



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARCELLE ARRUDA CABRAL COSTA

**OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-
RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO**

FORTALEZA

2013

MARCELLE ARRUDA CABRAL COSTA

**OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-
RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2013

MARCELLE ARRUDA CABRAL COSTA

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO.

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Ribeiro Barros
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dr^a. Heloísa Pires Lima
Universidade Paulista (UNIP)

Aos meus pais Wilton e Coeli

Ao meu companheiro Fernando Costa

As minhas filhas Thais, Grazielle, Sara e
Morgana

AGRADECIMENTOS

Á Deus e aos meus amigos espirituais, por toda a proteção e apoio durante a elaboração deste trabalho.

Reverencio e agradeço meus ancestrais, especialmente minha mãe Coeli e meu pai Wilton, pela vida e pelos valores de honestidade e justiça que cultivaram em minha educação e certamente frutificaram em mim na busca por um mundo mais democrático. Ao meu irmão Daniel pela partilha, pela preciosa amizade e pelas leituras do texto sempre que eu precisei.

Ao meu companheiro Fernando pelo apoio sempre, que sustenta nossa história de amor e a família que construímos juntos e que durante este trabalho foi de um valor inestimável. Agradeço pela compreensão às minhas ausências e pelos ideais partilhados.

Às minhas filhas, que alimentam em mim a luta por um mundo dialógico e democrático e que enchem minha vida de amor e graça.

À minha orientadora Fátima Vasconcelos que apresentou o fantástico mundo da pesquisa, pessoa a quem quero muito bem e tenho profunda admiração pela generosidade, ética, sabedoria e determinação em construir um mundo melhor. Agradeço por todos os ensinamentos e vínculos de conhecimentos que se constituíram entre nós, mas principalmente pelos laços de afeto que nos unem.

Ao grupo LUDICE especialmente as companheiras Josélia de Lima e Núbia Agostinha pela dedicação, amizade e disponibilidade em todos os momentos, desde o apoio emergencial e prático – fosse assumindo as salas de aula para que as professoras pudessem participar da pesquisa, filmando, ou qualquer outra necessidade – e especialmente pelas atividades não acadêmicas e apoio emocional – me fazendo rir e me animando quando eu achava que nunca terminaria este trabalho.

A amiga Nielda pela amizade comprometida e solidária nas tardes de transcrição e conversa em um momento em que eu estava acamada e certamente essa demonstração de estima foi preciosa.

A minha amiga Renata Castelo pelo apoio, solidariedade e trocas de experiências acadêmicas neste percurso.

As minhas amigas Elisângela Marques e Danielli Albuquerque que mesmo à distância, com o seu carinho e torcida, colaboraram com a execução deste trabalho.

As professoras Heloísa Pires, Ana Maria Iório e, especialmente Rosa Barros e Sandra Pettit pelas preciosas colaborações e aceitação de composição das bancas avaliadoras.

Finalmente, às educadoras: Francisca, Raquel, Cláudia, Rosana, Ana Lúcia, Suzy, Espedita que de forma comprometida e empenhada disponibilizaram seu tempo, sua dedicação, suas práticas educativas e seus corações na investigação sobre as possibilidades da construção de uma educação antirracista.

A prefeitura de Fortaleza e a equipe gestora da escola que abriram às portas da possibilidade para a execução deste trabalho.

As voluntárias que se disponibilizaram de maneira permanente a assumir as turmas para que as professoras pudessem sair de sala: Josélia de Lima, Núbia Agustinha, Ana Maria, Fátima Anatácio , Ana Paula Maciel, Roziane Ricarte, bem como outras que eventualmente empreenderam esta tarefa.

A Helena Freres pela correção ortográfica regada à solidariedade e empatia. À Eliziete Nascimento pelas transcrições executadas com qualidade e profissionalismo.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil. Os Estudos Culturais, as Lógicas de ação da escola e a Psicologia social do racismo foram as referências teóricas a partir das quais foi configurada e analisada a problemática em questão. A metodologia qualitativa adotada foi a “Pesquisa-ação”, escolhida pelo caráter colaborativo e por permitir que a investigação contribua com o aprimoramento da prática. Buscamos, pois, coletivamente, compreender os desafios e as possibilidades existentes na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na complexidade do cotidiano escolar e em negociação com as lógicas de ação específicas de uma instituição de Educação Infantil, da cidade de Fortaleza. O processo interventivo compreendeu o acompanhamento – a partir do planejamento e da avaliação – de ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. O caráter interventivo se deu através do papel assumido, pela pesquisadora, de contribuir para o aumento do conhecimento do grupo – na oferta de materiais e na proposição de atividades, as quais aqui nomeamos como “recursos formativos”. Os resultados desta pesquisa apontam que a instituição pesquisada adere a uma lógica de ação identitária que orienta sua organização e sua ação educativa, de modo a individualizar e sobrecarregar o trabalho docente, impactando de forma negativa a educação das relações étnico-raciais. Este impacto se configura negativo, porque favorece a ação pedagógica irrefletida, ao entender que o empenho empregado para a realização da atividade é mais valorizado que os significados atribuídos – fato que invisibiliza práticas educativas estereotipadas sobre as relações étnico-raciais, que produzem desigualdades. No entanto, a ação coletiva mostrou-se uma possibilidade de enfrentamento a este desafio. A intervenção apontou ainda a necessidade de um processo de formação em serviço que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possa entrever soluções a desafios específicos de cada realidade. Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e do branqueamento tem forte adesão – e a escola, enquanto espaço social, não foge disso – é essencial que esta formação envolva o educador-pessoa em seus múltiplos aspectos, uma vez que esta temática envolve necessariamente problematizar pertencimento identitário e poder. Entre as possibilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, além da ação coletiva e de um processo de formação em serviço significativo, destacaram-se as ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

Palavras- Educação Infantil, Relações Étnico-raciais, Formação Docente, Antirracismo.

ABSTRACT

This essay has as purpose investigates the challenges and possibilities of and education that promotes racial and ethnic equality in childhood education. The cultural studies, the action logics and the social psychology of racism were the theoretical references that analysed the problem in focus. The qualitative method used was the “action research”, that was chosen by the collaborative character, allowing the investigation to contributes with the upgrading of the practice. We tried, collectively, to understand the challenges and possibilities existing in an educational construction for ethnic and racial relation in academic everyday, in negotiation with action logics of a childhood educational institution, in Fortaleza-Ceará. The interventional process followed – from planning and assessment – the pedagogic actions directed for ethnic and racial relations in education. The interventional character appeared in the role assumed by the researcher, contributing to the increasing of the group knowledge – sometimes offering materials, sometimes proposing activities that we called “formative means”. The results of this research show that the visited institution sticks an action logic of identity that guides its organization and educational actions, individualizing and overloading the teaching work, and impacting negatively the ethnic and racial relations. This impact is negative because favors the pedagogic action without reflection, when suggests to the teachers that the effort applied in daily activities is more important than the meanings of the own activity. This type of thought hides educational practices full of stereotypes about ethnic and racial relations, and above all produces inequalities. However, the collective action was a possibility to face this challenge. The intervention showed the need of a formation service process that helps the attendance of the challenges being in the everyday of the school, finding solutions to specific problems in which reality. In an unequal society like ours, the myth of racial democracy and skin bleaching have strong appeal – and the school, as a social space doesn’t escape of this phenomenon – it’s essential that the educational formation includes the educator as a person in his own aspects, since this topic involves necessarily discusses identity and power. Between favorable possibilities to an educational process of ethnic and racial relations in childhood education, beyond of collective action and a competent formation service process, some pedagogic actions stood out, especially those ones who capacitated the black protagonists and the multicultural narratives.

Keywords: childhood education, ethnic-racial relations, teaching formation, anti-racism.

SUMÁRIO

Introdução	9
1. Para começo de conversa: identidade, diferença e poder – situando a problemática das relações étnico-raciais	15
1.1 Os Estudos Culturais e o currículo: como as identidades são (ou não) legitimadas na arena da Educação	20
2. Pesquisa-ação e construção coletiva: a investigação dos desafios e possibilidades a partir do empenho colaborativo	38
2.1 Quando, onde e com quem: o percurso das escolhas metodológicas	49
2.1.1 <i>Conhecendo as colaboradoras: Perfil das professoras</i>	52
2.2 A complexidade do cotidiano escolar: diferentes momentos movimentam o campo de pesquisa	54
2.3. Lentes para analisar os desafios e possibilidades	64
3. Conhecendo as lógicas de ação na escola: por uma educação das relações étnico raciais na Educação Infantil	72
3.1 Primeiras aproximações: como os sentidos que regulam a identidade da escola abraçam a Educação das relações étnico-raciais	73
3.2 A construção do trabalho coletivo: primeiros passos	91
3.3 Ação pedagógica em formação: o percurso investigativo no labirinto das possibilidades	108
A – A ação coletiva como possibilidade de reorientação negociada a ação pedagógica	110
B – As microrracionalidades e a identidade docente: “o professor é uma pessoa e grande parte da pessoa é o professor	156
3.4 A restituição dos resultados da pesquisa ao grupo colaborativo: os desafios que ainda restam	180
Conclusão	189
Referências	200
Apêndices	207
Anexos	230

INTRODUÇÃO

O racismo e a discriminação racial vigentes em nosso país resultam em uma sociedade desigual e injusta que mantém grande parte da população negra de nosso país em condições de vida compatíveis com as dos países mais pobres de mundo. Esses índices - relacionados à escolaridade, saúde, empregabilidade, salários, marginalidade, entre outros - apontam para uma situação de qualidade de vida precária sempre em maior escala referente à população negra que à branca¹.

Essa realidade no contexto escolar traz sérias consequências para as crianças negras e brancas. No caso das crianças negras, tais problemas afetam especialmente: sua autoestima (minando sua confiança nas próprias capacidades pessoais) sua autoimagem e sua identificação com o seu pertencimento racial (diante de padrões brancos mais valorizados). Essa situação ocasiona a negação de seu pertencimento étnico-racial e a rejeição de características do próprio fenótipo negro (em si e nos demais). Esses problemas, ainda, prejudicam seu processo de aprendizagem; seu relacionamento com os demais colegas e professores (timidez, invisibilidade e exclusão em sala de aula); sua permanência na escola (interrupções nos estudos, evasão) (CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2002; COSTA, 2007; CUNHA, 1987). Para a criança branca, a realidade acima referida acarreta, *na cristalização de um sentimento irreal de superioridade* (CAVALLEIRO, 2005, p.12) que a faz desenvolver estratégias de poder com vistas à inferiorização dos negros e a garantia dos privilégios brancos.

Em consonância com a perspectiva sócio-histórica (VIGOTSKY), adotamos como pressuposto neste estudo que se afasta das referências positivistas e assume que a “realidade” é fruto das construções de sujeitos situados sócio historicamente. Nesta perspectiva entendemos também que o próprio conceito de sujeito está em questão e a identidade não é una e coesa, como se pensava nas concepções essencialistas. O indivíduo se constitui de identidades que sistematicamente se fazem e refazem no decorrer da vida e, muitas vezes, em oposição entre si. É na relação que identidade e diferença se constituem; é somente em oposição a um outro que se afirma uma

¹Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano elaborado pela ONU, o qual pressupõe que os critérios para aferir o avanço de uma população não se devem restringir apenas à dimensão econômica, mas também abranger outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

identidade. E são as relações de poder que ditam os contornos das posições assumidas (HALL, 2006a; SILVA, 2000; BAUMAN, 2005).

Portanto, a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural (GOMES, 2005), passível de ser retomada e significada positivamente. É importante pontuar que os Movimentos Sociais Negros, em sua luta histórica contra o racismo, atuam também na positivação das identidades negras, além de criarem estratégias para o enfrentamento das desigualdades. Ao perceber que o papel da escola é, muitas vezes, produzir e reproduzir a discriminação, perpetuando desigualdades, o Movimento Negro inicia um longo histórico de solicitações e demandas para o Estado, pautadas na necessidade de leis que instituíssem ações educativas antirracistas, promotoras da democracia e da igualdade.

Desta feita, essas reivindicações, inclusive no *que tange à educação, o ensino da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira* (SANTOS, 2005, p.23) constavam no documento final do I Congresso do Negro Brasileiro, ainda em 1950. Os Movimentos Sociais Negros promoveram encontros, mobilizações e ações, como a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte* em 1986 e a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, em 1985 (SANTOS, S.A, 2005). Isso significa que a promulgação da Lei 10.639² – publicada em 09 de janeiro de 2003 –, que torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica e prevê conteúdo programático que inclua a luta dos negros, seu papel para a formação da sociedade, suas contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento, é fruto de exigências do Movimento negro há mais de meio século.

Em um movimento bastante recente (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais pretendem, justamente, atuar na construção de uma sociedade mais justa e democrática, incluindo o fomento da constituição de uma identidade negra positivada.

²Lei alterada em 10 de março de 2008 pela lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena.

Esta legislação representa uma importante conquista, uma vez que entendemos o importante papel da escola tanto para a identidade da criança, como para a transformação ou manutenção das realidades sociais.

Trata, ele [parecer das Diretrizes], de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (DCNERE, 2004, p. 10)

A peleja pelo acesso à instituição escolar, este importante instrumento de ascensão social em nosso país, mesmo permeado pelo racismo, foi e é estratégia de superação sócio-econômica da população afro-descendente do território brasileiro. *A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status [...]. [Essa valorização] foi um passo correto; porém, não suficiente para sua ascensão social* de maneira democrática (SANTOS, S.A, 2005, p. 21, 22).

A despeito de todas essas evidências, o *modus operandi* do racismo inclui o silêncio sobre a questão e a consequente invisibilidade, de maneira que parte de nossa sociedade adere ao discurso do “Mito da democracia racial” e ignora a realidade das relações étnico-raciais de nosso país. Mais adequado seria utilizar o termo “invisibilidade seletiva”, senão, vejamos: a violação dos direitos da população negra é invisibilizada e muitas vezes só aparece quando levantadas as estatísticas de qualidade de vida, educação e saúde. No entanto, a própria violação é indicativa desta visibilidade, uma vez que só é possível utilizar a raça/cor como critério de exclusão se esta é reconhecida. Em um sistema de “dois pesos e duas medidas” a violação dos direitos da população negra é escamoteada, tornando-a invisível, ao mesmo tempo, a discrepância de salários entre negros e brancos que aumenta conforme a ascensão social é indicativa de que esta invisibilidade é seletiva.

Neste trabalho, buscamos investigar as práticas que sustentam ou desestabilizam este *modus operandi*, dando continuidade às investigações da pesquisa “Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?”,

desenvolvida no Mestrado e da qual brotaram questões importantes, pertinentes à constituição de uma educação antirracista. Tais questões dispõem, entre outras, sobre as potencialidades e o papel dos educadores neste enfrentamento.

Como se posiciona o educador infantil frente às relações étnicorracialmente assimétricas em sua turma? Percebem estas situações ou vence a invisibilidade/visibilidade seletiva? Como percebem seu próprio pertencimento étnico-racial? E de seus educandos? A diversidade cultural e étnico-racial é contemplada em seu trabalho em sala de aula? São contemplados em seu critério de escolha de materiais didáticos (livros, ilustrações, filmes, brinquedos)? Em quais circunstâncias e como se caracterizam? Abrangem o tema da diversidade étnico-racial? De que forma? Como seu posicionamento diante dessas questões se traduz nos modos de fazer da prática pedagógica?

Com o foco voltado para a reflexão sobre os desafios da formação em serviço que visa à promoção da educação para a igualdade racial e considerando ainda as lógicas de ação operantes no funcionamento escolar, a referida pesquisa elegeu a seguinte questão central: quais os desafios e possibilidades de uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial na escola de educação infantil?

A investigação, a partir de um estudo de caso no contexto da pesquisa-ação, debruçou-se sobre o conjunto dos desafios encontrados e das possibilidades de superação destes. Consistiu em um movimento de escuta, definição e reflexão compartilhada desses desafios e possibilidades, bem como no acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e análise critérios de escolha dos materiais didáticos – como instrumentos de suporte à ação docente sobre a diversidade étnico-racial.

Constituíram-se, também, objetivos específicos do trabalho:

a) Identificar as lógicas de ação que orientam o trabalho escolar para a promoção de uma educação étnico-racial no que se refere à prática docente, bem como às especificidades das estratégias com foco na Educação Infantil.

b) Acompanhar o impacto da intervenção sobre as práticas docentes e a operacionalização do projeto político pedagógico da escola no que se refere às relações étnico-raciais.

c) Avaliar o papel da gestão em atender às necessidades de implementação da Lei 10.639/03, inclusive pelas formas de organização do tempo e do espaço escolar.

d) Identificar os obstáculos que dificultam a aplicação da Lei 10.639.

A estrutura deste trabalho está dividida em 3 partes. O capítulo 1 “Para começo de conversa: identidade, diferença e poder – situando a problemática das relações étnico-raciais” situa o envolvimento da educadora com a temática e aborda o caráter sócio-histórico do conceito de identidade, ressaltando a constituição identitária, que se constitui necessariamente em relação às diferenças, define-se e redefine-se inevitavelmente nas relações de poder. É nesse processo que diferenças se transformam em desigualdades. Compreender estas implicações para as relações étnico-raciais é necessário na busca de possibilidades e desafios na constituição de uma educação das relações étnico raciais voltada para a igualdade de direitos e oportunidades.

No capítulo 2, intitulado “Pesquisa-ação e construção coletiva: a investigação dos desafios e possibilidades a partir do empenho colaborativo”, justificamos a opção pela pesquisa intervenção-ação e apresentamos o caráter qualitativo, filiado ao paradigma interpretativo que buscou, coletivamente, compreender os sentidos atribuídos e os desafios e as possibilidades existentes na construção de uma ação educativa empreendida sobre as relações étnico-raciais na complexidade do cotidiano escolar, em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Fortaleza.

Já o capítulo 3, “Conhecendo as lógicas de ação na escola: por uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil”, as análises dos dados recaem sobre o acompanhamento, a partir do planejamento e da avaliação, de ações pedagógicas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais integrantes do Projeto Consciência Negra – projeto construído pela escola para a educação das relações étnico-raciais . O próprio processo interventivo pôde oferecer pistas sobre “como” alguns desafios a Educação das relações étnico-raciais se desenvolvem.

Os resultados desta pesquisa, apresentados no capítulo de conclusão, apontam que a instituição pesquisada adota uma lógica identitária que orienta sua organização e sua ação educativa, de modo que segmenta e sobrecarrega o trabalho docente e que este modo de funcionamento tem impacto negativo sobre a educação das relações étnico-

raciais. Nesse sentido, favorece a ação pedagógica irrefletida na qual o empenho empregado é mais valorizado que os significados atribuídos – e invisibiliza práticas educativas estereotipadas e desiguais. A ação coletiva mostrou-se uma possibilidade de enfrentamento a este desafio. A intervenção apontou ainda a necessidade de um processo de formação em serviço que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possa entrever soluções a desafios específicos de cada realidade. Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento tem forte adesão – e a escola enquanto espaço social não foge disso – é essencial que esta formação envolva o educador-pessoa em seus múltiplos aspectos, uma vez que esta temática envolve necessariamente problematizar pertencimento identitário e poder. Entre as possibilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, além da ação coletiva e de um processo de formação em serviço significativo, destacaram-se ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: IDENTIDADE, DIFERENÇA E PODER – SITUANDO A PROBLEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

É relevante que, para começo de conversa, seja compreendido meu³ envolvimento com a temática da educação das relações étnico-raciais, bem como as respectivas implicações deste no desenvolvimento deste trabalho e em minha vida pessoal-profissional. Esse envolvimento, na realidade, iniciou-se com um sobressalto e proporcionou momentos de curiosidade, incredulidade, dúvidas, descobertas reveladoras e indignação em um percurso que se consolidou com um profundo comprometimento com a construção de uma sociedade não racista.

Meu percurso acadêmico, durante a graduação, colocou-me frente à problemática da identidade (desigualdade) étnico-racial, a partir do meu interesse pelas práticas lúdicas e pela inserção em um grupo de pesquisa, o LUDICE⁴, objetivando estudar a relação entre brincadeira e Educação Infantil. Minha entrada neste grupo de pesquisa se deu no início de sua constituição, ainda no final do ano de 2002, motivada pelo desejo de participar do “Programa de Iniciação Científica” da Universidade Federal do Ceará, pesquisando e estudando sobre a brincadeira. O que eu ainda não sabia era que as identidades, nas perspectivas dos Estudos Culturais, também eram objeto de pesquisa do grupo de pesquisa LUDICE. Até então, alheia à realidade das relações étnico-raciais em nosso país, considerava que casos de racismo em nosso país eram fatos isolados e, apesar de não aderir de maneira consciente ao mito da democracia racial, acreditava que éramos um país mais democrático étnico-racialmente que os outros. Para mim, neste período, o sistema separatista de outros países – como o *apartheid* – ou grupos estrangeiros como a *ku klux klan*, inexistentes no Brasil, eram exemplos de como o nosso país “não era racista”. Neste contexto, sentia-me incomodada com expressões de ações afirmativas – um exemplo, a camiseta com os dizeres “100% negro” –, as quais, no meu entender de então, eram mostras de preconceito às avessas e apenas alimentavam a discórdia. Foi então com surpresa e aflição que “descobri” que a sociedade em que vivemos é racista e, por conseguinte, que cada um de nós tem responsabilidade sobre esta realidade.

