negras, A menina e o tambor, A menina e o lápis, As panquecas de Mama Panya, O menino Nito, Betina; dentre outros. O propósito dessa exposição é chamar a atenção das crianças para um dos maiores estigmas associado à beleza: o cabelo. Durante o tempo em que o material estiver exposto foi feita uma interlocução com as crianças de forma a chamar a atenção para as inúmeras possibilidades de se produzir o cabelo.

Essa atividade foi o ponto de partida para o dia especial: o dia dos penteados. Com o apoio de mães e funcionárias da escola, foi proposto um dia em que todas as crianças que desejaram fizeram penteados diferentes e farão um desfile para toda a escola.

6.6 Sexto Momento – era uma vez... O dia do penteado Afro

Público envolvido: Crianças das onze turmas do segundo turno da escola, professoras- referência, professoras do Projeto, mães de alunos, Auxiliares de apoio à inclusão, Auxiliares de Serviços Gerais, Secretária, Coordenação e Direção.

Materialidade: Data-show, cartaz, som, livros, gel para cabelos, bucinhas para cabelo, lã, pente, escova.

Recursos: Contação da história O cabelo de Lelê

Apresentação das crianças que vieram com seus penteados feitos pelas famílias

Confecção dos penteados nas crianças

Desenvolvimento

Durante a semana foi feito todo um movimento motivando as famílias e as crianças a conhecerem os vários tipos de penteados possíveis para as pessoas que possuem cabelos crespos. Bilhetes e pequenos cartazes foram espalhados pelos espaços de maior circulação da escola.

No dia do evento as crianças foram convidadas a irem para o Teatro de Arena da Escola. Num primeiro momento houve a projeção do livro O cabelo de Lelê no data show juntamente com a contação e exploração do mesmo. Em seguida as crianças que vieram de casa penteados puderam expor seus penteados para os colegas. Depois todos foram convidados a irem para as suas respectivas salas. Após foi montado um pequeno salão, ambientado com música africana. Três mães de alunos e várias funcionárias da escola se dispuseram a fazer os penteados nas crianças que assim desejassem. As turmas então vinham com as suas respectivas professoras para este “salão”. Espelhos foram colocados para que as crianças pudessem se ver.



Figura 12 - arquivo pessoal



Figura 13 - arquivo pessoal



Figura 14 - arquivo pessoal



Figura 15 - arquivo pessoal



Figura 16 - arquivo pessoal



Figura 17 - arquivo pessoal



Figura 18 - arquivo pessoal



Figura 19 - arquivo pessoal



Figura 20 - arquivo pessoal



Figura 21 - arquivo pessoal

Essa ressignificação do cabelo afro, crespo, sem alisamento provoca uma melhora acentuada na valorização do pertencimento étnico e na autoestima da criança negra. A prática do alisamento e da prancha tem provocado muitos dissabores às crianças, uma vez que a essas não é permitido o uso da química para alisar. A maioria das mulheres adultas negras que fazem parte do universo das crianças tem os seus cabelos alisados, isso provoca sentimentos de tristeza e baixa autoestima nas pequenas e pequenos que acabam por não se sentirem parecidos com suas mães.

Somente duas professoras de cabelos encaracolados da escola usam-nos naturalmente cacheados. Não há necessidade de intromissão e julgamento nessa atitude, mas a verdade é que muitas vezes o discurso de que o cabelo alisado é “mais fácil de arrumar” pode esconder a tentativa inculcada de se tornar mais aceita socialmente. Fato não raro no universo das “pessoas de cor”. Na verdade, o que muitas vezes se esconde por detrás desse fato está entre a associação de que cabelos crespos estão implicitamente ligados à sujeira, bagunça, falta de cuidados, feiura, relaxo, entre outros adjetivos não menos depreciativos. Essa observação evidenciou-se na recusa das crianças em admitir que a sua professora parecia-se com a imagem da princesa negra e não da cinderela, e na criança que referiu-se ao cabelo anelado da professora como “bagunçado”.

Essa atividade mobilizou todos os seguimentos da escola. Todos se empolgaram e houve uma redescoberta por parte das famílias de como os penteados favorecem a autoestima das crianças. Após o evento ficou bem mais comum e usual crianças penteadas e com os cabelos mais enfeitados. Até cortes de cabelos masculinos foram surgindo após a oficina.