³Experiências e reflexões que dizem respeito a minha individualidade estarão narradas em 1ª pessoa do singular.

⁴Grupo de pesquisa *Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (www.ludice.ufc.br).

É importante ressaltar que tal descoberta se deu através do acesso às produções teóricas sobre o assunto, além da escuta de relatos nos debates do grupo de pesquisa. O primeiro livro que li sobre a temática foi muito impactante para mim: “Preto e branco: a importância da cor da pele”, de Marco Frenette, que provocou em mim sentimentos de incredulidade e sobressalto. A questão que me sobrevinha era: “Como eu nunca havia percebido (ou questionado) estas desigualdades?” Lembro também de ter me apercebido que minhas percepções sobre o fenótipo negro eram marcadas negativamente e de ter tomado ciência de que esta construção negativizada tinha forte influência da ideologia do branqueamento que permeia nossa sociedade.

Nesse processo, percorrido de maneira vivencial, percebi que o referencial teórico busca e motiva compreender as relações e a vida e sempre assume uma posição frente à realidade a ser compreendida. Os textos, pois, muitas vezes, dialogavam com o cotidiano e com histórias de vida dos professores e alunos do LUDICE. Esse processo favoreceu a lembrança e o reconhecimento de atos (inclusive de fala) discriminatórios e racistas, presenciados por mim em minha trajetória de vida, antes da minha entrada no grupo de pesquisa acima referido. Revivi na memória, então com lucidez, alguns destes fatos antes ininteligíveis.

Integrei a equipe da “Pesquisa Cultura Lúdica, identidades e educação da criança”, ainda na graduação, desenvolvida no período de 2003 a 2006, coordenada pela Prof^a. Fátima Vasconcelos, da qual participei desde o início, quando ainda cursava a graduação em Pedagogia, alguns dos indícios teóricos estudados apresentaram-se mais fortes: as práticas discriminatórias que permeiam nosso cotidiano proliferam-se também na escola. Esta pesquisa destacou-se pela inovação metodológica – a inserção de bonecas de variadas etnias para que as crianças brincassem livremente –, bem como pelo fato de os resultados darem conta de que crianças de apenas 3 anos de idade já são capazes de construir representações valorativas sobre os pertencimentos étnico-raciais.

Os cenários, os enredos e as relações vivenciados na brincadeira ofereceram pistas sobre as construções identitárias das crianças. Essas pistas foram indicativas de que os alunos da Educação Infantil constituíram referências negativas sobre o fenótipo negro, além de apontarem para a existência de um “tabu”, visto que poucas vezes as crianças expressaram-se verbalmente sobre os pertencimentos étnico-raciais, mas quando o fizeram relacionaram o fenótipo negro com feiura e rejeição. Esse “tabu”

dificulta a expressão desses meninos e meninas sobre os conflitos étnico-raciais e constitui-se uma espécie de interdito, para este assunto, inexistente na expressão infantil, sobre conflitos de gênero, por exemplo.

Este interdito causou-me uma acentuada inquietação e deu origem ao projeto de Mestrado que resultou na pesquisa já acima referida, na qual a metodologia de intervenção abraçou a abordagem etnográfica e consistiu na oferta de tempo, de materiais lúdicos etnicamente diversificados e de atividades lúdicas dirigidas que favorecessem a expressão e a elaboração das crianças sobre sua identidade étnico-racial.

Dentro e fora da escola, na pesquisa de mestrado e em projetos de extensão, dentro de ônibus, nas reuniões de família, as desigualdades que recaem sobre as relações étnico-raciais ficaram visíveis para mim. A partir de determinado momento, o qual não sei precisar com segurança, o tema das relações étnico-raciais me capturou, posso dizer que não fui eu que o escolhi, ele me escolheu, uma vez que este era o único tema que se apresentava a mim, de maneira imperiosa, a ser estudado. Atravessou o meu caminho e mudou a direção, dentro e fora da academia.

Em paralelo às atividades do mestrado, a atuação como voluntária no “Programa Conexões de Saberes”⁵ me proporcionou o empreendimento de ações, em parceria com a comunidade, especialmente do “Planalto Pici”. Entre estas ações, “Oficinas Lúdicas” nos permitiram realizar contações de histórias e teatro de fantoches com protagonistas negros e sessões de brincadeira livre com bonecas etnicamente diversificadas. Estas ocasiões fortaleceram em mim o convencimento sobre a necessidade de ações afirmativas para o desenvolvimento étnico-racial saudável de nossas crianças e da necessidade de conhecer mais sobre este processo de construção identitária na infância. Uma cena muito marcante foi a de uma menina de mais ou menos uns sete anos que, durante uma sessão de brincadeira, na qual cuidou de uma boneca bebê negra com muito carinho, comenta comigo: “Olha que boneca linda, tia! Parece comigo”. Esta identificação positiva com a estética negra é indicativa da importância destas oportunidades.

⁵ Programa ligado ao MEC cujo objetivo é “possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem”, articulando a conexão da Universidade com a Comunidade.

Os resultados da minha pesquisa de mestrado confirmaram as evidências da repercussão das práticas lúdicas na construção da identidade das crianças e apontaram que as práticas lúdicas repercutem, sim, na *expressão* e na *elaboração* da identidade étnico-racial de crianças da Educação Infantil. A *expressão* se mostrou mais favorecida nas atividades de contação de histórias, construção de histórias a partir de imagens e de teatro de fantoches. A *elaboração*, por sua vez, foi mais favorecida pelas atividades de desenho e de brincadeira livre.

É relevante destacar que importantes indícios, observáveis nos momentos de brincadeira livre⁶, caracterizam o próprio brincar como importante espaço de exercício da afirmação de desejos, de possibilidades de assumir e resguardar espaços, de se tornar visível, de inclusão. A expressão, favorecida pelas atividades dirigidas citadas acima, pode ser observada a partir das falas das crianças sobre os personagens negros e brancos que protagonizavam as histórias de literatura infantil trabalhadas.

Em seus comentários durante as contações de histórias⁷, as crianças atribuíram adjetivos e enunciaram expressões positivas (corajosa, amiga, bonita, alegre, etc.) aos personagens negros e brancos, em consonância com os enredos das histórias. No entanto, a atribuição de adjetivos negativos, bem como comentários pejorativos (feio, sujo, triste, *corda nem é assim* – fala de uma criança desvalorizando a competência da personagem negra. *Ele estava indo ser preso*, é um comentário de outra criança indicando marginalização sobre um personagem negro, o qual apenas estava, na ilustração, próximo a um policial, inclusive claramente indo chamá-lo), além de não encontrarem eco nas imagens e nas histórias, somente recaíram sobre personagens negros.

Essas expressões, acima citadas, foram indicativas da construção de estereótipos negativos sobre o fenótipo negro, presentes no imaginário de crianças de 05 anos de idade. Durante as atividades dirigidas, como a de construção de histórias a partir de imagens, a análise do protagonismo⁸ das crianças da turma segundo a cor da pele foi

⁶ Momentos em que as crianças dispunham de espaço, tempo e brinquedos etnicamente diversificados para brincar espontaneamente.

⁷ Os livros foram cuidadosamente escolhidos de maneira que os personagens aparecessem em situações afirmativas (ex: “As tranças de Bintou”, “Tanto, tanto”, “Bruna e a galinha d’angola”, “Benedita e o Pião”, “Quando um não quer dois não brigam”, etc).

⁸ Conduta das crianças que, durante a construção de histórias a partir de imagens, criaram grande parte do texto e conseguiram que sua versão da história fosse aprovada pelo grupo.

sugestiva de um silenciamento das crianças negras do grupo, uma vez que o destino dos personagens era majoritariamente decidido pelas crianças brancas. Estes dados podem ser indicadores de que as intervenções escolares possuem um papel de silenciamento junto às crianças negras, uma vez que, nesses momentos, as crianças da turma mantiveram relações de poder assimétricas e fixas, ao contrário dos momentos de atividade livre, que possibilitaram que crianças negras exercessem a liderança e disputassem o poder.

Dessa forma, a situação premente de que as crianças da Educação Infantil são sensíveis à diferenciação de ordem racial e a que a escola ignora essa sensibilidade (CAVALLEIRO, 2000; COSTA, 2004, 2005, 2007) configurou-se, inevitavelmente, pressuposto deste trabalho. Assim, minhas indagações se voltaram para os educadores de Educação Infantil. Neste processo, minha vida e minhas relações são mediadas, também, por estas descobertas.

O projeto de minha vida pessoal de aumentar a família através da adoção também foi atravessado pelas relações étnico-raciais. Na ocasião, ainda em 2005, buscando informações sobre os procedimentos legais, descobrimos, eu e meu marido, que deveríamos traçar o perfil de criança desejado. Nessa época, e hoje ainda não é muito diferente, o perfil desejado pelos candidatos a pais adotivos era, em mais de 90% dos casos, era o seguinte: menina, menor que 1 ano de idade, branca e sem irmãos. O paradoxo é que mais de 90% das crianças abrigadas é parda, com idade superior a 3 anos e com grupo de irmãos. Demos entrada ao processo no final de 2006 e depois de 1 ano e meio na fila de espera, em julho de 2008, nossas filhas chegaram: duas meninas negras com, respectivamente 3 e 5 anos de idade. A partir deste momento, meu envolvimento com o tema das relações étnico-raciais ficou mais passional.

Meu percurso de construção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais ainda se encontra em pleno desenvolvimento. Durante todo esse percurso, tal construção costurou os referenciais teóricos à minha vida, aos meus antepassados e aos meus descendentes. Meu pertencimento étnico-racial, portanto, sobre o qual me aprofundo nos próximos capítulos, foi construído e reconstruído a partir destas relações. Desta feita, primeiramente me defini parda (sem querer abrir mão das raízes brancas e negras de minha família). Minha vivência em campo de pesquisa, os sujeitos e agora minhas filhas me reconhecendo e me identificando como branca e especialmente minhas

reflexões teóricas repercutiram no reconhecimento de meu fenótipo branco e dos privilégios que advêm deste.

Identidade e poder sempre estão em questão quando o assunto são as relações étnico-raciais, e a escola abriga estas relações. No próximo subcapítulo eu me deterei a analisar como as noções de identidade, de currículo e de relações de poder constroem diferenças e desigualdades dentro da escola.

1.1 Os Estudos Culturais e o currículo: como as identidades são (ou não) legitimadas na arena da Educação

Uma investigação que pretende conhecer desafios e possibilidades para a Educação das relações étnico-raciais requer problematizar a relação identidade e diferença, bem como o papel da educação diante desta relação. Compete a nós, educadores, colocarmos essas questões em foco e refletirmos sobre a produção de desigualdades, a partir das diferenças, e seu vínculo com as relações de poder tecidas em seu entorno. Para Silva, T.T,

A diferença assim como a identidade é um processo relacional [...]. A diversidade é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença [...]. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, T.T, 2007, p.101-102).

Silva, T .T (2000) acrescenta que o processo de construção da identidade é forjado obrigatoriamente frente à diferença. A problemática se instala quando a posição enunciativa, privilegiada hierarquicamente nas relações de poder, configura a diferença enquanto desigualdade.

Reconhecer a identidade enquanto permanente construção é importante para romper com concepções essencialistas do sujeito – entendendo-o como ser sócio-histórico (VIGOTSKY, 2003) – e compreendê-la como identidade múltipla, fragmentada, móvel (HALL, 2006a). Costa, J. F (1995, p. 4) defende que o que chamamos sujeito é, na verdade, uma “pluralidade identificatória”, na qual coexistem vários sujeitos com sensações, percepções, representações diversas. Nossa (s) identidade (s) se compõe a partir de uma rede de múltiplas identificações, que podem, inclusive, ser contraditórias entre si. Desta feita, é possível que alguém se identifique como agente promotor dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, se identifique com ideologias

racistas, homofóbicas e misóginas sem se aperceber da contradição. Esse posicionamento, no entanto, nos dá pistas de que para tal pessoa, assim como para a democracia da Grécia Antiga, alguns seres humanos devem ter privilégios em seus direitos sobre os outros.

Em um exemplo menos radical, podemos exemplificar ainda o próprio movimento de mulheres que, por muito tempo ignorou a situação de opressão e exclusão acentuada das mulheres negras. É possível então imaginar uma mulher branca, heterossexual e defensora dos direitos humanos e militante dos direitos das mulheres, mas racista e homofóbica. Costa J. F (1995) explica que a referida pluralidade organiza-se discursivamente e se reconhece no sentimento de “eu”, o sentimento de identidade. *Quando dizemos que somos um laço discursivo ou um laço social é porque entendemos que não existe um “sujeito em si”, exceto quando entendemos o “sujeito em si” como mais uma modalidade de organização em rede de crenças e desejos.*

Stuart Hall (2006b) reflete sobre o caráter fragmentado da identidade na modernidade tardia, ou pós-modernidade, assinalando que o sujeito do Iluminismo de suposta identidade fixa de fato nunca existiu, mas que, apenas recentemente, as mudanças ocasionadas pelo modo de vida da pós-modernidade trouxeram à tona identidades contraditórias dentro de um mesmo sujeito, vindo a desmistificar a teoria da identidade una. Hall acrescenta que

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. [...]. A identidade torna-se uma “celebração móvel” [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente (HALL, 2006a, p. 12-13).

O indivíduo constitui-se de identidades que, sistematicamente, fazem-se e refazem-se no decorrer da vida e, muitas vezes, em oposição entre si. É emblemático o exemplo da mulher que, no contexto familiar e doméstico, afirma-se, toma posicionamentos feministas e, em um mercado de trabalho discriminatório, submete-se a situações sexistas por imposição de sua situação econômica. É sua posição de poder que se altera em cada um dos contextos. No jogo das identidades, *uma vez que a identidade muda de acordo com a forma com que o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada* (HALL, 2006a, p. 21).

Para Bauman (2005), essa nova construção, essa “nova” identidade – mais apropriadamente, novas identidades –, essas trincheiras a serem ocupadas estão a todo momento em disputa, disputa ferrenha que permite que as “vozes da margem” tenham transformado contextos. Para o autor, a identidade pode ser representada por uma “faca de dois gumes”, um erguido pelas minorias e o outro, pelos grupos majoritários.

Em ambos os casos, porém, a ‘identidade’ parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) conta uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora). [...] Esse lado [maior e mais forte] deseja que não se dê importância às diferenças, que a presença delas seja aceita como inevitável e permanente, embora insista que elas não são suficientemente importantes para impedir a fidelidade a uma totalidade mais ampla que está pronta a abraçar e abrigar todas essas diferenças e todos os seus portadores (BAUMAN, 2005, p. 83).

Hall (2006b) considera o momento atual como “novo”. O autor lança mão de informações sobre o contexto histórico que nos trouxe ao momento atual, informações essas por ele nomeadas “qualificações”. Essas qualificações iniciam em um momento anterior, no modo de vivenciar as etnicidades na Europa e na América. Para o autor, as relações étnico-raciais na Europa configuravam-se em um movimento de negação-invisibilidade, ao passo que nos Estados Unidos moldavam-se às hierarquias étnicas.

Um segundo período de globalização cultural alerta para a presença de um domínio cultural, mas, ainda assim, reafirma marcas próprias deste “novo” momento, [...] *rumo as práticas populares, práticas cotidianas, narrativas locais, descentramentos de antigas hierarquias, e de grandes narrativas [...] caminho para novos espaços de contestação* (HALL, 2006b, p. 319). Essa sucessão de momentos gerou um movimento que culminou em um risco que o autor denomina fetichismo da diferença, que pode ser compreendido por um fascínio sobre o diferente que, ainda assim, exclui. Este autor acrescenta que

Devemos indagar sobre esse silêncio contínuo no terreno movediço do pós-modernismo e questionar se as formas de autorização do olhar a que esta proliferação da diferença convida e permite, ao mesmo tempo em que rejeita, não seriam realmente, junto com a Benetton e a miscelânea de modelos masculinos da revista *The Face*, um tipo de diferença que não faz diferença alguma (2006b, p. 319-320).

Concomitante ao movimento citado anteriormente, outro movimento estava se desenvolvendo. Este último, mais perigoso, manifesta cada vez mais a [...] *a resistência agressiva a diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental; o*

ataque [...] ao multiculturalismo; o retorno as grandes narrativas da história, da língua e da literatura [...]; a defesa do absolutismo étnico, de um racismo cultural [...] (idem p. 321-322). Paradoxalmente (ou complexamente), a vida cultural *tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens* (HALL, 2006b). Hall (idem) exemplifica estas disputas e vozes como *políticas culturais da diferença, lutas em torno da diferença, produção de novas identidades, aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural*.

É justamente a diferença que define os contornos do que é e do que não é. Este processo se estabelece por identificação, diferenciação e exclusão concomitantes. *A diferença é sustentada pela exclusão [...] e a luta para afirmar as diferenças tem causas e consequências materiais* (WOODWARD, 2000, p. 9-10). Nesse sentido, o grande desafio, nas palavras de Bauman (2005), é encontrar *como alcançar a unidade na (apesar da) diferença e como preservar a diferença na (apesar da) unidade* (idem, p. 48).

Esse novo momento tratado por Hall (2006b) encontra eco em uma perspectiva, na qual também se inscreve este trabalho, assentada no bojo dos Estudos Culturais, os quais elegem, por exemplo, cultura, diversidade e identidade como objetos de estudos, reconhecendo-os como relevantes para a produção de conhecimento nas ciências sociais. Este adendo importa, pois, situar o olhar investigativo em um paradigma que inaugura o olhar sobre a produção cultural das minorias e sobre a relação diferença *versus* poder.

Este olhar é filiado a movimentos sociais que, em meio aos paradigmas estruturais das grandes narrativas, especialmente marxista, questionaram lacunas desses paradigmas que não davam conta de seus problemas e especificidades. Desta forma, os Estudos Culturais foram se constituindo a partir de uma série de críticas, manifestadas pelo movimento das mulheres e das lutas contra o racismo, sobre as políticas de classe – e pesquisas associadas a esta política. Seu mérito foi enriquecer as abordagens até então cultivadas, à medida que tem como foco as identidades sociais e subjetividades, principalmente as invisibilizadas quanto aos seus direitos, indo além do modelo das políticas de esquerda da época, fundamentadas na noção de ideologia (JONHSON, 2004).

Inicialmente, os Estudos Culturais nasceram destes movimentos, ancorados em seus dilemas, mas sem uma preocupação de definição. Diversos pesquisadores e intelectuais voltaram sua atenção para a definição e a genealogia dos Estudos Culturais. Entre estes Silva T.T (2004) organizou o livro “O que é, afinal, Estudos Culturais?”, no qual conta com a colaboração dos mais diversos autores, inclusive resgatando textos de autores de diversas nacionalidades, publicados anteriormente. Já Ortiz (2004) tece considerações a cerca da definição de Estudos Culturais, em um texto com o mesmo nome, produzido em resposta a uma interpelação da Universidade de Stanford, que problematiza a existência dos Estudos Culturais. Desta feita, Ortiz reflete sobre as diferentes condições sócio-históricas de produção dos Estudos Culturais no mundo, pontuando a impossibilidade de homogeneidade. Para ele, *os Estudos Culturais nada têm de “universal”, mas são fruto de uma conjuntura específica, sobretudo norte-americana, e dificilmente poderiam reproduzir-se no Brasil e na América Latina da mesma maneira* (idem, p. 9). Isto porque, para Ortiz (2004), o conhecimento que se produz sobre os Estudos Culturais *vem marcado pela história dos lugares nos quais os Estudos Culturais são produzidos* (idem, p.3).

Tentando traçar a genealogia dos Estudos Culturais, Jonhson (2004), pesquisador inglês, estabelece vários pontos de partida, entre estes: *uma tradição intelectual e política; [...] em termos de paradigmas teóricos; ou ainda, por seus objetos característicos de estudo* (idem, p. 19-20). A reflexão sobre estes pontos de partida nos interessam. Existe um esforço em compreender os Estudos Culturais, traçar sua genealogia ou *codificar “sinalizadores” de novas transformações*, sem, contudo, “amarrá-lo” a uma definição, justamente para não “esvaziá-lo”, constituindo assim um campo vivo, em permanente construção.

A *tradição intelectual e política* à qual o autor se refere é vinculada a um movimento de ruptura com antigos paradigmas e ao surgimento de uma “nova esquerda”, cujo olhar comprometido com uma concepção democrática mais ampla coloca em questão as condições culturais que vinham sendo sistematicamente ignoradas pela “velha democracia”. Esta tradição se configura importante pela vigilância que a caracteriza e a compromete o olhar crítico sobre as relações sociais no âmbito da cultura.