6.7 Sétimo Momento – era uma vez... (mais uma vez?)

Público envolvido: toda a escola

Atividade: apresentação do grupo Aprendizes de Griot

Desenvolvimento

Essa atividade já estava proposta no calendário escolar, como lembrança à Semana da Consciência Negra. Trata-se da apresentação de um grupo chamado “Aprendizes de Griot” que contam histórias e casos da literatura africana. O diferencial em relação a outras apresentações é a caracterização do grupo e o apoio de instrumentos musicais, além da interação proposta com as crianças e adultos da plateia.

Nesse dia, especificamente, foram contadas a história da *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado. Os atores/contadores usaram violão e bandeiro para em determinadas partes da história cantarem. A receptividade das crianças foi incrível. Apresentaram também a música *Escravos de Jó*, momento esse em que um grupo de crianças participou com os artistas de uma grande roda.

Um evento desse tipo é muito significativo para as crianças, primeiro por se tratar de pessoas alheias ao cotidiano escolar e também, por se tratar de artistas do sexo masculino contando história. Uma novidade no universo da educação infantil.

7. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

Ao começar um trabalho, por mais que se tenham objetivos pré-estabelecidos, não se consegue antever se o resultado previsto foi o almejado pelos objetivos iniciais. Claro que é necessário mantermos a fidelidade à proposta inicial para que possamos chamar de intervenção um projeto ou um plano a ser executado, mas isso não exclui a dimensão não planejada das ações e que acontece sem previamente sabermos.

As disciplinas do curso vão oferecendo subsídios diversos à estruturação do plano inicialmente proposto. A leitura dos diversos textos obrigatórios e os complementares; as aulas expositivas; as oficinas; as trocas com os colegas de curso e a interlocução com o orientador vão fomentando a necessidade de mais se conhecer e de alterar e melhorar as primeiras ideias.

É um choque de realidade perceber quão pequenos são os avanços na prática docente no que se refere às questões relacionadas a raça e gênero. O despreparo para lidar com situações corriqueiras de preconceito e discriminação é o mesmo visto nos relatos da década de oitenta, anos em que o debate veio de fato para dentro das instituições escolares. Sabe-se que projetos relevantes são desenvolvidos em algumas escolas de nível fundamental e médio, mas ainda continuam pontuais e dependentes de assertividade de grupos distintos de pessoas.

Na educação infantil, em muitos aspectos a realidade é muito próxima dos relatos de Cavalleiro (2003) e Brito (1986) quando ressaltam o despreparo dos docentes em lidar com as questões relacionadas à raça. As pessoas se escusam ao debate mediante a nova face classificatória de raça desenvolvida pela Biologia. Se somos todos da raça humana, por que se desgastar com problemas que não existem? Outra questão clássica e extremamente cruel é o mito da democracia racial que enche de boas intenções os seus defensores que, buscam uma explicação mais aceitável para as discriminações como a condição socioeconômica do povo, esquecendo-se que na base da pirâmide estão os negros e mestiços.

De Nina Rodrigues a Florestan Fernandes, passando por Gilberto Freire, Monteiro Lobato e Darcy Ribeiro, o que se tem visto é a perpetuação de um discurso único, que sempre tende a minimizar as atitudes de um país hegemonicamente racista que se ampara em reflexões de senso comum para continuar na inércia em

que se colocou frente aos problemas relacionados à diversidade racial e aos desafios de superação do preconceito racial.

É desolador perceber o quanto a perversidade de um discurso paralisa a mente humana que se torna refém de inverdades e de conceitos preestabelecidos.

Como parte importante na construção de conceitos e propagadora de conhecimentos a escola não escapa da influência das ideias que norteiam as condutas humanas, antes ela acaba sendo, muitas vezes, veículo de disseminação do preconceito e da discriminação. Como isso pode ser possível, se ela mesma é que trouxe a discussão à tona? A questão é que depois do monstro criado todos os esforços são para destruí-lo. É dessa forma que a escola então vai reagir e tomara ter ela forças para combater o mal instalado nas sociedades de todo mundo.

Quem passava pelas escolas brasileiras, como todos os que hoje têm voz ativa, viam os negros por uma única ótica: a condição de escravizados, ou melhor, de escravos, pois da forma como o fato era retratado tinha-se a ideia de que negro africano nascia escravo. A cultura por eles trazida era vista como coisas do demônio ou no máximo, elevada à condição folclórica e mitológica. Seus cabelos eram “ruins” em oposição binária ao liso europeu. Em contrapartida o mundo “civilizado” do europeu ia deixando a sua marca: Renascimento, Iluminismo, Reforma e contra Reforma.