Este comprometimento passa por um esforço em manter um debate permanente e contextualizado da realidade vivenciada, de maneira a favorecer que esta interpele os *paradigmas teóricos* postos. Esta postura é necessária, uma vez que o discurso teórico, apesar de proporcionar “poderes de compreensão e articulação”, também pode se caracterizar silenciador e opressivo (JOHNSON, 2004).

Estas são algumas das razões pelas quais muitos de nós achamos melhor, agora, partir de casos concretos, seja para – historicamente – ensinar a teoria como uma discussão contínua e contextualizada sobre questões culturais, seja para fazer conexões entre alguns argumentos teóricos e experiências contemporâneas (JOHNSON, 2004, p. 24).

Podemos dizer que a adoção de perspectivas ancoradas nos Estudos Culturais foi um campo favorável à emergência de estudos que buscavam compreender certas dinâmicas sociais, como o racismo, por exemplo, *onde diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política [o que culminou] na hierarquização e naturalização das diferenças* (GOMES, 2005, p. 49). É neste contexto que surge o multiculturalismo, que se configura nas vozes das margens dos grupos sociais excluídos, em um movimento que reivindica *terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional* (SILVA, TT, 2007, p. 85).

No entanto, é necessário pontuar que o multiculturalismo pode adquirir várias faces, indo desde uma concepção liberal ou “humanista” – e é essa perspectiva que, por exemplo, contenta-se a exortar a tolerância, sem problematizá-las frente às relações de poder – até a perspectiva crítica, que defende que as diferenças só podem ser concebidas nas relações de poder. As perspectivas críticas se dividem em duas vertentes: uma pós-estruturalista e outra “materialista”. A primeira chama atenção para o caráter discursivo na produção das diferenças. Para esta vertente, as diferenças se constituem nas relações de poder, Contudo, esse é *essencialmente um processo linguístico discursivo* (idem, p. 87). Já a perspectiva “materialista” chama atenção para as consequências materiais da produção das diferenças nas relações de poder. *Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base.* (idem, p. 87)

Esta última perspectiva, levantada por correntes marxistas, é extremamente importante para pensar em como as diferenças se constituem nas relações de poder no ambiente escolar. É relevante que esta perspectiva destaca a materialidade deste processo, uma vez que é esta materialidade que transforma diferenças em desigualdades. Nesta conjuntura, examinar o poder implica em investigar a operatividade do currículo, forjado nas práticas pedagógicas, especialmente na forma em que este legitima ou deslegitima, e inclui ou exclui os diferentes grupos sociais que habitam a escola.

Silva (2002) nos chama atenção para uma relação tão íntima entre conhecimento e poder – nas modernas formas de governo, como diria Foucault – para a eficácia da governabilidade, chegando mesmo a criar uma dependência neste processo. Governar um povo implica em saber sobre ele. Conhecer o povo, em suas necessidades práticas – materiais e concretas – tornou-se imprescindível para os governantes interessados na manutenção do poder; *se é conhecível, se é calculável, é também governável* (2002, p. 191). Este mesmo raciocínio pode ser aplicado aos indivíduos em relação ao autoconhecimento e é utilizado pelas instâncias educativas na produção de formas de subjetividade desejadas.

A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas a produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas. [...]. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. A teoria do Currículo está envolvida na busca da melhor forma de produzi-los (SILVA, 2002, p. 192).

O currículo, ou as práticas educativas escolares que o compõem, imbrica saber e subjetividade. Esta constatação nos alerta sobre a necessidade de manter as perspectivas curriculares, sejam elas quais forem, em permanente suspeição e problematização. Silva (2002) adverte que a própria “Teoria do Currículo”, para além da crítica e contestação sobre os currículos na luta por a constituição de um processo de emancipação e libertação, está inevitavelmente engajada em construir possibilidades de governo e regulação. *E essa cumplicidade com relações de poder é tanto maior quanto mais suas pretensões de emancipação tendem a ocultar precisamente seus aspectos de regulação* (IDEM, p.193).

Uma importante consequência advinda desta perspectiva é a compreensão de que o conceito de currículo não se define objetivamente a partir de conteúdos curriculares, por exemplo, mas se caracteriza por sua produção operativa nos discursos e nas práticas educativas. Isto implica em reconhecer seu caráter histórico e político. É imprescindível, portanto, lembrar que a produção do conhecimento, em seu caráter histórico e político, é fruto das relações de poder – e é no bojo destas relações que o currículo é construído e reconstruído.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, retratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política (SILVA, 2002, p.194).

Entendemos que os modos de organização da escola, seus discursos e ações pedagógicas podem (re)produzir as relações de poder de maneira hegemônica ou contra hegemônica. *O discurso do currículo, pois, não é apenas uma transposição do discurso científico, artístico, cultural para o campo da Educação* (SILVA, T.T, 2002, p. 201) pois, no cotidiano escolar este discurso é recontextualizado ou traduzido pelo seu modo de operar, ou seja, quem atua, a partir de que meios e quais conhecimentos serão privilegiados. Partilhar desta concepção é reconhecer que as práticas ou ações pedagógicas, que efetivamente são produzidas na complexidade do cotidiano escolar, são atravessadas também por um crivo moralizador – de raízes ancoradas na escolarização de massa – que possui importante função na produção de subjetividades.

As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, promulgadas pela Resolução nº 5, de dezembro de 2009, ratificam as orientações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no compromisso com o combate ao preconceito e às discriminações, bem como à inclusão da história e cultura africanas nas propostas pedagógicas na Educação Infantil:

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 (DCNEI, 2009, p. 21).

A despeito da legislação, raramente as relações étnico-raciais são deliberadamente tematizadas na Educação Infantil. No entanto, é necessário pontuar que a escola educa, sim, de maneira permanente, para as relações étnico-raciais a partir de sua regulação sobre os corpos das crianças, o espaço escolar e as representações que o habitam, os critérios que utiliza na seleção de materiais e estratégias, os assuntos que elege e privilegia em seu cotidiano.

Portanto, neste trabalho, sempre que tratamos das ações pedagógicas, estamos tratando do currículo operativo propriamente dito, da tradução que é feita sobre normatizações curriculares pelas instituições escolares e que produzem efeitos na vida e na construção identitária das crianças.

A primeira etapa da Educação Básica é um período de grandes transformações e avanços no desenvolvimento da criança. A Educação Infantil assume compromisso com a promoção do desenvolvimento integral da criança em um momento em que esta constrói sua identidade a partir das referências e das representações significativas que a cercam. Neste contexto, por exemplo, a forma como os diferentes fenótipos são representados no ambiente escolar – suas presenças, ausências e estereótipos – educam as crianças, tendo impacto sobre sua autoestima e suas relações sociais.

A escola atua não somente através das formas de representação do corpo, mas também, sobretudo em seu disciplinamento, frequentemente atuando em prol de sua conformação a um papel social – com base em seu gênero, sua raça, sua classe –, com vistas a adequá-lo a um lugar pré-determinado no imaginário social. Portanto, o currículo, portanto opera cotidianamente em ações pedagógicas que autorizam e legitimam quem – quais corpos, quais crianças – possui voz e vez, regulando suas lideranças e seus protagonismos, suas vozes e seus silêncios, suas (in) visibilidades.

Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção das diferenças que nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição a categoria negro que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As “diferenças” não existem fora de um sistema de representação (Laurents, 1994, p. 214) que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe fora de um sistema de poder. A “diferença depende da representação e do poder.” (SILVA, 2002, p. 200).

A atuação da escola – a partir de seus discursos e práticas educativas, sobre as representações identitárias e sobre os corpos das crianças – tem, pois repercussões para todas as crianças. Historicamente, essa atuação tem produzido desigualdades, à medida que forja um sentimento de superioridade nas crianças brancas, enquanto afeta negativamente a identidade das crianças negras.

Para Gomes (2005), a reflexão sobre a construção da identidade negra (ou das identidades negras) passa também pela discussão sobre termos e conceitos – como raça, etnia, racismo e discriminação – não para defini-los. Uma vez que os sentidos estão sempre em disputa, a autora busca problematizá-los em uma articulação entre os campos teórico, educacional e da prática social. Para isso, historiciza e contextualiza o uso dos termos em nosso país, alertando que o mesmo termo, em diferentes perspectivas, pode ter sentidos fundamentalmente diferentes. Entender os diferentes modos de significar o termo raça, por exemplo, pode lançar luz sobre fundamentos que, ainda hoje, sustentam discursos racistas. Sobre isso, Gomes (2005, p.45) nos alerta: *é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala.*

Historicamente, as teorias⁹ que buscaram compreender e analisar as relações raciais tinham por princípio o conceito biológico de raça: eram as chamadas Teorias raciais, que embasaram as principais teses do discurso racial pretensamente científico do século XIX. Estas teorias atribuíam uma inferioridade genética à população negra e justificaram políticas de eugenia, termo que significa “bem nascido” e pretendia selecionar os diferentes grupos humanos com base em leis genéticas. Esta explicação, conveniente para as elites da época, naturalizava e hierarquizava as desigualdades sociais.

Para Silva T. (2002, p. 199), as identidades sociais produzem regimes de representação que funcionam de modo a produzir e reproduzir conhecimentos que os sustentem. Nesse sentido as representações são reguladas a partir de *sistemas discursivamente constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação*, de maneira que a linguagem – visto que a atuação discursiva é determinante neste processo – assume papel central na legitimação das

⁹ Gobineau, Louis Agassiz, Francis Galton, Nina Rodrigues, In: Gonçalves, 2004.

representações e mediando significados socialmente produzidos. As teorias eugenistas criavam, pois, uma representação sobre a “raça negra” que buscava legitimar a ordem social vigente.

Estas teorias tiveram, e ainda têm, impactos profundos nas relações étnico-raciais de nosso país. Florestan Fernandes (1978, p. 263) a partir de uma análise profunda da realidade de nosso país, investigada entre 1941 e 1951, expõe com maestria o processo sócio-histórico a partir do qual a ascensão social da população negra foi sistematicamente sabotada, especialmente a partir do mito da democracia racial, em prol da manutenção das relações assimétricas e da hegemonia branca.

[...] é evidente que o mito da “democracia racial” assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na protelação das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários seguimentos da sociedade (FERNANDES, 1978, p. 263).

Hoje, cientificamente, existe o consenso sobre a inexistência de um conceito biológico de raça. Contudo, é evidente que as representações historicamente cultivadas em nosso país sobre a “raça negra” e a “raça branca” imprimiu profundas marcas em nossas relações étnico-raciais. No Brasil, o racismo está profundamente ligado ao fenótipo negro. Assim, *raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras de nossa sociedade* (GOMES, 2005, p.45). Representação e poder estão intimamente vinculados e suas relações se desenrolam na arena dos movimentos sociais e são traçados pelas políticas de identidade. Portanto, em uma perspectiva sócio-política, o Movimento Negro e alguns cientistas, assim como este trabalho, adotam o termo raça por sua dimensão social e política, da qual somente o termo etnia não daria conta.

Já o termo etnia surgiu na tentativa de superar o caráter biológico historicamente conectado ao conceito de raça, o qual, embora a ciência já tenha demonstrado sem nenhuma fundamentação, ainda possui um ranço biologizante que o acompanha. Gomes (2005) esclarece que a intenção era enfatizar que os grupos humanos constituem seus pertencimentos ancestrais em contextos históricos e culturais. Essa intenção pode ser assim definida

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências partilhadas (CASHMORE, apud GOMES, 2005, p. 50).

Sanzone (2004, p. 16) problematiza essa questão ao apontar que, mesmo numa perspectiva atrelada às dimensões social e política, o termo raça (e também etnia) muitas vezes é “essencializado” ou cristalizado, enquanto nas relações sociais, o termo adquire propriedades “camaleônicas” e acaba por se caracterizar como *uma das muitas maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade – uma maneira que coloca ênfase no fenótipo* preferindo, por este motivo, o termo, “racialização” o qual seria mais adequado a este complexo processo de identificação.

Compreender e definir o racismo é uma tarefa complexa. Todavia, a reflexão e a definição, de maneira não-essencializada, dos termos relacionados à educação das relações étnico-raciais – como realizamos sobre os termos raça e etnia – é necessária devido ao caráter político que frequentemente estes termos assumem e pelo qual são disputados. Gomes (2005, p. 52) se dedicou a problematizar estas importantes definições e adota um viés com o qual compactuamos neste trabalho. Desta feita, a autora aponta que racismo pode ser assim entendido:

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

Chamamos de discriminação o racismo, quando é exercido no âmbito interindividual, o que hoje muitas vezes é reconhecido e denunciado como o crime de injúria racial. No entanto, muitas vezes as práticas discriminatórias possuem um alcance muito maior do que poderíamos supor ao adquirir o caráter de Racismo Institucional. Isto acontece quando o Estado fomenta, ou apoia, direta ou indiretamente, ações discriminatórias.

Os exemplos de racismo institucional são muitos: as legislações excludentes, como o decreto imperial de 1854, que proibia negros de aprender a ler e escrever (FERNANDES, L, 2010); a maneira como as crianças negras são direcionadas no sistema de matrículas para escola menos qualificadas; a própria estruturação curricular,

cujo ritual pedagógico exclui, dos currículos escolares, a história da luta dos negros na sociedade brasileira.[...] cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e do cidadão, para o resto da vida” (GONÇALVES,1987,p. 27). Todos são exemplos de como as ações dos indivíduos – exercidas enquanto representantes do Estado, portanto de maneira institucional – sustentam o processo de exclusão de toda uma população ao impactar em sua qualidade de vida.

O Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH¹⁰), do ano de 2005, apresenta algumas destas consequências para a população negra: menor acesso a todos os níveis de ensino; maior nível de desinformações sobre prevenção e manutenção da saúde; piores condições de habitação; maior vitimização da violência – seja por parte dos criminosos ou da polícia; maior probabilidade de condenação; maior tempo médio de condenação e tratamento penal mais rigoroso.

O racismo se diferencia do etnocentrismo, pois este se caracteriza pela supervalorização dos valores de uma cultura em relação às outras. Para o etnocêntrico, sua cultura é melhor e mais correta que as demais. O etnocentrismo está enraizado de maneira profunda na humanidade. Contudo, Gomes (2005) adverte que quando este sentimento se exacerba a um ponto de estabelecer o outro como inferior, produzindo desigualdades, é porque o etnocentrismo se transformou em racismo.

É importante registrar também que preconceito e discriminação racial não são termos sinônimos. O que caracteriza o preconceito é um julgamento antecipado depreciativo sobre pessoas de outras raças. O racismo frequentemente leva o sujeito a uma posição dogmática que direciona o preconceituoso à recusa de se aproximar de conhecimentos sobre a questão de maneira mais crítica. Já o termo discriminação vem de “discernir”, “diferençar”. *Enquanto o preconceito encontra-se no âmbito das doutrinas e julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que o efetiva[m]* (GOMES, 2005, p. 55).

Segundo Gomes (2005), especialista na questão (JACCOUD & BEGIN apud GOMES, 2005), existem diferentes tipos de discriminação, sendo a categorização mais frequente a “direta ou indireta”. A discriminação direta é aquela praticada nas relações

¹⁰ BRASIL. Relatório do Desenvolvimento Humano 2005 (RDH, 2005) / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. São Paulo, 2005.

interindividuais por atos concretos discriminatórios que incidem sobre os sujeitos, caracterizando episódios de exclusão ou restrição direta por motivo racial. Já a discriminação indireta, corporifica-se no racismo institucional e se configura mais perversa que a discriminação direta: primeiro, porque atua de forma silenciosa e invisível, somente possível de ser denunciada a partir de sérios levantamentos dos indicadores socioeconômicos de nossa sociedade; segundo, por ser uma discriminação protagonizada pelo próprio Estado, que, ao invés de atuar na promoção da sociedade étnico-racialmente democrática, produz e mantém desigualdades.

Outro aspecto importante de ser desmistificado é o raciocínio de que o preconceito é o único “pai” do racismo. Este pensamento, historicamente, alimentou o “mito da democracia racial”. Neste pensamento, a diversidade racial de nosso país automaticamente nos tornaria imunes ao racismo: *não existe preconceito racial, pois somos fruto de uma grande mistura racial*. Segundo Gomes (2005, p. 54), seria um dos argumentos mais comuns. Este pensamento, também ingenuamente, atribui à ignorância a principal causa das discriminações raciais. Desta feita, o conhecimento sobre a desigualdade existente nas relações raciais do Brasil poria fim ao preconceito, entendido como julgamento antecipado, e, por consequência, extinguiríamos o racismo.

Embora o conhecimento sobre a realidade em que vivemos seja muito salutar às relações étnico raciais, Bento (apud GOMES, 2005, p. 55) *nos alerta para outro foco de análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito [...] a discriminação provocada por interesse*. Este foco analisa o apego ao privilégio cultivado pelos grupos hegemônicos como motivação para a manutenção e a perpetuação das situações de desigualdades. Este posicionamento seria traduzido por um perfil identitário, a branquitude, *como um lugar de privilégio, de poder, construído historicamente* (BENTO, 2002). Reconhecer-se neste perfil é aqui entendido como adesão, mesmo que inconsciente a ideologia da superioridade branca, forjada nas esteiras dos ideais de branqueamento disseminadas em nossa história.

Esse perfil dá conta das consequências da ideologia do branqueamento para o funcionamento psicológico dos sujeitos brancos, preenchendo uma lacuna mestra para o entendimento das relações étnico-raciais em nosso país. Fernandes, F (1978) analisou amplamente essas consequências, extremamente prejudiciais para a autoestima, e o

reconhecimento e valorização de seu pertencimento identitário com relação à população negra. Por muito tempo, porém, o debate dessas consequências para a constituição da identidade branca – apesar de levantadas por pesquisas relevantes, como a de Fanon (2008), ainda na década de 1950 – até recentemente foram minimamente reconhecidas e problematizadas.

Sobre esta omissão, Bento (2002, p. 49) tece o seguinte questionamento:

Florestan não aborda a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco. Aliás, a decisão de escravizar ou a omissão frente ao sistema escravocrata já carrega em si indiscutíveis sinais de deformidade moral e ética. Como um estudioso de sua envergadura pôde deixar de analisar detidamente essa dimensão tão explícita do grupo branco, ao mesmo tempo em que conseguiu debruçar-se sobre a "deformidade" negra?

É importante lembrar que, muitas vezes, a análise que faz adesão da população negra ao ideal do branqueamento, ignora a coação que a população negra sofre nesse sentido. Essa adesão é, então, interpretada como uma adoção “quase que” voluntária a valores culturais da cultura branca pelo desejo de ascender socialmente. Bento (2002, p. 53) adverte que curiosamente que *esse negro fora de lugar, isto é, ocupando o lugar que o branco considera exclusivamente dele, foi escolhido como alvo preferencial de análises depreciativas nos estudos sobre branqueamento.*

É imperioso recordarmos que, no tabuleiro onde as identidades são disputadas, sendo, muitas vezes, reclamadas ou contestadas, paralelamente (ou emaranhadamente) além de disputadas, estas identidades também são atribuídas, no sentido de que o sujeito sofre um constrangimento, uma injunção, para ocupar uma trincheira (BAUMAN, 2005) que não pleiteou. Nesse sentido, é necessário compreender a repercussão do branqueamento sobre o negro *não como manipulação, mas sim como a construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar* (BENTO, 2002, p. 54).

Já o movimento de catalogar estas consequências para o psiquismo do branco, segundo Moreira (2012), progressivamente, tem interessado a diversos teóricos, e o termo branquitude é o que mais tem se afirmado, a partir do uso. Na busca por historicizar o termo, Piza (apud MOREIRA, ibidem, p.1) pontua que:

[...] o termo branquitude, refere-se ao ponto de superação do ideal branco através da aceitação da existência do privilégio por parte dos brancos e sua

consequente tentativa de combate ao racismo. Portanto, branquitude, estaria associada a definição de negritude que diz respeito, a grosso modo, a construção de uma identidade negra positiva.

No entanto, alguns autores (BENTO, 2002; MOREIRA, 2012) discutem o termo branquitude como um perfil psicológico que adota uma postura de negação dos privilégios e atuação, consciente ou inconsciente, para a manutenção destes. Frankenberg (apud Moreira, 2012, p. 6) utiliza um outro termo, branquidade. No entanto procura traçar o perfil da branquitude, abaixo descrito:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; 2. A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...]; 4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...]; 6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; 7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.

A investigação sobre a branquitude é necessária para a promoção de uma sociedade igualitária. Pensar que apenas reconhecimento da branquitude mobiliza o indivíduo na atuação contra o racismo, seria tão ingênuo quanto atribuir a existência do racismo ao preconceito. Entretanto, é forçoso admitir que, para a superação das desigualdades nas relações étnico-raciais, o reconhecimento da branquitude é um primeiro passo. Nesse processo, reconhecer as desigualdades como consequências da discriminação e do racismo institucional implica, também, em compreender as “ações afirmativas” como imprescindíveis na construção de uma sociedade justa e democrática.