Se assim era a formação como então a discussão hoje é diferente? Orquestrada pelas incessantes lutas dos Movimentos Sociais essa escola abre-se a mudanças. São os Movimentos Sociais responsáveis por uma nova conduta na formação dos professores, pois estes movimentos exigiam que para se alfabetizar uma criança que vivia em acampamentos, por exemplo, era necessário entender as necessidades específicas desse grupo; ou mesmo ainda crianças que viviam nas ruas e que por força da lei tinham que estar matriculadas e frequentar a escola. Educadores como Paulo Freire e o sociólogo Miguel Arroyo são dois nomes de destaque na produção acadêmica que norteou as reivindicações dos Movimentos Sociais nos assuntos concernentes a uma nova estrutura para as escolas públicas de base.

Assim sendo, as escolas tiveram que reestruturar suas bases curriculares. É nesse contexto que são criados organismos institucionais para legitimar e viabilizar as novas ações de uma escola em que as diferenças não mais poderiam ser

excluídas do seu cotidiano, mas ao contrário teriam que ser incorporadas e respeitadas de forma a serem discriminadas positivamente.

Esse é o discurso teórico. As bases legais foram sendo criadas, leis promulgadas, diretrizes estabelecidas, currículos modificados, consultorias dadas, formação de professores oferecidas. Com esse suporte seria fácil pensar numa crescente evolução não só do discurso, mas como também e, principalmente, das práticas educativas. No entanto não é o que se vê.

Claro que alguma mudança ocorreu, mas a força do discurso excludente de antes e o enraizamento da legitimidade da cultura eurocêntrica pesam sobremaneira na evolução das práticas. Desconstruir para reconstruir é um árduo trabalho que necessita força de vontade e humildade para reconhecer e significar saberes antes tão rejeitados.

Durante a execução deste Plano de Ação esses conflitos e concepções vieram à tona de forma significativa e surpreendentemente natural. Quando se está imbuído de uma intencionalidade específica o ser humano passa a olhar de forma diferenciada para aquilo que antes parecia rotineiro e natural, transformando-se num ser mais crítico e mais suscetível a compreender falas e ações que antes passavam despercebidas. Corroborando com essa ideia merecem destaque falas que surgiram antes e durante a realização das atividades como a criança que, de forma espontânea refere-se à cor de uma criança como cor de macaco; ou ainda aquela que diz que gostaria de ser branca para sempre, pois só os brancos são bonitos; e mais aquelas crianças que se surpreendem com ilustrações que mostram mesa farta, roupas bonitas e coloridas, cabelos penteados em uma história ambientada na África.

Mas, o que mais chamou a atenção foi a resistência de algumas professoras ao saber o tema da história a ser contada, o medo era a desqualificação dos “clássicos”, pois na fala dela “*Ah, os clássicos são OS clássicos!*”. Ou ainda em uma conversa informal a professora negra que diz que “*Ainda bem para os meus filhos que eu procurei um pai mais claro, porque senão...*” Nesse aspecto, a escola por vezes pode ser apontada como a produtora de atitudes racistas, por não questionar a normalização da cultura e da beleza branca como ideal de conquista. O relato de um sujeito negro que aponta que descobriu sua negritude no contato com a escola é relevante nesse momento: “*Em casa eu era o ébano da mamãe, o*

quindizinho da vovó, os cachinhos da irmã mais velha; de repente ao entrar na escola descobro que a minha pele é preta e que meu cabelo é ruim!”

Assim, ao invés de se pensar na conclusão de um trabalho o que ocorre é o surgimento de mais questões e mais dúvidas: a instituição escolar e seus agentes estão preparados para educar para a diversidade? Tem-se consciência de que o discurso excludente ainda permeia e limita as ações? É preocupante pensar que é comum a afirmativa de que crianças pequenas não têm preconceito e não discriminam. O fato é que em muitos momentos das atividades as falas e as observações eram marcadamente preconceituosas e discriminatórias.

SILVA E LIMA (2012) alertam para o silenciamento frente às ações preconceituosas das crianças consideradas inocentes por parte dos docentes, fato que só faz aumentar a baixa autoestima de crianças negras e pardas que se veem subjugadas ainda pela doutrina de que brancos são mais bonitos, são mais legais, são mais... É devastador perceber o ideal de beleza incutido nas nossas crianças pela mídia e quanto a instituição escolar está longe de conseguir desfazer ou até mesmo minimizar os efeitos que isto acarreta na formação identitária das nossas crianças.

As ações desenvolvidas trouxeram elementos novos para o discurso das práticas. Houve envolvimento da maior parte dos participantes, mas o temor é que o incômodo provocado pelas discussões seja esquecido e tudo volte à NORMALIDADE. Não perder essa trilha aberta é a motivação para que as discussões e as ações transformem-se em rotina e não em um trabalho estanque. Essa preocupação apreça no trabalho de SAPON- SEVIN (1992) que alerta sobre a necessidade de os professores conhecerem os variados recursos existentes para trabalhar com as diferenças raciais na sala de aula. Conhecer esses recursos impulsiona o trabalho docente a reconhecer as diferenças como algo positivo, tanto em grupos de maioria branca, como em escolas de maioria de afrodescendentes.

Só haverá uma eficaz mudança se essa passar pela própria valorização dos docentes. Discussão que se alonga, pois os sujeitos envolvidos são sua maioria mulheres, afrodescendentes e moradoras da periferia das grandes cidades.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRITO, Benilda Regina B. de. NEGRO X BIOLOGIA. Série: Pensamento Negro em Educação: Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural. Vol.3. p. 51-64. Florianópolis, Atilênde editora, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto. 2003.

GOMES, Nilma Lino. ESCOLA E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL: UM DIÁLOGO POSSIVEL. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. p 85-91. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. p 38-74. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte, 2006.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória. A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS. Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011 ISSN 1983-1048 - <http://www.uel.br/pos/letras/EL>

MUNANGA, Kabengele. A DIFÍCIL TAREFA DE DEFINIR QUEM É NEGRO NO BRASIL. Estudos Avançados. 2004

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 2004

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. DIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 244-254, jul. 2011. ISSN 1984-7114. Disponível em:<<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936/2026>>. Acesso em: 21Abr. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v11n3.p244-254>.

SAPON-HEVIN, Mara. CELEBRANDO A DIVERSIDADE, CRIANDO A COMUNIDADE: O CUURÍCULO QUE HONRA S DIFERENÇAS BASEANDO-SE

NELAS. In Stainback, S. Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ana Célia. IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO. Série Pensamento Negro em Educação: As ideias racistas, os negros e educação, vol.1. Florianópolis:1997. Atilênde editora. p 14-26.

ANEXO



Figura 22 - fonte: Google Imagens



Figura 23 - fonte: Google Imagens



Figura 24 - fonte: Google Imagens



Figura 25 - fonte: Google Imagens



Figura 26 - fonte: Google Imagens



Figura 27 - fonte: Google Imagens



Figura 28 - fonte: Google Imagens



Figura 29 - fonte: Google Imagens



Figura 30 - fonte: Google Imagens



Figura 31 - fonte: Google Imagens



Figura 32 - fonte: Google Imagens



Figura 33 - fonte: Google Imagens



Figura 34 - fonte: Google Imagens



Figura 35 - fonte: Google Imagens



Figura 36 - fonte: Google Imagens



Figura 37 - fonte: Google Imagens



Figura 38 - fonte: Google Imagens



Figura 39 - fonte: Google Imagens



Figura 40 - fonte: Google Imagens



Figura 41 - fonte: Google Imagens



Figura 42 - fonte: Google Imagens



Figura 43 - - fonte: Google Imagens



Figura 44 - fonte: Google Imagens



Figura 45 - fonte: Google Imagens



Figura 46 - fonte: Google Imagens



Figura 47 - fonte: Google Imagens



Figura 48 - fonte: Google Imagens



Figura 49 - fonte: Google Imagens

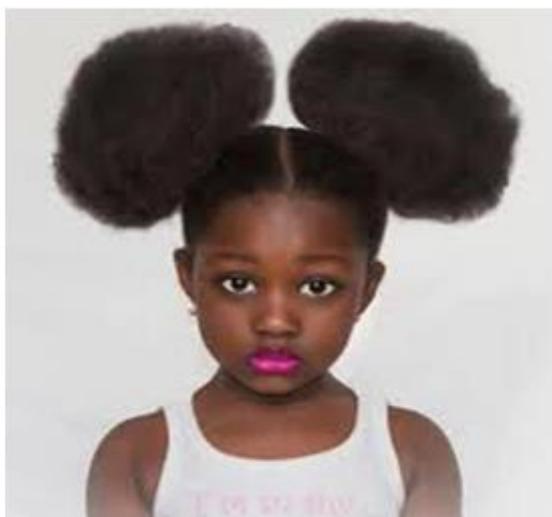


Figura 50 - fonte: Google Imagens