As ações afirmativas foram mencionadas pela 1ª vez em 1961, nos Estados Unidos, no reconhecimento da necessidade de “*estímulos especiais*” que ajudassem a promover a população negra (MEDEIROS, 2005, p. 121). Efetivamente, têm o objetivo de reparar os prejuízos causados à população negra pelo histórico de exclusão e de expropriação vivenciado. Embora em contexto diverso, a adoção das ações afirmativas em nosso país tem o mesmo objetivo.

As relevantes legislações que orientam sobre a educação das relações étnico-raciais – como a lei 10.639/03 e propriamente as Diretrizes para a Educação das

relações étnico-raciais – recaem sobre a escola e a convocam a assumir seu papel na reparação destas desigualdades.

No bojo das temáticas investigadas no âmbito dos Estudos Culturais, o interesse pelo estudo das relações étnico-raciais na infância aconteceu de forma retardatária por vários motivos, dentre estes, a crença de que as diferenças raciais não eram percebidas por crianças pequenas, e, portanto não afetavam as relações raciais na infância. No entanto, progressivamente, importantes estudos (ROSEMBERG, 1987, CUNHA, 1987; GONÇALVES; 1987), especialmente na escola, inclusive de Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2000), apontaram a forte presença do racismo afetando a vida de nossas crianças. Também estudos em contextos lúdicos sinalizam que, muito cedo, as crianças mostram sensibilidade à valorização da diferenciação étnico-racial socialmente instituída, de modo a influenciar a cartografia relacional do grupo de pares (COSTA, 2004, 2007; CABRAL, 2007). O fenótipo negro é não somente percebido pela criança, mas também valorado negativamente. Esse fato influi diretamente sobre as relações de poder que as crianças estabelecem entre si, já na Educação Infantil.

Os mecanismos de exclusão se assemelham para as diversas “minorias”, o que se aplica também à faixa etária infantil. Sarmiento (2002) denuncia o avanço da situação de exclusão e de opressão da infância como produto das desigualdades da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que reflete sobre o papel da escola. Ao refletir sobre a instituição escolar como espaço possível de inclusão da infância ou “utopia realizável”, chama à responsabilidade a comunidade educativa e suas ações para uma necessária transformação da escola.

Este caminho é pensado a partir do comprometimento com a inclusão e com os direitos da criança através de uma dinâmica organizacional que conceba: a ação educativa enquanto grupal e colaborativa; o Projeto Político-Pedagógico comprometido com a inclusão social; a reinvenção do papel cívico da escola; por fim, o Estado, enquanto administração que atua clinicamente intervindo e reparando as desigualdades. Nesse contexto, Sarmiento (2002, p. 279) coloca como questão central a emergência da ação pedagógica interessada na construção de saberes e ainda declara: *[...] as ciências da Educação sabem muito pouco acerca do modo como se aprende, sobretudo em contextos multiculturais.*

A prática pedagógica especialmente pensada para a educação antirracista, altamente desejável para os contextos multiculturais, seria de grande valia no combate ao racismo e a seus instrumentos (invisibilidade, visibilidade seletiva, silêncio e estereótipos) que permeiam a escola e a sociedade.

Gomes (2001, p. 83) sinaliza que [...] *pensar a educação, cidadania e raça representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial em nossa prática pedagógica [...]. Entender essa complexidade é tarefa dos profissionais de educação. É fundamental, pois, [...] pensarmos uma pedagogia que permita a todas as crianças, na sua diversidade, apropriar-se das próprias palavras* (SANTOS, S.A. 2001, p. 112) Para isso, é necessário [...] *trabalhar em prol da construção de um ensino orientado por uma visão consciente da realidade multirracial e pluricultural do país* (NASCIMENTO, 2001, p. 135).

É imprescindível reconhecer que o *racismo cultivado por séculos requer programas de incentivos nas escolas, que visem combatê-lo [...]* (CAVALLEIRO, 2001, p. 160), além de atentarmos para o fato de que *o/a educador/a bem preparado/a é um multiplicador de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderoso das situações de discriminação racial* (SILVA, M.A. 2001, p. 70).

A necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a problemática étnico-racial inicia-se nos primeiros anos da Educação Básica. Para Cavalleiro:

Verifica-se que os profissionais da educação infantil não têm realizado um trabalho que contemple a diversidade racial que existe na sociedade, fato esse que desfavorece sobremaneira o grupo negro no espaço escolar e posteriormente na sociedade como um todo (2006, p. 227).

O problema inicia-se, pois, na primeira etapa da Educação Básica. Então, convencidos desta necessidade, investigamos, colaborativamente, em contexto de pesquisa-ação, os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil. Sobre os moldes metodológicos é que discutiremos no próximo capítulo.

2 PESQUISA-AÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA: A INVESTIGAÇÃO DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO EMPENHO COLABORATIVO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial sócio-histórico e dos Estudos Culturais, estas duas perspectivas se definem pela compreensão que a humanidade protagoniza histórica e culturalmente a construção do conhecimento, desta feita as relações de poder estão intrinsecamente atreladas à produção científica. Admitimos, pois, a impermanência das “descobertas”, bem como a impossibilidade da “neutralidade científica” ciente dos riscos advindos da pretensão de produzir conhecimento. Lembremos que estas admissões por muito tempo, ou em certas perspectivas, foram consideradas supostas restrições que recairiam apenas sobre às ditas “Ciências sociais” – como se todas os “tipos” de Ciências não fossem sociais e impermanentes, *porque a objetividade histórica e não-natural é, antes, produto de objetivações humanas* (MIRANDA & RESENDE, 2009, p.514). Este entendimento impõe aos pesquisadores uma dose extra de compromisso em apresentar o caminho percorrido e as perspectivas que adota.

Remontemos a contribuição de Bachelard (1996) para a epistemologia da ciência a qual foi o ponto de partida das reflexões que orientaram o desenho metodológico da nossa pesquisa. A partir da análise criteriosa das obras dos séculos XVII e XVIII, escritas por diversos autores, mais de 200, Bachelard (1996) discute a noção de obstáculo epistemológico, de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente nas Ciências Sociais. Obstáculos epistemológicos são riscos aos quais o pesquisador está predisposto e deve manter severa vigilância para não incidir, no risco de comprometer a pesquisa. Dentre os obstáculos analisados pelo autor, podemos destacar: a opinião (ou observação primeira), a homogeneização, as generalizações, a inércia ao ato de conhecer, a supervalorização do empírico – *experiência colocada antes e acima da crítica* (1996, p. 38).

O pensamento pré-científico prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz. É demasiado intuitivo, pessoal e imerso em atribuição de juízo de valor, a exemplo da alquimia¹¹, tradição na qual uma convicção profunda a impede de colocar-se em questão. Dessa forma, o conhecimento alquímico é inquestionável, uma vez que,

¹¹Arte que procurava descobrir a pedra filosofal, com que transformariam em ouro outras substâncias, e a panaceia universal. Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=alquimia>.

em sua prática, o fracasso da experiência é sempre atribuído ao experimentador ou às condições de produção da experiência – algo foi feito errado ou o experimentador não é puro.

Para Bachelard (1996, p. 57) *o que existe de mais imediato na experiência primeira somos nós mesmos, nossas surdas paixões, nossos desejos inconscientes*. Primordial, pois, é a capacidade de problematizar, racionalizar a experiência, reavivar a crítica. É a necessidade de manter raciocínios em suspenso. Em outras palavras, essencial é alimentar o estranhamento, reconhecer que a ciência é essencialmente inacabada, revogável, constituída de hipóteses. Essas considerações são especialmente importantes para a pesquisa qualitativa.

É importante ressaltar, no entanto, que a supervalorização da racionalidade é herdeira de um modo de fazer pesquisa ancorada no paradigma cartesiano de caráter mecanicista e de visão compartimentada do conhecimento. Este modo de fazer, historicamente tão importante para o desenvolvimento das ciências exatas, é por vezes restritivo e não dá conta dos objetivos pretendidos quando aplicado às Ciências Sociais.

Somam-se, então, às idéias de Bachelard outras perspectivas que atentam para as especificidades das Ciências Sociais, como a de Ginzburg (2002, p. 166), que aponta nas Ciências Humanas a *presença ineliminável do qualitativo, do individual*. Para este autor, as Ciências Humanas, por demandarem “métodos incertos” e apresentarem resultados “dúbios”, rompem com o paradigma cartesiano. Desta forma, o autor argumenta que o paradigma galileano - pautado no conhecimento indireto, conjectural, indiciário, semiótico – configura-se mais adequado para as investigações neste campo de saber, mas não exclui a necessidade do rigor na investigação.

Quivy e Campenhoudt (1995) refletem sobre este paradoxo:

Em ciências sociais temos de nos proteger de dois defeitos opostos: um cientificismo ingênuo que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e de adoptar um rigor análogo aos dos físicos ou dos biólogos, ou, inversamente um cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimento científico. Os nossos conhecimentos constroem-se com apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado, e esses conhecimentos são apoiados por uma observação dos factos concretos (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 20).

Os autores relacionam o rigor na pesquisa em Ciências Sociais à observância de princípios que atravessam três atos: *a ruptura, a construção e a verificação*. A ruptura diz respeito à busca pela superação dos preconceitos e das falsas evidências. No entanto, essa ruptura somente é possível a partir de um referencial teórico que possibilite a ruptura-construção-verificação.

É graças a essa teoria que ele [investigador] pode erguer as proposições explicativas do fenômeno a estudar e prever o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as conseqüências que logicamente devem esperar-se no termo da observação. Sem esta construção teórica não haveria experimentação válida. Não pode haver, em ciências sociais, verificação frutuosa sem construção de um quadro teórico de referência (QUIVY & VAN, 1995, p. 27-28).

Apoiados nos estudos culturais e na perspectiva sócio-histórica, entendemos, pois, que as relações são histórica e socialmente construídas. Desta forma, a verificação, ou melhor situando, a análise dos dados, filia-se ao paradigma interpretativo de maneira que o investigador, em constante interação com os sujeitos colaboradores e com arcabouço teórico, empreende a tarefa de dar sentido ao enredamento de uma determinada realidade.

Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações [...] toda interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção (SARMENTO, 2000, p. 237-240).

Na empreitada de investigar a escola primária portuguesa, Sarmiento busca compreendê-la em meio ao seu *carácter fragmentário, ambíguo, “anárquico” da organização escolar*. Este autor chama-nos a atenção para o fato de que os sujeitos que compõem a escola em meio a sua complexidade estabelecem *pautas de significação e de conduta que visam dar unidade ao que é disperso ou, pelo menos, justificar numa lógica compreensiva (no sentido duplo de integradora e inelegível) a ambiguidade e a debilidade das articulações* (p. 165), de forma a constituir lógicas de ação próprias que organizam cada realidade escolar em particular.

Aqui importa esclarecer um conceito que ajuda a conferir um sentido entre as convergências e as divergências que constroem, no curso de suas interações, a identidade de cada escola. Neste trabalho, a categoria “Lógicas de ação” (SARMENTO, 2000) se configurou uma bússola que procura dar sentido à complexidade da escola. Foi justamente a inquietação de Sarmiento (2000) quanto às diferenças entre as escolas que

levou o autor a desenvolver este conceito. Como é possível que escolas reguladas pelo mesmo sistema institucional¹², subordinadas às mesmas diretrizes e, especificamente, em um mesmo contexto social de um mesmo bairro ou comunidade “enxerguem” seu público de perspectivas tão diferentes, que chagam a ter sentidos antagônicos? O autor percebeu que escolas praticamente vizinhas concebem de maneira oposta suas crianças: como *agentes sociais culturalmente desprovidos* ou como *seres humanos que totalizam a beleza do ser* (SARMENTO, 2000), fato que tem impacto direto sobre sua ação educativa.

Para Sarmiento (2000), esta realidade é indicativa da capacidade humana de, para além das limitações de seu contexto social, atribuir significações ímpares que impactam sobre sua ação cotidiana. Nesta perspectiva, aponta a necessidade de investigar *como é que os símbolos se organizam em sistemas relativamente estabilizados e consolidados e se constituem em culturas* (2000, p.25). Esta busca se inscreve no interesse de uma possível compreensão de como os processos de significação importam nos comportamentos e nas condutas.

Nessa perspectiva, os processos são tão ou mais importantes que os resultados da pesquisa. Compreender como se constitui a ação educativa, com seus desafios e possibilidades, à medida que cada escola constrói e reconstrói sua identidade e suas lógicas de ação no fluxo cotidiano, exigiu um esforço em se debruçar sobre a instituição Escola, em nosso caso, uma Escola colaborativa assim entendida:

A escola: um texto, uma narrativa, cujas relações com os códigos que permitem a escrita e a leitura é necessário deslaçar, para a compreender, e cujo trabalho político e cultural de produção se torna indispensável desocultar, nas contradições que a geram, abrindo-se a polissemia das mensagens que produz. Na rota desenhada, pela intersecção dos ângulos, desenha-se a perspectiva do rumo (SARMENTO, 2000, p.29).

Investigar, então, os desafios e as possibilidades de uma Educação para a promoção da igualdade étnico-racial, pediu uma escolha metodológica que fosse além da escuta dos atores envolvidos, a qual o processo esteve no cerne das indagações.

A presente pesquisa configurou-se, qualitativa, mais especificamente interventiva utilizando as bases da pesquisa-ação. Esta alternativa metodológica surgiu por demanda de pesquisadores que atuavam em contextos sociais frente às limitações do

¹² No caso tratado por Sarmiento (2000), trata-se de escolas públicas de Portugal.

paradigma cartesiano. Tal alternativa interessa-nos especialmente por sua ênfase na ação participativa, por parte de pesquisadores e sujeitos, em torno da prática (em nosso caso da prática pedagógica) passível de aprimoramento desta prática enquanto a investiga (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2007). Thiollent (2007, p. 21) acrescenta que *[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação* (grifos nossos).

Apesar do foco nos processos e nas relações, apontados por Thiollent, serem adequados e necessários à intervenção proposta, é imperioso ressaltar a atenção desta pesquisa ao significado do termo “tomada de consciência”, aventado no texto de Thiollent. Este posicionamento linguístico-ideológico do autor merece ser destacado por atravessar todo o seu texto. Seu contexto de uso indica esperar dos sujeitos uma “tomada de consciência” a partir da intervenção, o que pode implicar em uma certa superioridade dos “já conscientes”. Partir de um pressuposto de que existem os “não-conscientes” a serem resgatados, *“pretende-se [com a pesquisa-ação] aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados* (THIOLENT, 2007, p. 19).

Nesse sentido, longe de pretender dar conta da realidade vivenciada, esperamos que a postura assumida na pesquisa, a partir de instrumentos como a reflexividade metodológica, possa vislumbrar múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas promotoras da igualdade de direitos. Sarmiento apresenta características dessa reflexividade,

Reflexividade que se assenta no quadro conceptual em que se gera todo o trabalho e que se reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência destas bases, vigie todas as interpretações do pesquisador-intérprete, regressando a elas, finalmente, e assim poder vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de onde partiu refeitas ou confirmadas, e o campo do seu próprio saber reconstruído, podendo, desse modo, ser reactualizadas as condições de sua práxis investigativa social (SARMENTO, 2005, p. 246).

Thiollent (2005) acrescenta ainda um papel importante de controle metodológico em uma perspectiva inferencial e argumentativa que se define na interação, no campo de pesquisa a partir da colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes. O autor aponta que as “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores – acrescente-se aqui por todos os

participantes - são apresentadas e problematizadas entre os participantes. O autor acrescenta também que as escolhas dos meios de ação a serem implementados são deliberadas entre pesquisadores e participantes e, os resultados da ação também são avaliados no grupo, sendo que *o principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Esse material é essencialmente feito de linguagem [...] (2005, p.31)*

Neste sentido, Sarmento (2000) afirma que

O centro do esforço interpretativo dirige-se para os sistemas de interpretações gerados na (e geradores da) acção pelos atores sociais. [...] a linguagem que temos tido para falar do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a expressão da voz dos professores (1991:11), somos forçados a reconhecer que o trabalho investigativo em contexto educacional não apenas não tem sido muito eficaz como, porventura, se realiza na ignorância (ou na distorção) das formas discursivas dos atores que mais impressivamente conduzem a acção nas escolas. Talvez por isso mesmo se tem vindo, ultimamente, a insistir na convocação da voz dos professores nos estudos sobre a escola (e.g, SCHARATZ, 1993; SARMENTO, 1994, P. 241)

Tripp (2005), em busca de um melhor entendimento do termo Pesquisa-ação, busca o histórico deste tipo de pesquisa, bem como as características que a identificam. O autor atribui a Kurt Lewin a utilização do termo Pesquisa-ação, pela primeira vez, em 1946. Este uso inaugural é reconhecido por diversos estudiosos (TRIPP, 2005; MONCEAU, 2005; PINEAU, 2005). No entanto, Tripp observa que, num livro bem mais antigo, *Research for teachers* (“Pesquisa para professores”), Buckingham (1926) defende e descreve procedimentos reconhecíveis da pesquisa-ação, muito usada em educação.

Para o autor, por investigação-ação compreende-se o ciclo de qualquer processo que aprimora a prática a partir da investigação e envolve diferentes momentos como identificação do problema, planejamento de solução, implementação, monitoramento e avaliação das ações. A Pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que se utiliza de técnicas de pesquisa consagradas (atendendo a critérios de validade, significância, além de enfrentar revisão de procedimentos pelos pares) para informar a ação que se decide tomar, tendo em vista a transformação da prática.

Thiolent (2007) também busca a especificidade do termo que, para ele, distingue-se pelo duplo objetivo: prático (levantar soluções e propor ações); de produção de conhecimento (obter informações, aumentar conhecimento, ou seja, produzir). O autor aponta os fundamentos teóricos e metodológicos ancorados em perspectivas comprometidas socialmente e na abordagem interativa-social, onde aspectos sócio-políticos se sobrepõem aos psicológico-existenciais. Os participantes têm voz e vez, indo além da participação – é uma ação planejada. Acrescenta o autor que

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sobre observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. [...] [Essa ação é] obrigatoriamente voltada para melhoria [...]. A “melhoria” é definida em termos relativos, marcando a diferença entre o que é e o que desejamos que seja. As normas e critérios da transformação imaginada são progressivamente definidas (THIOLLENT, 2007. p. 17-55).

Trata-se de uma investigação, que, além de ser definida progressivamente, a partir da ação e interesse de todos os envolvidos, tem seu objetivo de investigação constituído pela situação social. É, portanto, um tipo de investigação, que encontra eco nas necessidades da escola, uma vez que uma educação promotora da igualdade étnico-racial – uma luta empreendida há muito pelos movimentos sociais interessados – progressivamente vem sendo assumida como importante demanda da escola.

Enquanto ação-educativa, essa promoção da igualdade passou a ser promovida e afirmada como política pública a partir da promulgação da Lei 10.639, em 2003. A referida lei e as Diretrizes Curriculares que dela derivam delegam à escola a tarefa de empreender uma educação antirracista. Ainda assim, anos depois da promulgação da referida lei, a grande maioria das escolas brasileiras ou ignora esta realidade, ou, por diversos motivos, ainda não conseguiu efetivá-la¹³.

Nossa principal indagação e o formato investigativo conduziram-nos, portanto, à escolha de uma escola em que essa situação social já tivesse sido, de alguma forma, reconhecida e problematizada.

¹³Até o ano de 2008, o Ministério Público atuou em 15 Estados (Santa Catarina, Pernambuco, Goiás, Pará, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Tocantins, Ceará, Espírito Santo, Rio Grande no Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, São Paulo e no Distrito Federal), exigindo providências para a implementação da Lei. Destes, apenas em Roraima, os objetivos da Lei 10.639 vêm sendo atendidos. Fonte: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/grupos-de-trabalho/educacao/historia-e-cultura-afrobrasileira>

É, ainda, característica da Pesquisa-ação uma ampla interação pesquisador *versus* sujeitos, sendo que as prioridades de problemas e o encaminhamento de soluções são frutos dessa interação. A intervenção pretende *resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada e há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação* (THIOLLENT, 2007, p.18-19).

Em consonância com Thiollent, Tripp (2005) alerta para a importância de documentar e registrar todo o processo, o que, para ele, implica tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: *o que estamos fazendo e por que estamos fazendo* (TRIPP, 2005, p. 449).

O autor acrescenta ainda que a pesquisa deve começar com uma problematização, incluir a participação de todos os envolvidos, ter caráter deliberativo (atuando sobre o aperfeiçoamento da prática), além de ser contínua e regular em um certo período de tempo e também ser pró-ativa com relação a mudanças ocorridas em campo (TRIPP, 2005).

Em nosso caso, a pesquisa persegue, então, o caráter coletivo e alternou períodos em campo e períodos de análise¹⁴, posteriormente aprofundados, mas que buscaram os desafios e possibilidades de uma educação antirracista a partir das necessidades dos participantes. Nossa pesquisa acompanhou também a implementação das possibilidades levantadas pelo próprio grupo, num movimento de permanente diálogo.

O projeto Piloto teve por objetivo estabelecer as primeiras aproximações com a escola, explicando a proposta de pesquisa, além de conhecer, a partir do entendimento dos profissionais da escola, as ações desta instituição para a promoção de uma educação que viabilize a igualdade nas relações étnico-raciais, seus desafios e possibilidades. Pretendeu, pois, considerando essas problematizações iniciais no grupo, deliberar sobre a continuidade da pesquisa, a ser realizada no ano letivo de 2010, e seus modos de funcionamento.

¹⁴ Quadro com os diferentes momentos da pesquisa no Apêndice 1.

Partindo dessas considerações, a escolha mais adequada foi adotar, junto à perspectiva da Pesquisa-ação, o viés colaborativo. Aqui, o caráter colaborativo configurou-se, sobretudo, por seu viés de participação ativa dos educadores-sujeitos. Pequenas diferenças conceituais entre pesquisa-participativa, pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, que muitas vezes evocam ambiguidade, podem ser aclaradas a partir de uma explicitação do caráter colaborativo assumido.

Há divergência entre os teóricos sobre as propriedades definidoras da pesquisa colaborativa. Alguns apontam, por exemplo, a construção/escolha do objeto de pesquisa em grupo como critério definidor da pesquisa colaborativa (FIORENTINI, 2004). Outros advertem que não se pode pressionar docentes a assumir atividades de pesquisa para as quais não foram formados e que a escolha do objeto cabe ao pesquisador (DESGAGNÉ, 1997). A opção por uma pesquisa de caráter colaborativo aplica-se pela adoção de características consoantes a estudiosos (IBIAPINA e FERREIRA, 2005, 2006; DESGAGNÉ, 1997; FIORENTINI, 2004; ROSA, 2003) da pesquisa colaborativa, características essas que pontuaremos a seguir.

A Pesquisa colaborativa no âmbito da educação implica o processo coletivo de participação e reflexão de pesquisador e educadores envolvidos a corresponsabilidade e a simetria de papéis (todos os partícipes são aprendizes). Outras características importantes: constitui-se concomitantemente atividade de produção de conhecimentos e formação profissional, aproximando os mundos da pesquisa e da prática; busca soluções coletivamente; oferece possibilidade de transformação para a prática docente; é processo de coinvestigação (pesquisa-se com os educadores e não sobre os educadores); estabelece diferentes papéis para o pesquisador e os educadores.

Todavia, é necessário certo tempo para que o grupo se configure como colaborativo. Assim, o papel do pesquisador é primar pela sistematicidade que assegura o caráter investigativo, bem como mediar e organizar as etapas da pesquisa, de modo a promover a participação efetiva dos educadores em todas as etapas do processo. Esses cuidados passam, ainda, pela atenção ao risco do pragmatismo (MIRANDA & RESENDE, 2009), sendo necessário evitar ações desvinculadas das reflexões teóricas e alheias à intencionalidade de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e dos atores da escola envolvidos na pesquisa, ou seja, de produção de conhecimento (THIOLLENT, 2007; TRIPP, 2005).

Pontuando, ainda, essa necessária reflexão sobre a pesquisa-ação – intrinsecamente enlaçada à ideia de mudança, transformação das práticas sociais envolve considerarmos que este empenho na transformação da realidade inflige alguns riscos aos quais deve-se estar atento, *para que o imperativo de transformação da realidade social não implique a perda da mediação teórica na apreensão dessa realidade* (MIRANDA & REZENDE, 2009, p.516).

Uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Ou seja, as idéias de ação, mudança, intervenção podem ficar condicionadas às exigências normativas e adaptativas da resolução de problemas imediatos: a boa pesquisa, a boa prática e a boa teoria seriam, assim, aquelas que presidiriam a efetiva solução dos problemas enfrentados individual ou coletivamente pelo professor. Não é preciso argumentar muito para demonstrar que efetivas soluções implicam muito mais que soluções pontuais e emergenciais, pois requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente, são reivindicativas e raramente se orientam pela adaptação dos indivíduos ou grupos ao já instituído. (MIRANDA & REZENDE, 2009, p.517)

A produção de conhecimento na pesquisa é aqui entendida de maneira ampla, atenta ao processo de construção que, para ser significativo, ultrapassa a dimensão tradicionalmente cognitiva e atinge o sensível, abrangendo o corpo, os sentidos, a memória, as emoções, que abraça o ser humano em todas as suas dimensões e incompletudes. Abraçamos o desafio de pesquisar coletivamente a prática educativa com vistas a sua transformação, mas atentos, sobretudo, a compreensão dos desafios que se lhe impõe e a complexidade que a permeia. Somos humanos, porque podemos assumir valores e reconhecer valores alheios, até o conflito, assumidos por outros (GAUTHIER, 2004, p. 207), uma humanidade que existe apenas em condição e só pode ser concebida em *devoir*.

Neste sentido Gauthier (2004) lista três obstáculos epistemológicos – as noções de cidadania, cultura e referenciais – que necessitam ser superados na busca por uma educação intercultural. Estes obstáculos se configuram desafiadores para os estudiosos das relações étnico-raciais quando adotados sob um cunho essencialista ou generalizante, tornando-se um instrumento perigoso por pretender estender valores de determinados grupos a todos os outros. A advertência do autor assemelha-se à de Wulf (2003) quanto ao conceito de compreensão, quando diz que a compreensão é, *frequentemente um processo de dominar e subjugar o outro* (2004, p. 201).

Torna-se necessário, antes de mais nada, ocupar-se de formas de encontro com o estrangeiro que lhe permitam subsistir e que nos permitam compreender o desafio e a vantagem de assumi-lo precisamente em sua outridade, que foge a compreensão. Trata-se, portanto, de renunciar à “compreensão”, à “adaptação”, à “empatia”, à “assimilação”, à “identificação”, em prol da diferença com o outro. (WULF, 2003, p. 203)

Reconhecer a incompreensibilidade do outro é um exercício permanente que permite ter em mente que nenhuma das vozes que clamam por democracia, cidadania ou direitos é imune a questionamentos. Todas as vozes estão sob suspeitas. A luta pelo poder é ininterrupta e, a todo momento, devemos nos perguntar: a que grupos ou valores nossos “atos, palavras e omissões” estão “servindo”? De que democracia, cidadania ou direitos estamos falando? Estas questões devem estar sempre em suspenso. É importante refletir pois, *que por detrás de uma – logia (uma razão) há sempre uma – filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis* (NÓVOA, 2000, p. 25).

Gauthier propõe os conceitos de pluralidade, cultura infinitamente criada e marcadores culturais para a superação das idéias de cidadania, cultura e referenciais, enquanto obstáculos epistemológicos. Aqui nos deteremos no conceito de pluralidade para a superação do conceito de cidadania, tendo como bússola a ideia crítica (BURNHAM apud GAUTHIER, 2004) que problematiza e recusa posicionamentos simplistas que naturalizam a democracia e a cidadania. Na complexidade do cotidiano, todos nós somos chamados a nos defrontar com nossos monstros e instados a nos posicionar eticamente, o que só é possível no reconhecimento da pluralidade.

É outra coisa vivenciar a humanidade como pluralidade de condições esculpindo o mundo comum, que reconhecer abstratamente os direitos dos meus “inimigos”, ou, para falar menos trágica e mais filosoficamente, daqueles que são, para mim, o “estranho”, o incompreensível, o sem nome e aterrorizante. [...] Portanto, não estamos doentes por falta de cidadania e sim de pluralidade (GAUTHIER, 2004, p. 207).

Uma produção de conhecimento na pesquisa-colaborativa, a partir deste entendimento, concebe seus sujeitos-colaboradores situados em suas histórias de vida e profissão, logo com diferentes visões de mundo. As histórias de vida dos professores como ferramenta metodológica de pesquisa e formação tem sido defendida por teóricos como Pineau (2006), Nóvoa (2007), Josso (2007) á medida que estas vivências e experiências constituem sua identidade, inclusive identidade profissional.

Nóvoa (2007) argumenta ser inegável a importância da produção de conhecimentos possibilitados pelas abordagens autobiográficas, pontuando que as *Histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos*(2007, p.19). Para Josso, a oportunidade de narrar estas histórias de vida, bem como refletir sobre elas podem proporcionar a “transformação a partir de si”.

As práticas de reflexão sobre si, que oferecem *as histórias de vida escritas* centradas sobre a formação, comumente *se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma “identidade adquirida”, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção* (JOSSO, 2007, p.431. Destaque da autora).

As memórias e as vivências do grupo são mediadoras de práticas pedagógicas de uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Nesse sentido a ação metodológica da pesquisa pretendeu criar condições para investigar os desafios e as possibilidades que se interpõem a estas práticas educativas.

Na presente pesquisa, a postura investigativa se compromete com o reconhecimento da alteridade como impossibilidade de compreensão (WULF, 2003), a permanente vigilância aos movimentos engendrados pelas relações de poder e a admissão quanto ao fato de que o texto de pesquisa é sempre um texto interpretativo: *Ora, enquanto pesquisador, o que consigo saber do outro não é alguma coisa de essencial e independente da minha presença. O que consigo saber dele refere-se à sua relação comigo* (AMORIM, 1998, p. 79-88).

2.1 Quando, onde e com quem: o percurso das escolhas metodológicas

O ponto de partida foi verificar a disponibilidade das participantes. O primeiro passo, portanto, foi a definição do *locus* e a constituição do grupo de participantes-colaboradoras. Esta etapa compreendeu detectar apoios, divergências, resistências, etc. em uma fase exploratória ou diagnóstico, coletando todas as informações disponíveis – inclusive a partir dos documentos da escola – para: a identificação de problemas (em nosso caso desafios e possibilidades); o estabelecimento dos principais objetivos e prováveis meios adequados; a concretização do tema no grupo.

É importante pontuar que, pelo caráter deliberativo da pesquisa, esse processo foi se delineando em campo com os participantes-colaboradores. Muitas vezes, entre um encontro e outro, surgiam diferentes demandas, como a necessidade de esclarecer um conceito teórico ou realizar uma intervenção vivencial, por exemplo.

É relevante lembrar que mediações teórico-conceituais permearam todas as etapas da pesquisa. A partir das considerações expostas, os critérios que orientaram as escolhas metodológicas desde a escolha da escola, a opção pelo grupo-colaborativo como sujeitos, até a seleção de cada atividade proposta às professoras foram definidos a partir das demandas da questão de pesquisa. Por vezes, as opções metodológicas foram analisadas e deliberadas pelo grupo de professoras-colaboradoras; outras vezes, as intervenções ou instrumentais de coleta de dados foram propostas a partir das hipóteses que foram surgindo.

Trabalhar com as educadoras da Educação Infantil uma vez que as indagações da pesquisa voltam-se para esta etapa da educação básica conduziu-nos à necessidade de escolha de uma escola que tivesse várias turmas desse nível de ensino, no mínimo cinco. A opção por uma escola pública se justifica já pelo fato de que mais de 87% das matrículas em nosso país, segundo dados do Censo Escolar de 2009 (INEP/MEC¹⁵), é feita em escolas públicas. Ou seja, é justamente na escola pública onde estão maciçamente nossas crianças. É para elas, portanto, que se volta a prioridade de nosso olhar, para seus desafios e possibilidades. Além disso, é nas escolas públicas, de médio a grande porte, que encontramos uma maior diversidade étnico-racial.

Quanto à hipótese de que a formação tem um importante impacto sobre as práticas pedagógicas, seria interessante que as professoras, ou parte delas, já tivessem tido alguma formação em história e cultura da África ou africanidades¹⁶. Também seria importante que a escola já tivesse interesse pelo tema e problematizado a questão de alguma forma. Afinal, é importante que o tema de pesquisa encontre eco nos interesses e nas inquietações dos participantes colaboradores. A partir deste perfil, iniciamos a busca por escolas públicas que possuíssem ao menos cinco turmas de Educação Infantil e que tivessem passado por formação sobre esse tema.

¹⁵ <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

¹⁶ Assim, poderíamos alcançar desafios para além da falta de conhecimentos sobre a temática.

O *locus*, portanto, configurou-se em uma Escola Municipal de Educação Infantil, de grande porte – com mais de 300 alunos. A escola já havia construído e reformulado um projeto intitulado “Consciência Negra¹⁷”, o qual foi trabalhado na escola, sempre no mês de novembro, desde 2007.

Cabe aqui esclarecer que o “Projeto Consciência Negra” compõe o projeto educativo da escola para a educação das relações étnico-raciais. Foi iniciado no ano de 2007, depois de uma formação sobre “Africanidades”, oferecida pela prefeitura de Fortaleza para educadores do município. Sua tradução para o papel foi elaborada em 2007 e reformulada em 2008, no entanto o “Projeto” não se restringe ao que está no papel. Todas as ações educativas planejadas para trabalhar a temática, bem como toda a forma de se relacionar com o tema: as imagens que habitam a escola, as relações entre as crianças e entre as educadoras, o modo de lidar com eventuais conflitos sobre o tema, tudo isso constitui o currículo escolar para a educação das relações étnico-raciais.

Inicialmente, os sujeitos, ou, mais apropriadamente, as participantes-colaboradoras, que manifestaram interesse pelo tema e pela adesão à pesquisa foram seis professoras de turmas de Educação Infantil, no turno da manhã das quais três também lecionam à tarde e a equipe gestora da escola: diretora (ou vice), supervisora e orientadora educacional. A equipe gestora, inicialmente, foi convidada apenas para acompanhar os encontros e contribuir para o debate, mas, aos poucos, seu engajamento na pesquisa-ação foi se mostrando pertinente, tornando-se tão necessário quanto o das professoras. Desta equipe apenas a coordenadora pedagógica pôde participar dos encontros. Entre as educadoras, 4 cursaram uma formação de 120h/a, sobre Africanidades, oferecida pela Prefeitura Municipal.

Entre ganhos e perdas, efetivamente 8 professoras – 7 professoras de sala e 1 da biblioteca – e a supervisora participaram dos encontros da pesquisa. Uma das professoras participou de quase todos os encontros do período de intervenção, mas foi transferida da Escola durante o mês de novembro/2010 e uma das professoras, por ser substituta, só participou dos encontros do Projeto Piloto, mas retornou à escola como professora para ocupar a vaga da que foi transferida. Durante o ano de 2011, também aconteceram mudanças no quadro da gestão da escola – saída da diretora

¹⁷ Anexo 1 – Projeto Consciência Negra

(aposentadoria) e da supervisora/coordenadora pedagógica (transferência para outra escola).

2.1.1 Conhecendo as colaboradoras: Perfil das professoras¹⁸

Diana - Professora efetiva, 28 anos de profissão, Pedagoga, branca, católica. Participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura. Relata ter resistência às religiões de matriz africana e que o curso até piorou sua resistência. Também foi, algumas vezes, acusada pelas colegas de racismo pela resistência às religiões, por não falar a palavra “negro” e pelas declarações de não ter alunos negros. Na adolescência foi impedida pela família de namorar um rapaz “bem moreno”. Foi a primeira que solicitou a mim material que pudesse ser útil na execução do Projeto “Consciência Negra”.

Gabriela - Professora efetiva, 20 anos de profissão, Pedagoga, negra, católica. Não participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura (por estar de licença/ por ser distante). Fala pouco, apenas quando julga que tem alguma contribuição a dar, segundo ela fala apenas quando acha necessário. Contou casos de racismo envolvendo sua família, mas não a si mesma “por não ter passado nenhum constrangimento pessoal neste sentido. Relatou caso de racismo em sua sala de aula.

Selene - Professora efetiva, pedagoga, branca, católica. Participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura e diz que este foi responsável por “tirar” seu preconceito contra as religiões de matriz africana. Foi acusada pelas colegas (Telma e Selma) de racismo por declarações do tipo “Ele é negro, mas é bonito”. Demonstrou interesse especial pelos aspectos da cosmovisão africana nos encontros de planejamento, mas foi transferida de escola em meio aos preparativos.

Nadir - Professora efetiva, 18 anos de profissão, pedagoga, branca, evangélica. É bastante politizada. Luta pela efetivação do Plano Nacional de Educação e estimula as colegas a participar das ações do sindicato. Participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura. Defende que as religiões de matriz africana deveriam ser estudadas na escola, seria mais democrático. Sofreu preconceitos em sua família por ter se casado com um negro. No decorrer da pesquisa revisitou práticas discriminatórias em

¹⁸ Nomes fictícios. O perfil foi apresentado as professoras no momento da devolutiva dos resultados da pesquisa em abril de 2013 para possíveis ajustes e aprovação dos pseudônimos. Não puderam participar deste momento por motivos pessoais: Selma, Ticiane e Selene. Fabiana e Bruna não foram contatadas a tempo.

sua trajetória e relatou constrangimento com este fato. Assumiu forte compromisso com o protagonismo de seus alunos negros.

Selma - Professora substituta, 10 anos de profissão, cursou Pedagogia pelo PROUNI, negra, evangélica. Não participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura por ainda não estar na escola nesta época. Entrou na faculdade a partir das cotas e reconhece esta política pública como uma reparação. Já sofreu preconceitos, inclusive por parte de professores seus, enquanto aluna. A professora efetiva de sua turma é sua irmã, também negra, que está de licença maternidade. Esta também sofreu preconceitos.

Simone – Professora efetiva, pedagoga, negra, evangélica. Cursa especialização em Educação Infantil, mais de 10 anos de profissão – foi professora da rede particular. Participou do curso de formação sobre Africanidades da prefeitura. Participou pela primeira vez do Projeto “Consciência Negra” em 2009, apesar de já ser professora da escola há alguns anos. Esteve de licença-maternidade e licença-saúde. É irmã de Selma. Em alguns momentos relatou que nunca havia percebido ter sido alvo de discriminação étnico-racial; em outros discorre que já foi discriminada, inclusive dentro da família. Aponta como um dos benefícios da pesquisa a valorização de próprio pertencimento negro.

Bianca - Professora efetiva, negra, mais de 20 anos de profissão, católica. Não participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura por estar de licença maternidade. Relatou que membros de sua família se utilizam, em uma situação de conflito, da raça/etnia de um indivíduo como argumento depreciativo, caracterizando injúria racial.

Fabiana – Professora efetiva, pedagoga, branca. Também com mais de 10 anos de profissão. Morou em São Paulo e, na época, teve que se afastar da área de educação por discriminação étnica ao seu sotaque nordestino. Não participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura por ainda não estar na escola nesta época.

Gestão

Ticiania - Diretora, 30 anos de profissão, Pedagoga, branca, católica. Não participou do curso de formação – este era destinado somente a professores. Ausentou-

se em muitos momentos dos encontros para resolver questões administrativas. Declarou ter recebido uma educação racista, mas ter tido oportunidade, ao longo de sua vida, de trabalhar seus preconceitos.

Bruna - Supervisora, mais de 25 anos de profissão, Pedagoga, negra, evangélica.. Participou do curso de formação sobre africanidades da prefeitura, inscreveu-se como professora – cargo que ocupa em outra escola. Interessa-se pela temática das Africanidades e foi acusada de “obrigar” as professoras a elaborar e executar o Projeto “Consciência Negra”. Viveu um conflito com as educadoras por marcar reuniões de planejamentos aos sábados. Segundo ela, solicita constantemente substitutas, junto à prefeitura, para que estes momentos sejam durante a semana, sem sucesso.

Samanta - Vice-diretora, Pedagoga, 30 anos de profissão, parda, católica praticante. Não participou do curso de formação da prefeitura – este era destinado somente a professores. Quase não participou dos encontros, não podia deixar a direção. Procurou-me para relatar caso de racismo na escola. Mesmo não estando nos encontros da pesquisa Samanta, que participa ativamente da organização dos eventos da escola, reviu conceitos de músicas apropriadas à construção de uma representação negra positivada, a partir do diálogo com as demais educadoras.

2.2 A complexidade do cotidiano escolar: diferentes momentos movimentam o campo de pesquisa

Mudanças no quadro da escola fazem parte do cotidiano complexo que compõe o campo de pesquisa. Complexo também é o cenário da pesquisa, que se compõe de momentos diversos e demandam diferentes opções metodológicas. É conveniente explicitar brevemente estes momentos: exploratório, intervenção, pós-intervenção.

Momento exploratório: Análise de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Projeto “Consciência Negra”, vídeo do Evento que encerrou o projeto Consciência Negra na Escola em 2007) e realização de um Projeto Piloto ocorrido em 4

encontros com as professoras para levantamento das demandas do grupo e estabelecimento do contrato colaborativo¹⁹.

Momento intervenção: Realização de 11 encontros no ano letivo de 2010 para acompanhamento de planejamento, execução e avaliação do “Projeto Consciência Negra”, ou seja, das ações pedagógicas para a promoção de uma educação antirracista na Educação Infantil, com o propósito de identificar seus desafios e possibilidades.

Momento pós-intervenção: Registro e análise da culminância do Projeto Consciência Negra, 2011. Apreciação e formalização dos resultados da intervenção. Este momento de devolutiva foi realizado em abril de 2013, na escola, junto às educadoras.

Os documentos da escola – tais como Projeto Político Pedagógico, o Projeto Consciência Negra, vídeos (culminância do Projeto Consciência Negra – ano 2007 e 2009), planejamentos – também são importantes fontes sobre os desafios e as possibilidades para uma educação igualitária. Os registros iniciais foram feitos em diários de campo.

A escolha metodológica para a realização do momento exploratório foi a realização do Projeto Piloto, com os objetivos de levantar os seguintes elementos as condições preliminares para o desenvolvimento da pesquisa; os desafios e as possibilidades apontados pelo grupo; a consolidação da questão de pesquisa; o esboço dos procedimentos a serem adotados; a apresentação ao pretense grupo colaborativo das bases da pesquisa, bem como sua justificativa visando à definição do grupo de sujeitos a partir da deliberação coletiva.

Os quatro encontros do Projeto Piloto utilizaram-se da estratégia no formato “Roda de conversa”, onde, a cada encontro, tínhamos um foco principal, inspirando-nos nos procedimentos metodológicos de Kramer (2003), em sua pesquisa sobre práticas educativas na Educação Infantil. A autora utilizou-se de entrevistas coletivas por seu caráter dialógico e fortemente conectado às histórias de vida, subjetividade e narrativa

¹⁹ Ao fim deste momento, a partir da confirmação da participação na pesquisa por parte das educadoras, providenciamos a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (anexo 2); a autorização da Secretaria Municipal de Educação (anexo 3) e as assinaturas dos Termos de Consentimento para participação na pesquisa. O termo contrato colaborativo pretende traduzir o acordo de colaboração que se firmou a partir do comprometimento do grupo ao fim deste momento exploratório.

dos sujeitos. Tal procedimento impacta positivamente o processo de pesquisa, tornando as expressões mais profundas e substanciais, o que favorece a exposição de ideias divergentes, democratizando as posições. A autora afirma que *Além disso, como não só o pesquisador detém a autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência e o poder da posição hierárquica parecem diminuir* (KRAMER, 2003, p. 64)

São objetivos da entrevista coletiva:

[...] identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e pensarem criticamente sobre elas (KRAMER, 2003, p. 66).

Neste momento, o papel do pesquisador é intervir exercitando o estranhamento e inquirindo com o objetivo de que os sujeitos possam explicitar suas concepções e seus modos de significar sua prática, com a oportunidade de (res)significar e (re)definir conceitos a partir da troca e da partilha.

Um dos principais objetivos do Projeto Piloto era o estabelecimento do grupo colaborativo. Para Barbier (1985), o principal problema da pesquisa-ação institucional

Consiste na dificuldade do pesquisador analisar a práxis dos grupos sociais com o máximo de objetivação e de rigor indispensáveis a qualquer ciência, estando ao mesmo tempo muito implicado nessa ação. Objetivação e implicação são elementos aparentemente contraditórios [...]. Onde houver ciência humana, haverá necessidade da colagem da implicação do pesquisador em sua multidimensionalidade simbólica e imaginária. [...]. A cientificidade das ciências humanas é a arte de precisão que, pela elaboração racional, torna o menos confuso possível o que é perpetuamente contraditório e dinâmico (p. 166-167).

Assim sendo, após termos construído em grupo este painel de desafios e de possibilidades, o encontro destinou-se, também, a esclarecer possíveis dúvidas quanto aos papéis da pesquisadora e dos demais membros do grupo, a partir do que confirmariam a condição de integrantes da pesquisa.

No que tange aos encontros, estes foram divididos da seguinte forma:

1º encontro: conhecer o grupo, explicar a pesquisa.

2º e 3º encontros: levantamos, a partir dos debates nas “rodas de conversa”, os desafios e as possibilidades²⁰ apontados pelas participantes-colaboradoras para a promoção de uma educação étnico-racial igualitária, tendo como foco suas práticas pedagógicas, a realidade da escola, bem como o curso de formação do qual participaram.

4º encontro: estabelecimento das condições do contrato colaborativo, exposição dos desafios e das possibilidades levantados até então e deliberação dos procedimentos nas próximas etapas da pesquisa.

A partir do estabelecimento do contrato colaborativo, também foi possível definir com clareza os papéis dos diferentes sujeitos da pesquisa.

Pesquisadora: Acompanhar as experiências, os movimentos e os posicionamentos, registrando todo o processo e colaborando, no que for possível, com relação ao acesso a conhecimentos e materiais sobre a temática. A colaboração consistiu em, acompanhando o processo, contribuir com as reflexões do grupo e com a sistematização das ideias, além da observação/participação das atividades.

Escola: Adesão para desenvolver o projeto de pesquisa sobre limites e possibilidades, assumindo o compromisso e a disponibilidade das participantes para o planejamento e a execução das ações aventadas. Neste processo, a pesquisadora participa e acompanha a execução e a avaliação das ações. Foi necessário, pois, um compromisso resolutivo para percorrer o período de intervenção.

Diante do desejo e do compromisso da escola em participar da pesquisa, o desenho metodológico pretendeu compreender os desafios e as possibilidades a partir do acompanhamento da implementação das ações propostas pelas educadoras (especialmente dos momentos de planejamento e avaliação). Ao mesmo tempo, era providencial a oferta de materiais, com conhecimentos específicos sobre a temática, e organizados os momentos formativos, que foram elaborados no decorrer dos encontros e a partir de necessidades emergentes do grupo.

A cada desafio levantado pelas professoras-colaboradoras da pesquisa, possibilidades de superação também foram aventadas²¹. Estas possibilidades referem-se

²⁰ Tabela de desafios e possibilidades levantados nos encontros no apêndice 2.

²¹ Apêndice 2

a requisitos indispensáveis à superação dos desafios. Desta feita, podem se configurar desde o acesso a materiais didáticos formativos – livros de literatura infantil com protagonistas negros, por exemplo – até o acesso a conhecimentos específicos – como a pesquisa e a reflexão sobre um determinado conceito – como o conceito de Racismo Institucional, por exemplo.

Ao analisar as possibilidades levantadas pelo grupo para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, percebemos que podemos dividir as possibilidades levantadas em 2 diferentes grupos: **as ações pedagógicas** a serem realizadas junto às crianças e pais e os recursos, especialmente os **recursos formativos** necessários para que esta ação docente possa ser bem sucedida. Estes recursos formativos configuraram-se justamente na contribuição da pesquisa-colaborativa ao acesso das educadoras a conhecimentos e materiais sobre a educação antirracista.

Portanto, o período de intervenção propriamente dito foi projetado em reuniões semanais ou quinzenais (7 encontros por semestre em 2010), ou seja, 14 encontros durante o ano letivo, com professoras e gestão para:

- A) Discutir e elaborar as ações pedagógicas (indicadas no Piloto) a serem executadas junto às crianças, a partir da experiência das professoras;
- B) Mobilizar os recursos formativos (indicados no Piloto), a partir de vivências/experiências que ultrapassem o racional – alcancem o sensível (emocional) –, além de autobiografia, meditação, vídeos, bem como a partir da análise dos recursos didáticos (livros, músicas, imagens, etc.) utilizados nas ações e nos critérios de escolhas dos mesmos;

A realização dos encontros foi possibilitada pela participação de professoras parceiras voluntárias, minhas amigas pessoais, bem como estagiários do curso de pedagogia da UFC, que assumiram a condução das aulas para que as professoras pudessem sair de sala.

A realização dos encontros foi incompleta: dos 14 encontros previstos com o grupo colaborador, apenas 11 encontros foram realizados; atividades importantes, pois,

não foram contempladas, devido a problemas pessoais de saúde²². Parte significativa destes encontros foi realizada com intervalo semanal. No entanto, feriados, disponibilidade da equipe de voluntárias acima referida e um período de recesso escolar também influíram no encadeamento das atividades.

Estes encontros foram realizados entre setembro de 2010 e fevereiro de 2011 e compreenderam atividades relativas ao ano letivo de 2010, contemplando: momentos de esclarecimentos sobre a pesquisa; planejamento e avaliação de atividades didáticas, situadas no “Projeto Consciência Negra”, que objetivava a educação das relações étnico raciais; momentos de intervenção preparados a partir da demanda do grupo, – que permeavam os momentos de planejamento - fosse para fornecer materiais didáticos e conhecimentos sobre a temática ou propor situações vivenciais que objetivavam a possibilidade de se relacionar de forma mais sensível com a temática. É necessário compreender que o processo que permeou o acompanhamento da implementação das ações pedagógicas – a partir do planejamento e da avaliação destas – constituiu-se recurso formativo à medida que foi proposto em caráter coletivo.

O 1º encontro, além de apresentação e esclarecimentos sobre pesquisa – para as professoras recém-chegadas à escola uma professora da biblioteca e duas professoras efetivas que estavam de licença – teve por objetivo a retomada da investigação. Após a apresentação citada, realizamos uma avaliação do “Projeto Piloto”, para a qual cada participante recebeu uma tabela²³ com os desafios e possibilidades a serem enfrentados, os quais foram levantados pelo grupo. Todas as participantes confirmaram a adesão à pesquisa. Já neste primeiro encontro, o “novo” grupo – uma vez que houve entrada e saída de integrantes – realizou modificações nas estratégias projetadas ainda em 2009. Especificamente sobre a visita a um centro de religião afro-brasileira, desta vez não houve consenso, e o grupo decidiu pela realização de uma atividade vivencial sobre o tema “Religiões afro-brasileiras” com a professora da rede municipal Patrícia Matos, candomblecista e educadora das relações étnico-raciais.

²² Tive que interromper o trabalho de campo abruptamente devido a um repouso forçado, que me afastou do campo por 09 meses, imposto por uma gravidez de risco seguida do período de resguardo.

²³ Apêndice 2.

O 2º encontro foi destinado apenas para disponibilizar tempo e material²⁴ para o planejamento frente aos desafios e às possibilidades levantados pelo grupo. Na ocasião, percebi que o tempo foi muito mal aproveitado e decidimos que, nos demais encontros, o planejamento seria sempre permeado por outras atividades vivenciais, como vídeos, relatos autobiográficos, já pretendidas em deliberação do grupo como possibilidades favoráveis a uma ação docente antirracista. Estas atividades, que se configuraram importantes recursos formativos, eram intercaladas com o tempo destinado ao planejar. Assim organizamos o 3º e o 5º encontros.

O 3º encontro foi dividido entre o tempo para planejamento e a exibição e debate do filme “Crash – No limite”²⁵. O filme foi escolhido pelo seu forte apelo dramático ao tematizar conteúdos importantes como discriminação, preconceito e xenofobia, racismo institucional, etc., ao mesmo tempo em que problematiza as identidades e expõe a complexidade das relações étnico-raciais.

O 4º encontro foi reservado a uma atividade vivencial, fora da escola, por meio do qual após uma visualização criativa²⁶, as participantes construíram um painel²⁷ com sua Árvore da vida, em uma expressão autobiográfica sobre sua identidade e suas raízes étnico raciais. Este recurso formativo foi escolhido pelo entendimento de que retomar uma experiência vida, a partir de fontes autobiográficas, em um contexto reflexivo, pode se configurar numa experiência formadora, uma vez que *amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagens e seus modos de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos* (JOSSO, 2008, p. 5).

No 5º encontro, metade da manhã foi destinada a partilhar as histórias de vida, a partir da “árvore da vida” construída pelas educadoras. Em seguida, as educadoras continuaram planejando ações pedagógicas para o Projeto Consciência Negra, 2010.

No encontro 6, o grupo apresentou e discutiu estratégias já planejadas, avaliou os critérios de escolha de materiais didáticos e imagens na busca por estabelecer

²⁴Apêndice 3.

²⁵“Crash – No limite”. Direção e produção: Paul Haggis. Distribuidora: Imagens Filmes. Los Angeles, 2004. DVD. Sinopse no apêndice 4.

²⁶A Visualização Criativa foi conduzida em um momento de relaxamento conduzido pela Professora de Yoga Coeli Cabral. Roteiro no apêndice 5.

²⁷Orientações para a construção do painel junto ao roteiro da visualização criativa.

critérios de uma educação para a igualdade étnico-racial. Os recursos formativos deste encontro se configuraram em: 1) exibição do vídeo “O perigo da história única”²⁸, no qual a escritora nigeriana Chimamanda Adichie problematiza o perigo da construção de estereótipos e 2) Proposição do exercício de elaborar os “Mandamentos do educador racista”²⁹ – a inversão foi proposta como estratégia à dificuldade do grupo ao analisar critérios para a escolha de materiais didáticos e estratégias antirracistas. Perguntamos então como seriam estas escolhas racistas.

No 7º encontro, ainda com o intuito de problematizar os critérios de escolha de material e estratégias didáticas anti-racistas propusemos uma reflexão sobre a construção da identidade das crianças na Educação Infantil e sobre o papel das imagens que nos cercam, especialmente na escola, sobre a construção identitária da criança e como as imagens nos educam para as relações étnico raciais. Também discutimos estratégias pensadas para a Educação Infantil a partir da apresentação de resultados de minha pesquisa de mestrado “Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?”³⁰. As professoras também apresentaram e discutiram seus planejamentos para o Projeto Consciência Negra. Ao final da manhã, lançamos a proposta de que as professoras observassem, até nosso próximo encontro (15 dias depois), as imagens na escola a partir das reflexões levantadas.

No 8º encontro, iniciamos com a partilha das reflexões feitas pelas professoras sobre as imagens na escola e, após esse momento, vivenciamos um dos momentos mais importantes da pesquisa a atividade “Dinâmica do espelho” por meio da qual assistimos ao vídeo da escola com a culminância do Projeto Consciência Negra, finalizado em 2007, e o grupo pôde tanto avaliar suas escolhas, bem quanto refletir como a escola constrói e avalia suas ações. Esse foi um momento extremamente significativo da pesquisa e possibilitou um olhar revelador sobre as próprias ações pedagógicas.

Entre o 8º e o 10º encontros tivemos um evento importante: a Culminância do Projeto Consciência Negra, 2010, que se configurou como um 9º encontro. Já no 10º encontro, a proposta foi realizar uma avaliação dos desafios e das possibilidades

²⁸Texto em anexo, disponível em formato pdf no site abaixo. Acessado em 13 de março de 2012. http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.

²⁹ Apêndice 6, será explicitado nas análises.

³⁰ Apêndice 7 – Apresentação – Construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil – Material construído com a Prof. Fátima Vasconcelos para disciplina ministrada em curso de Especialização Quilombola e adaptado para a pesquisa.

elegidos inicialmente e realizar um balanço do encaminhamento desses desafios tanto para a Instituição como para as professoras individualmente. Para otimizar nosso tempo e favorecer a reflexão do grupo, lançamos mão de Instrumentais de avaliação³¹ sobre o Projeto como um todo e sobre as ações didáticas executadas. Neste encontro, foram ponto de destaque as especificidades estratégicas que a Educação Infantil estabelece. Uma das professoras questionou as ações didáticas escolhidas para o projeto. Para ela, faltou impacto: chocar as crianças para que percebessem o racismo. O grupo discordou terminantemente, julgando a estratégia inadequada para a Educação Infantil. A partir desta demanda, preparamos a exibição de 2 filmes que possibilitassem a reflexão sobre esta temática.

Os vídeos exibidos e debatidos no 11º encontro foram “Olhos Azuis” e “Pode me chamar de Nadir” – com o intuito de problematizar a adequação das estratégias escolhidas para a Educação Infantil. A partir da orientação da Educadora Patrícia Matos, realizamos uma tempestade de ideias sobre as palavras Umbanda e Candomblé, as quais seriam usadas por ela em uma atividade vivencial preparada para o grupo, mas não foi possível sua realização pela interrupção, já mencionada, de nossos encontros.

Importantes atividades que deliberadas pelo grupo colaborativo tinham por objetivo ultrapassar o racional e atingir o sensível: visita aos Museus na cidade de Redenção; vivência corporal a ser realizada pelo mestre de capoeira Armando; encontro vivencial sobre as religiões de matriz africana a ser mediada pela professora Patrícia Matos, formadora do curso realizado pela prefeitura de Fortaleza e indicada pelas professoras da escola. Tais atividades não foram realizadas.

Não realizamos a viagem à cidade de Redenção, cujo objetivo seria visitar o “Museu histórico e memorial da liberdade” e o “Museu Senzala negro liberto”. Esta foi adiada algumas vezes, pois deveria ocorrer num sábado, pela necessidade de tempo, e ter o custo a ser dividido por todos. A cada semana ficava inviável para alguns dos integrantes do grupo até que as atividades da pesquisa foram suspensas por motivo de saúde. A vivência corporal com o Mestre de capoeira Armando chegou a ser marcada, mas foi adiada por ter ocorrido um imprevisto com o próprio Armando. Depois a

³¹Apêndice 8 – Instrumentais utilizados.

pesquisa foi interrompida quando tive que entrar em repouso forçado, por conta de uma gravidez de risco.

Não obstante, é importante lembrar que essas importantes atividades propostas para a pesquisa foram recomendadas pela banca de qualificação, deliberadas e admitidas pelo grupo e, ainda assim, não foram realizadas. Estas atividades, constituídas fundamentalmente, por atividades vivenciais de sensibilização, merecem reflexão por sua não realização. Seja por motivos de dificuldade operacionais ou resistência do grupo dão conta de uma lacuna em nossa proposta interventiva, qual seja alcançar instrumentos que favoreçam ao sensível e incluam o corpo.

É importante pontuar que algumas atividades da pesquisa situam-se no tempo cronológico com distância entre si. Como exemplo citamos a filmagem para posterior análise da Culminância do Projeto Consciência Negra, 2011. Essa culminância realizada em novembro de 2011 (9 meses depois de nosso último encontro). Citamos também a apreciação e formalização dos resultados da intervenção, que se constituem ainda momentos da pesquisa, e esta ainda será realizada.

Diante do exposto, destacamos:

Locus: Escola Municipal de Educação Infantil, em Fortaleza.

Sujeitos: sete Professoras e grupo gestor da Escola (supervisora, diretora, vice-diretora) sendo que as duas últimas não participaram dos encontros.

Período: entre 2009 e 2011.

O conhecimento construído e registrado no grupo foi continuamente retomado e redimensionado em importantes momentos de partilha, pelo grupo, e pode ser identificado na fala das colaboradoras da pesquisa de maneira bastante presente, durante o decorrer de toda a pesquisa. É importante lembrar que os resultados da pesquisa serão apresentados e debatidos com as educadoras colaboradoras ainda como etapa final da pesquisa.

O *corpus* se constitui dos documentos da escola, dos planejamentos e das avaliações das ações pedagógicas executadas pelas professoras, no âmbito do Projeto

Consciência Negra, bem como de todos os encontros proporcionados pela pesquisa, além dos diários de campo da pesquisadora. Já a análise se debruça sobre o *corpus* a partir das categorias: lógicas de ação na escola, práticas discursivas, ação pedagógica e recursos formativos, os quais dão inteligibilidade aos desafios e às possibilidades a uma educação antirracista na Educação Infantil.

2.3. Lentes para analisar os desafios e possibilidades

Tanto o conceito de prática discursiva, na perspectiva de Maingueneau (1989), quanto o de lógicas de ação na escola, cunhado por Sarmiento (2000), constituem-se importantes noções neste trabalho, visto que contribuem de maneira relevante para a compreensão dos dados – uma vez que a ação pedagógica se organiza discursivamente e é atravessada pelas diferentes lógicas que regem as escolas.

Compreender as práticas discursivas, na perspectiva da Análise do discurso, implica em admitir, para além do contexto social, a importância das condições imediatas da produção discursiva, a enunciação, considerando a relação inclusive *entre o “eu” implícito desta classe (ou subclasses sociais) e os lugares de enunciação presumidos pelo discurso* (MAINGUENEAU), uma vez que o dizer é um lugar habitado que replica ou confirma outros ditos. Esta concepção permite analisar os discursos sobre as relações étnico-raciais de maneira atenta ao lugar de quem fala e em que direção este discurso opera, uma vez que o discurso tem materialidade concreta. É nesse sentido também que as relações dialógicas para a análise do discurso não coincidem com o diálogo concreto, sendo mais amplas, variadas e complexas. Importa realmente o que ali ocorre: o “complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” (FARACO, 2009, p. 60)

Já o conceito de lógicas de ação na escola versa sobre os modos de funcionamento das escolas. Sem pretender esgotar as lógicas possivelmente presentes nesta instituição escolar ora estudada, estabelecemos relações importantes sobre as ações que constroem o fazer escolar, bem como sua identidade. Estas ações regulam-se a partir da relação que estabelecem, enquanto instituição, com o poder estatal (a partir de suas normativas) e a reinterpretam em ações institucionais e administrativas. As lógicas de ações também sofrem influência da regulação contingencial, no seu fazer

cotidiano, a partir das relações entre as mini (ou micro) racionalidades (que se constituem das subjetividades individuais).

Para nós, o conceito de lógicas de acção faz todo sentido se lido a luz da fragmentação da racionalidade global da vida social e pessoal em mini-racionalidades (Santos, 1994, 91), isto é, modos particularizados e localizados de interpretação e orientação nos mundos de vida. [...] a existência de lógicas de acção na escola sustenta-se na hipótese geral dos factores de desagregação do projecto social educativo, consensualista, uniforme e administrativamente pilotado pela administração estatal centralizada. As escolas, como sistemas de acção concreta, são espaços locais interactivos, de configuração intersubjectiva de sentidos, isto é, de produção de mini-racionalidades educacionalmente perspectivadas (SARMENTO, 2000, p. 148, 149).

Estas “mini racionalidades”, em relacionam-se negociando pontos de intersecção, ancorados numa identidade institucional (escolar) – construída histórica e contextualmente pela Instituição. Constrangidas pela legislação educacional, tanto no âmbito nacional quanto municipal – e mediadas pelas relações de poder – orientam-se para uma lógica de acção original que frequentemente corresponde e tenta se alinhar a uma identidade institucional partilhada pelo grupo. *As lógicas de acção constroem-se no curso de acção, exprimem-se antecipatoriamente como disposições para a acção e reconstituem-se a posteriori, como modo de justificação da acção.* (SARMENTO, 2000, p. 149). As lógicas de acção se organizam a partir de “eixos reguladores” que, segundo Sarmiento (idem, p. 433), possibilitam que as instituições escolares, *apesar de tudo, funcionem*. Adverte este autor que *a regulação inclui os contextos moral, social/interpessoal, institucional, de gestão e político* (idem, p.435).

Estes eixos são assim caracterizados por Sarmiento (2000): o Eixo Regulador Normativo estabelece a norma, a Lei (em nosso caso, os eixos reguladores mais importantes são a Lei 10.639/03 e as diretrizes da Educação das relações étnico-raciais); o Eixo Regulador Institucional configura-se especificamente pelo carácter simbólico e se define *pelo alto grau de conformidade simbólica*, de acordo com as lógicas de acção da escola, e determinando, por exemplo, a tradução ou a interpretação do normativo pela escola (em nosso caso, essa tradução é feita na concepção e execução do Projeto Consciência Negra); os Reguladores Administrativos operam tanto sobre a forma de decisões administrativas – ou seja, *atos concretos e performáticos* – quanto aos modos de organização da escola, aqui operativos; o Eixo Regulador Contingencial deriva do fato e da circunstância que origina o ato regulativo. Esses eixos, para Sarmiento (2000),

formam uma matriz (ver abaixo) na qual se pode visualizar a orientação das ações, partir de uma perspectiva mais formal, ou mais informal, que se relaciona na temporalidade por aproximação (em sincronia) ou distanciamento (em diacronia) das lógicas de ação na escola. A identidade escolar é negociada nestes movimentos, e eventualmente sofre relevantes modificações no eixo da temporalidade.

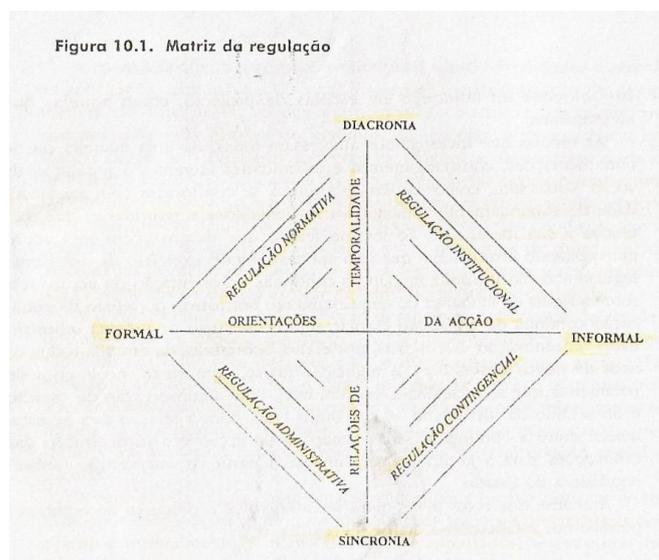


Figura 1: fonte SARMENTO, 2000, p. 438

Como podemos perceber, compreender as lógicas de ação na escola, especialmente em relação à educação das relações étnico-raciais, implica – a partir de seus documentos, vídeos e falas de seus educadores – em investigar como as diferentes lógicas que se estabelecem na escola constroem e reconstroem desafios e possibilidades para uma Educação Infantil antirracista. Isso significa o esforço em compreender a escola em sua complexidade:

As escolas, como sistemas de acção concreta, são espaços locais interactivos , de configuração intersubjectiva de sentidos, isto é, de produção de mini-racionalidades educacionalmente perspectivadas. Como modos relativamente integrados de sentidos ordenadores das realidades escolares, as lógicas de acção presumem a possibilidade e a capacidade dos actores escolares para produzirem juízos autónomos sobre as realidades onde agem. [...]. Autores das realidades em que vivem e trabalham e sujeit(ad)os aos constrangimentos estruturais e sistémicos inerente à natureza social dessas realidades. As lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, emergidos da reflexividade institucional e, em geral, das ideologias socialmente disseminadas e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano escolar (SARMENTO, 2000, p. 149).

Esta perspectiva possibilitou ampliar a percepção sobre a categoria central desta pesquisa: a ação pedagógica. A ação pedagógica é aqui definida como o ponto para o qual convergem o planejamento adequado (com transposição didática pertinente ao tema e ao estudante), os critérios de escolha dos materiais didáticos utilizados e a avaliação dos procedimentos e resultados em todas as atividades que envolvem o trabalho docente. Então, a noção de lógicas de ação na escola (SARMENTO, 2000) amplia a percepção sobre a ação pedagógica à medida que relativiza o papel do professor nesta ação docente, admitindo que esta é atravessada pelas diferentes lógicas de ação que operam na prática educativa e reconhecendo que é para ela (ação pedagógica) que convergem os diferentes vetores da vida escolar.

O termo “ação pedagógica” foi escolhido porque as lógicas de ação atuantes na escola se materializam a partir de ações pedagógicas que se compõem impreterivelmente por aspectos de responsabilidade direta das educadoras – estes são mais visíveis – que se relacionam com os aspectos de responsabilidade específica da gestão.

Entre as responsabilidades da gestão, por exemplo, pensadas nestas ações pedagógicas como possibilidades para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais igualitárias, foram levantadas condições importantes do trabalho docente como tempo para o planejamento e material didático adequado. Já entre as estratégias docentes pensadas para estas ações pedagógicas foram aventadas ações do fazer docente cotidiano, como utilizar o elogio às crianças – especialmente as crianças negras, com o objetivo de construir uma autoestima positiva –, bem como a partir de ações didáticas mais específicas, como promover um desfile que promovesse a identidade negra.

As lógicas de organização do trabalho de gestão na escola relacionam-se cotidiana e imediatamente com as lógicas de organização do trabalho docente. No entanto, este trabalho docente sofre injunções diretas do poder estatal, a partir tanto de legislações específicas (nacionais e municipais), quanto de normatização curricular. Tais injunções ainda sofrem desdobramentos da organização da gestão. As referências que fazemos aos posicionamentos da gestão consideram um maior impacto das pressões macro (determinados polos poderes estatais) sobre a gestão, a qual medeia esta relação macro estatal com os educadores e, em última instância com a ação pedagógica propriamente dita.

Em nossa investigação, o “Projeto Consciência Negra” configura uma “Ação Pedagógica” de extrema relevância a partir da qual limites e possibilidades se manifestaram. Enquanto Projeto, esta grande ação pedagógica é composta por outras ações pedagógicas menores, como estratégias didáticas levantadas como “Possibilidades”, como vimos no apêndice 2.

Essas estratégias foram acompanhadas em curto prazo a partir: da partilha do planejamento das atividades de sala, da avaliação das atividades realizadas e da execução de algumas das atividades referentes ao Projeto Consciência Negra 2010. Algumas das estratégias planejadas inicialmente não aconteceram e outras aconteceram de forma modificada. Apesar destas modificações é a análise das ações pedagógicas acompanhadas que apresenta uma perspectiva objetiva de como as lógicas de ação na escola operam, construindo possibilidades ou cristalizando desafios.

Também analisamos estas ações pedagógicas a longo prazo. Neste caso, nossa amostra se dá a partir dos registros de culminância do Projeto Consciência Negra entre os anos de 2007 e 2011. Esta análise foi importante porque nos dá a noção de como as estratégias avançaram ao longo do tempo e do impacto da pesquisa na elaboração das estratégias apresentadas. É necessário atentar que a ação pedagógica “Projeto Consciência Negra” é permeada pela lógica institucional em vigor na escola, com a qual tem que constantemente negociar.

O acompanhamento da elaboração e da avaliação destas ações pedagógicas constituiu-se caminho metodológico desta pesquisa. No entanto, o caráter interventivo se deu através do papel assumido de contribuir, a partir da demanda, com o aumento de conhecimento do grupo. A este tipo de atividades, chamamos recursos formativos, alguns dos quais também foram apresentados como “Possibilidades” e faziam parte das atividades propostas pela própria pesquisa, que se configura como pesquisa-ação e se compromete com a produção de conhecimentos a partir da relação do grupo enquanto pesquisador-colaborador.

Este processo se configurou formativo pelo seu “modo de fazer”. Por exemplo, após fornecer tempo e material para o planejamento das atividades em grupo, mediando estes momentos com outras atividades formativas – como vimos no item 2.2 – assistimos ao vídeo de culminância do ano de 2007 e o debatemos no 8º encontro.

Realizamos ainda a avaliação das atividades de culminância. Na avaliação dessas atividades, ao invés de nos perguntarmos se o conteúdo e o objetivo propostos foram “regular; bom ou ótimo”, ou “se as crianças gostaram das atividades propostas” – avaliação proposta pela supervisão da escola³² –, perguntamo-nos³³ que aspectos do “Projeto Consciência Negra” foram contemplados na atividade, que significados as crianças atribuíram à mesma, como se deu a escolha dos materiais didáticos utilizados.

Também fez parte do caminho escolhido por mim no processo interventivo antecipar ou postergar certa atividade, tendo por intenção que o grupo pudesse tirar o melhor proveito da mesma. Um exemplo o qual podemos recorrer é a “dinâmica do espelho”, realizada apenas ao final do período de intervenção, momento no qual as educadoras assistiram ao vídeo “Consciência Negra”, produzido em 2007, após vários momentos de planejamento, debates sobre filmes, partilhas de histórias de vida, acesso a textos, sites e coleções didáticas que tematizavam a educação antirracista.

Esta escolha mostrou-se bastante acertada e teve como propósito alargar as probabilidades de uma análise reflexivo-crítica sobre a própria ação pedagógica passada que pudesse fortalecer uma ação pedagógica comprometida com uma transposição didática refletida.

As lógicas de ação que constituem o fazer escolar relacionam-se entre si, produzindo realidades diversas. São as divergências que estabelecem “o dinamismo interno das escolas”. O que nos motivou, especialmente, foi propor inteligibilidade às relações entre algumas destas lógicas, bem como suas ações em prol dos desafios e das possibilidades de uma educação antirracista. As lógicas de ação na escola aqui elaboradas confrontam-se entre si, alguns momentos, já em outros, estão em conformidade entre si. Essa dinâmica compõe a complexidade do cotidiano escolar.

A análise dos momentos formativos, que compuseram a intervenção da pesquisa, buscaram compreender as lógicas em relação a partir de múltiplas dimensões: as histórias de vida, as relações entre as educadoras, os discursos que permeiam os posicionamentos dos sujeitos, os significados atribuídos às ações e às escolhas ali vivenciadas. Este processo é o que mais contribuições científicas pode fornecer, uma

³² Anexo nº 4

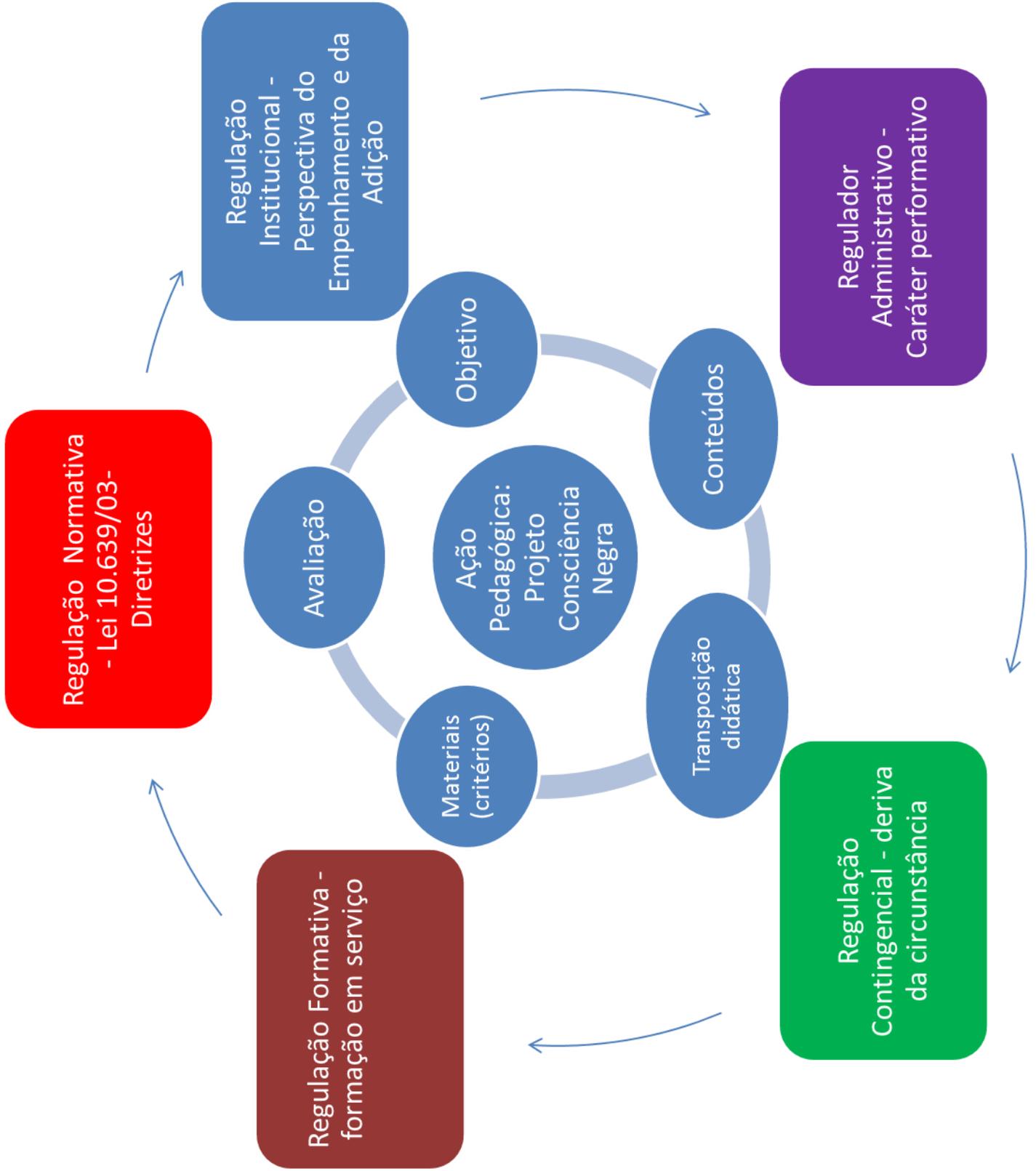
³³ Apêndice nº 8

vez que ajuda a compreender “como” a intervenção formativa pode intervir nas lógicas de ação na escola e impactar sobre os desafios e possibilidades. Esta observação forneceu-nos uma chave para pensar a formação em serviço como um quinto regulador das ação na escola, uma vez que o recurso formativo foi pensado a partir das demandas apresentadas pelas professoras e representou elaborações importantes para as micro racionalidades em relação, capaz de impactar positivamente sobre a prática pedagógica.

Desta feita, a análise sobre as ações pedagógicas, as quais, desde o início, constituíam possibilidades pretendidas pela escola, deram visibilidade às consequências mais objetivas que acontecem, digamos, no centro da ação educativa, enquanto a análise dos recursos formativos, que se configuravam requisitos necessários à implementação das possibilidades, foram favoráveis à compreensão dos fatores mais subjetivos que regem as lógicas de ação na escola e definem os aspectos mais objetivos. É o caso de como a oportunidade de analisar a própria prática – na “dinâmica do espelho” – ou vivenciar as histórias de vida como experiência formativa e potencialização das ações pedagógicas.

No capítulo a seguir, analisamos os dados, buscando aquilatar desafios e possibilidades, a partir de três instâncias: 1) A contextualização da entrada em campo e o entendimento sobre como a escola trata as relações étnico-raciais a partir de sua identidade institucional; 2) As análises sobre as ações pedagógicas, a partir do acompanhamento de seu planejamento e avaliação, em relação permanente com as lógicas que habitam a escola e 3) O processo formativo percorrido pelas educadoras na empreitada de construir ações antirracistas (suas motivações, suas limitações e, até a revisão de suas práticas educativas e de seus pertencimentos identitários, que negociam com a lógica institucional vigente).

A identidade institucional, portanto, impõe injunções às ações pedagógicas que precisam ser consideradas numa investigação sobre as possibilidades de uma educação antirracista. No caso em questão, a ação pedagógica, que se constitui em várias microações pedagógicas, é o Projeto Consciência Negra. Adiantamos a seguir um gráfico que permite antevê como cada ação pedagógica está sob a injunção dos reguladores das lógicas de ação, que definem uma identidade à instituição escolar. No caso da escola pesquisada, encontramos a Lógica da profissionalidade docente, com ênfase no empenhamento.



3 CONHECENDO AS LÓGICAS DE AÇÃO NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste terceiro capítulo apresentamos os dados e discutimos as lógicas de ação na escola e os desafios e possibilidades de uma educação antirracista a partir dos diferentes momentos da pesquisa: 1) Exploratório – no qual analisamos os primeiros contatos com a escola, a partir dos documentos e do estabelecimento do grupo colaborativo; 2) O período de intervenção propriamente dito e 3) pós-intervenção que culminou com a devolutiva dos resultados para o grupo de colaboradoras.

O esforço que se estabeleceu desde o início foi compreender a educação das relações étnico-raciais na escola estudada a partir das lógicas de ação da escola. Explicitando a noção de lógicas de ação na escola, Sarmiento adverte que o conceito de lógicas de ação por ele adotado afasta-se teoricamente das obras de Derouet e Boltansky e Thevenot, nas quais as lógicas de ação se inscrevem na ideia teleológica da racionalidade, tendo a noção de compromisso entendido *como definição de um princípio de realização do bem comum que remete a uma concepção consensualista de vida social* (SARMENTO, 2000, p. 148). Para o autor, este conceito procura justamente dar conta da construção de sentidos que constroem e são construídos na e pelas lógicas de ação que orientam a escola, abrangendo todo o seu caráter fragmentário, ambíguo, dilemático, emaranhado. Nesse caráter, ao invés de consenso, o que existe é um sistema em permanente regulação que procura preservar uma identidade.

As lógicas de ação nas escolas: eis o conceito que acompanhará essa demanda pelas formas de construção dos sentidos e da vida nas organizações escolares. Assim o problema se transfigura e nos leva a interpretar cada organização escolar concreta como uma construção de sentidos, na plena ambiguidade da expressão: as escolas tem sentidos que se constroem e são contextos humanos formados por sentidos. (SARMENTO, 2000, p. 28-29)

Desta maneira, para a maioria dos sujeitos que compõe o quadro escolar, inclusive os integrantes da gestão, convergem os sentidos que as microrracionalidades adquirem na sua ação profissional. Este sentido toma estatuto de lógica de ação à medida que delinea uma identidade institucional que se retroalimenta, orientando as ações em direção à confirmação da identidade defendida pela maioria. A identidade, pois, incorpora uma intencionalidade que integra o Projeto educativo das escolas.

A entrada em campo, a compreensão do nascimento e a implementação do “Projeto Consciência Negra” na escola dão-nos elementos importantes sobre como a identidade da escola, inerente à lógica de profissionalidade docente ali aderida, relaciona-se com a estrutura organizacional da escola e convergem para a ação pedagógica.

3.1 Primeiras aproximações: como os sentidos que regulam a identidade da escola abraçam a Educação das relações étnico-raciais

De certa maneira a escolhemos como campo de pesquisa uma escola que é orientada por sua imagem pública inerente a sua identidade, bastante positiva, marcada pela ideia de competência e por suas realizações, e ainda, reconhecida pela comunidade como escola de Educação Infantil de referência. Com relação à educação das relações étnico-raciais, ainda no ano de 2007, a maioria de seu corpo docente já tinha participado do curso de “Educação Africanidades Brasil” (proposto pela prefeitura de Fortaleza) e elaborado e executado um projeto, o “Projeto Consciência Negra”.

É relevante destacar essa iniciativa da escola, indicativa do seu interesse e do seu empenho em incluir em seu projeto educativo uma educação para as relações étnico-raciais, desde 2007, uma vez que, ainda hoje – mais de 10 anos após a publicação da Lei 10.639/03 – são raras as escolas, especialmente de Educação Infantil, que o fazem. Pensamos que esta adesão está intimamente ligada a lógica de profissionalidade docente cultivada na escola pesquisada.

Desde o primeiro contato, a supervisora afirmou o interesse da escola em participar da pesquisa – inclusive relatando com entusiasmo a existência do “Projeto Consciência Negra” - entretanto esclareceu que é papel da diretora autorizar a pesquisa. Desta feita, os objetivos e os procedimentos iniciais do estudo Piloto – frente aos quais a escola poderia reafirmar (ou não) a disponibilidade em realizar a pesquisa – foram apresentados a diretora. Essa primeira etapa corresponderia ao que Thiollent designa *momento diagnóstico* ou exploratório (termo mais adequado) e compreende a análise de documentos da escola, bem como quatro encontros, inicialmente pensados com as professoras.

A gestora partilhou, então, a impossibilidade de reunir as educadoras em prol da pesquisa, uma vez que a escola não dispõe de professores substitutos para estas

ocasiões e que a mesma não concordaria, sob nenhuma hipótese, em dispensar aulas para a realização dos encontros, sugerindo a realização de entrevistas individuais, ou instrumento equivalente, visando viabilizar a participação da escola. Esse posicionamento da diretora, recorrente em vários momentos da pesquisa, remete à imagem de compromisso e competências da escola junto aos alunos.

A sugestão da diretora não pôde ser porque tal proposta contrariava o desenho metodológico que previa a interação entre os participantes e os consequentes confrontos e complementaridades de ideias, debates, deliberações e ações compartilhadas, constituintes do processo de ação colaborativa. A diretora, no entanto, afirmou que, excetuando-se a problemática de reunir as professoras, a escola teria todo o interesse de participar da pesquisa, que iria consultar as professoras uma a uma, solicitando que eu entrasse em contato em breve para uma resposta.

Reafirmando seu interesse, a diretora forneceu, nesse mesmo dia, para consulta, o “Projeto Político Pedagógico” da escola, os projetos pedagógicos trabalhados pelas professoras a partir da “Pedagogia de Projetos”, o “Projeto Consciência Negra” e um *DVD* com a apresentação realizada em comemoração à data 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, pela escola, em 2007.

Podemos perceber, desde o início, uma abertura da escola para a participação na pesquisa, primeiramente a partir do posicionamento da gestão (diretora e supervisora) e, posteriormente, da adesão efetivamente realizada pelas professoras. Essa abertura também pode ser lida como parte inerente de uma identidade escolar, partilhada pelos sujeitos, identificada com uma imagem profissional atuante e competente. Trata-se de uma lógica de ação profissional afinada com estes valores, em um panorama semelhante ao encontrado por Ssrmento (2000), em uma escola de Portugal: a escola do “Centro Cívico”.

Ao tratar da lógica de ação profissional presente na escola do “Centro Cívico”, o autor (2000, p. 369) descreve a adesão a uma perspectiva da profissionalidade docente que *privilegia elementos como o empenhamento, a mobilização para a mudança e a inovação e a criação de múltiplas e renovadas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, esse entendimento de profissionalidade fundamenta o ativismo pedagógico.*

Estes aspectos caracterizam, pois, o que chamaremos de “Lógica da profissionalidade docente”, que marca fortemente a identidade de nossa escola.

A partir desta noção, analisemos o empenho da referida escola, em implementar um Projeto voltado para o cumprimento da Lei 10.639. Este interesse e este empenho devem ser entendidos em contexto. O projeto foi recebido na escola como uma imposição da Secretaria Municipal de Educação – embora da fala na coordenadora pedagógica tenha sido uma sugestão – fato reconhecido e discutido abertamente por suas educadoras, em diversas ocasiões.

Pergunto [pesquisadora] de quem foi a iniciativa de elaborar o “Projeto Consciência Negra” - a primeira ideia – a Coordenadora responde que esta foi uma proposta lançada ao final do curso oferecido pela prefeitura. O curso terminou em outubro de 2007; o primeiro Projeto foi executado logo depois, novembro de 2007.[...] Diz que a elaboração do projeto não foi fácil. Que o curso oferecia um esqueleto de projeto, mas que cada escola devia adaptar a sua realidade³⁴.

O sentimento de imposição com o qual as professoras receberam a ideia e a realização do Projeto fica evidente em diversas falas³⁵:

Selma (substituta) diz que o “ter que fazer” também a incomodou. Estava chegando na escola, não conhecia o projeto, estava envolvida em outro projeto e, de repente, dentro de 3 dias, tinha que fazer o projeto Consciência Negra. Diz que não lembra nem o que fez. Só lembra que as crianças não conseguiram fazer nada.

A vice-diretora diz que ficou incomodada com o “ter que fazer um projeto”, mas que se motivou com a empolgação das professoras e participou como colaboradora com muito afinco durante o projeto.

Nadir diz que a lei incomoda pelo ter que fazer. Dá o exemplo do Hino Nacional. A escola sempre cultivou o hábito de cantar o hino nacional e Nadir gosta de fazer isso de maneira contextualizada. Trabalha o vocabulário do hino, o significado. Quando veio a lei (o hino tem que ser executado semanalmente nas escolas), ela diz que teve vontade de não fazer mais. Só por causa da lei. [Ainda assim] diz que, em 2007, realizou o projeto com muita empolgação.

A Lei 10.639 foi publicada em 2003, da qual várias escolas são conhecedoras. Para conhecê-la participaram do curso de formação, no entanto, muitas escolas desconsideram, ainda hoje, em 2012, as recomendações esperadas por esta lei. Para Sarmiento (2000), o que acontece, efetivamente, é que as micropolíticas de cada escola

³⁴ Nota de Diário de campo em 29.09.2009.

³⁵ Nota de diário de campo em 29.09.2009.

reeditam as macrorreformas educativas, reconstruindo seus sentidos e seu alcance de ação.

Sob a designação de resistência ou com o pressuposto do conservadorismo, imputam-se aos actores educativos bloqueios a políticas reformistas que planaram, no sentido aeronáutico do termo, sobre os processos de construção simbólica dos mundos de vida escolares. A cooptação revelou-se insatisfatória para garantir o envolvimento nas mudanças projetadas. Afinal, o que permanece, hoje como sempre, é a recusa dos atores em serem idiotas judiciosos, para utilizar a expressão de Garfinkel (1967/1984), na caricatura do pensamento (e, por extensão, da acção política) que pretende prescindir da consideração dos actores como sujeitos dotados de pensamento e vontade. A construção dos contextos de acção educativa, com ou apesar das reformas, é tarefa que os alunos e professores, no desequilíbrio de poderes e na assimetria das competências entre uns e outros, nunca deixaram de cuidar exclusivamente nas mãos de outros. (SARMENTO, 2000, p. 27)

Sarmento nos traz uma importante reflexão quanto ao modo que as Políticas Públicas são implementadas. Certamente, no caso da política em questão, o próprio racismo vigente em nosso país é mais um obstáculo a sua execução. Para algumas escolas, o modo de reeditar a macropolítica pretendida pela Lei 10.639 foi justamente não reconhecer, simplesmente ignorá-la³⁶.

No entanto, nesta escola, o desafio de elaborar e executar o Projeto foi levado adiante, até mesmo com empolgação, segundo o relato das educadoras. Esta constatação merece ser relacionada com outros fatores, a exemplo de um movimento por parte das educadoras que reconhece e valoriza esta escola como uma Instituição competente. E os profissionais da gestão e das mais variadas funções dentro da escola (servente, secretária) também atuam diretamente junto às crianças – na oferta de práticas lúdicas na hora do recreio – movidos pelo empenho de proporcionar diversas opções de atividades que podem ser livremente escolhidas pelas crianças.

Em inúmeros momentos, acompanhando a rotina da escola, as professoras e gestão fazem referência ao desempenho escolar de suas crianças e ao reconhecimento público da Instituição por parte da comunidade em geral: as vagas nesta escola são muito disputadas; as outras escolas, ao receberem os alunos advindos desta Instituição elogiam o desenvolvimento das crianças, e estas saem da escola já leitoras.

³⁶ Uma pesquisa da UFMG (2009) sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas concluiu que a referida lei não é cumprida na grande maioria das escolas. In: <http://www.voaportugues.com/content/a-38-2009-08-20-voa5-92256049/1257446.html>

O fato de esses casos serem frequentemente mencionados, e com orgulho, é indicativo de que existe uma ação orientada para uma imagem de competência e profissionalismo que são constitutivos de uma identidade institucional nesta escola. Portanto, essa lógica de ação sobressaiu-se, ao negociar com a rejeição inicial à “imposição” do Projeto, resultando na decisão de executá-lo.

No entanto, a execução do Projeto selecionou estratégias completamente em desacordo com os objetivos do Projeto Consciência Negra. Poderia parecer contraditório que professoras que se alinham à lógica da profissionalidade docente, configurada à identidade da escola, escolham ações que culminem em um Projeto (2007) contrário ao inicialmente pretendido, como veremos adiante. No entanto, analisando mais detidamente, podemos afirmar que esta contradição é o efeito dos embates entre as lógicas vigentes, produzidas a partir das microrracionalidades que negociam e orientam a ação na complexidade do cotidiano escolar.

Podemos vislumbrar as implicações advindas da diversidade de relações na escola. A gestão administrativa que desponta com aceitação e liderança junto às educadoras, alinhada à “lógica da profissionalidade docente”, acata a elaboração e execução do Projeto proposto pela Gestora pedagógica, a partir do curso. Esta última gestora, além de alinhada à “lógica da profissionalidade docente”, possui uma identificação pessoal com a temática.

É relevante pontuar que a liderança – claramente um atributo da direção – é regulador importante, inclusive foi eleito por Sarmiento (2000) como um “regulador” contingencial das lógicas de ação. Também foi notável uma dissonância entre as representantes administrativa e pedagógica da escola desde o primeiro dia. A diretora, em meio ao debate que explicita as condições de elaboração do Projeto, fez a seguinte observação em tom de crítica: *a forma como esta [coordenadora pedagógica] coloca parece que o grupo não participou da elaboração do projeto. Todo mundo contribui e a coordenadora botou no papel. É tarefa dela isso mesmo [botar no papel].* Relata que muitas vezes elaborou projetos nesta função [coordenação pedagógica] e os projetos

eram coletivos ³⁷. Afirma ainda que foi professora de educação infantil por 16 anos e depois foi coordenadora.

A cisão entre as gestoras tem impacto sobre a relação com o corpo docente, especialmente pela clara liderança da gestora administrativa. A relação da gestora pedagógica com o corpo docente, em diferentes momentos, mostrou-se conflitiva. Em relação à culminância do projeto de 2007, a gestora pedagógica optou pelo silenciamento ou omissão ³⁸, o que culminou na execução do projeto em que a lógica da profissionalidade, favorável ao ativismo mecanicista – na sustentação deste projeto especificamente –, alimentado pela falta de preparo das educadoras, resultou numa colcha de retalhos na qual as inracionaisidades individuais negociam de diferentes posições que vão desde o ativismo mecanicista – que permeou a grande maioria das estratégias didáticas, em 2007 – até o interesse e o compromisso com a temática de motivação pessoal, caso de uma única professora, com sua turma, em 2007.

Esta situação pode ser melhor compreendida à luz de Sarmiento (2000). Por meio deste autor percebemos que a “lógica da profissionalidade” docente praticada pela escola em uma estrutura organizacional de “Classe” ou “turma” favorece o “privatismo” do professor, ou, poderíamos dizer a individualização do trabalho do professor.

Em todas as circunstâncias, é sustentada uma grande autonomia para o professor dentro de sala de aula, a todos os níveis (planificação, do ensino, realização do processo de ensino-aprendizagem, avaliação, controlo disciplinar da sala de aula e mesmo na realização de projecto com incidência na turma). O privatismo do professor não é, portanto, quebrado pelas atividades extra-curriculares da escola. De algum modo ele é confirmado pelo acréscimo de legitimação que ele adquire: a escola e a turma são dois espaços considerados relativamente independentes, sendo as atividades da primeira somadas às atividades básicas na turma. A isso demos o nome de lógica aditiva de realização da acção educativa [...]. A radicalização desta lógica está na base do entendimento da turma como espaço de realização de inovações educativas. (SARMENTO, 2000, p. 369)

Para Sarmiento (2000, p.371), a própria estrutura organizacional das atividades curriculares e extracurriculares em classes favorece práticas isoladas. Além disso, a *estrutura organizacional e a natureza institucional da escola pública é um poderoso fator de inibição e constrangimento da inovação*, vista por ele na “Escola do Centro Cívico”, onde também a estrutura de classe prevalece. Para o autor, essa dispersão de

³⁷ Nota de diário de campo em 29.09.2009.

³⁸ A gestora pedagógica teceu estas considerações em momento formativo da pesquisa, em novembro de 2010.

atividades relativas à escola e a classe e que pesam de maneira centralizadora na figura do professor *dilatam a ação escolar e intensificam o trabalho dos professores para além dos limites do razoável* (IDEM, p.372)

Esta lógica identitária se manifesta perversa, dado que frequentemente extenua o professor e nem garante uma ação pedagógica pertinente a seu objetivo. Desse modo, *não é seguro, para além disso, que, por si sós, essas atividades tornem mais coerente, mais feliz ou mais significativo o percurso, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos* (SARMENTO, 2000, p.372)

Temos que considerar que, para este autor (IDEM, p.371) *os aspectos políticos e as finalidades educacionais que se encontram em jogo transcendem os limites que o desempenho e envolvimento docente simplesmente convocam*. Em nosso caso, um exemplo de como esta estrutura pode se manifestar está na ausência de tempo e de condições para planejar, por parte das professoras, no acesso limitado ao material de pesquisa.

Isso acontece porque a “lógica da profissionalidade docente”, interligada à “lógica aditiva” presente na estrutura organizacional de classe, privilegia as formalidades e favorece um ativismo, que, no caso da execução do “Projeto Consciência Negra”, 2007, foi agravado pelo despreparo para lidar com o tema.

Diana nos esclarece um pouco sobre o funcionamento deste ativismo, descrevendo os critérios de escolha de estratégias e de materiais didáticos a serem utilizados na execução do Projeto:

Porque assim... quando a gente saiu do curso, foi assim: a gente viu muita coisa nova, é uma lei, tinha uma lei, já tinha que usar isso aí na escola, e como passar isso aí pras crianças? Tudo que a gente foi pegando que falava de negro, a gente não queria nem saber, foi logo colocando (risos).

Nesse contexto, no qual a Educação para as relações étnico-raciais foi acolhida na escola, as lógicas aqui explicitadas atravessaram a ação pedagógica e seu primeiro fruto foi a elaboração e a execução do “Projeto Consciência Negra 2007”.

Os posicionamentos ideológicos também regulam as lógicas de ação nas escolas. Nos próximos subitens vamos analisar como a “adoção da igualdade como ponto de partida” configurou-se um dispositivo discursivo, atrelado à lógica do direito sob a

interpretação enviesada que, ao afirmar que “todos são iguais” não reconhece diferenças, questão que se desdobrou sobre o “Projeto Consciência Negra”. Essa prática discursiva não é de exclusividade de nossa escola. Crosso & Sousa (2007) alertam que predomina na escola um “discurso da igualdade” que encobre a existência das diferenças e alimenta o mito da democracia racial.

No entanto, esta perspectiva só encontra eco em uma instituição escolar que possua lógicas de ação que coadunem com esta adesão. As lógicas de ação de nossa escola se adequam ao caráter ativista de sua lógica identitária: a profissionalidade docente, presente em todos os níveis (gestão e educadoras). Essa lógica de ação é marcada pelo compromisso, ou empenho, com o “fazer”, mas não necessariamente atuante na identificação da problemática das diferenças para uma intervenção educativa sobre as desigualdades.

A – A “igualdade como ponto de partida”: carta de intenções do Projeto Consciência Negra.

A condução do “Projeto Consciência Negra” fornece-nos pistas de como a lógica institucional traduziu a legislação, de modo a aderir ao discurso da igualdade como ponto de partida, adesão essa que traz significativas implicações para a educação que a escola promove. O projeto foi elaborado a partir do curso “Africanidades...”, oferecido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, no ano de 2007. Em 2008 o “Projeto Consciência Negra” foi reformulado e aperfeiçoado.

O Projeto foi elaborado em duas versões. Comparar os dois projetos (original e aperfeiçoado) foi indicativo do interesse da escola em avançar nas práticas educativas para a democracia étnico-racial. O Projeto inicial – o qual teve acesso apenas para consulta – possui apenas de duas páginas e é bem sucinto, enquanto o aperfeiçoado³⁹, apresentado em 4 páginas, acrescenta importantes alterações como: a intenção de continuidade das ações; a menção à necessidade de recriar raízes e resgatar a cultura afro-brasileira (pretende pois, buscar e valorizar estas referências); a proposição de uma releitura do papel do negro em nossa sociedade, situando, inclusive, a importância da sua mão de obra para a construção do Brasil, além de se utilizarem do referencial teórico de Fúlvia Rosenberg para sua fundamentação, visto que esta autora afirma a

³⁹ Anexo 1 – “Projeto Consciência Negra”

necessidade de trabalhar as desigualdades para combater o racismo: *trabalhar a desigualdade e a discriminação é o primeiro passo para a superação.*

Essa apresentação aponta o movimento da escola em direção à valorização da cultura afro-brasileira e da população negra de nosso país, bem como ao reconhecimento da necessidade de combater as desigualdades. Os verbos recriar, resgatar e reler também indicam o pretense movimento de submeter a exame o que está sendo feito e o intuito de trazer a questão para a visibilidade. No entanto, o próprio modo de avaliar as ações executadas impossibilitou este movimento, ao utilizar os conceitos “ótimo, bom e regular” para avaliar as ações pedagógicas propostas, esvaziou a avaliação de significados. Lembremos que este tipo de avaliação coaduna-se com as lógicas de empenhamento e adição vivenciadas pela escola. Ter havido muito empenho é indicativo, nesta lógica, que o resultado foi ótimo.

Outro quesito relevante foi a justificativa do projeto para a sua implementação: *O preconceito que atinge as crianças e o trabalho em sala de aula como argumento que demonstra o reconhecimento desta problemática no seio da escola. Soma-se a este a necessidade de promoção de [...] atividades, atitudes e ações que despertem para uma consciência livre e aberta em relação ao outro e combate a desigualdades, discriminação e preconceitos.*

O “Projeto Consciência Negra” define-se como tendo por objetivos: *despertar a construção coletiva de uma educação mais humanitária e um maior conhecimento sobre História do Brasil e suas raízes; reconhecer valorizando e respeitando as contribuições dadas pelos negros no sentido de enaltecer a nossa cultura brasileira.* Essa intenção de enaltecimento da igualdade permeando as práticas escolares e os critérios de escolha das produções artísticas das crianças será analisada em relação ao vídeo produzido pela escola sobre as atividades do referido projeto.

O objetivo, assim situado, merece nossa reflexão. Em poucas linhas, solicita uma educação humanitária, o respeito à cultura afro, bem como explicita a finalidade de *enaltecer a cultura brasileira.* Um dos objetivos específicos ainda cita intensificar o relacionamento harmonioso em toda a instituição.

Observemos a poesia recitada em coro pelas crianças em atividade da “Semana da Consciência Negra” na escola:

Poesia
Toda pessoa tem seu valor, independente da sua cor,
A vida é mais feliz sem preconceitos,
e todos têm garantidos os seus direitos
Por isso vamos dar as mãos e fazer uma corrente de união,
Branços, negros e amarelos, nada disso importa,
Com amor no coração, somos todos irmãos⁴⁰.

Essa argumentação esconde um risco apontado pelo estudo de Crosso & Sousa (2007), realizado a partir da consulta à comunidade escolar sobre possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. Este “discurso da igualdade” *brancos, negros e amarelos, nada disso importa*, tomado como ponto de partida, acaba ao negar o reconhecimento da diferença, enfraquecendo a luta pela igualdade de direitos.

Esse discurso, ao aclamar a igualdade como ponto de partida, vem, de fato, negar a diferença. E, negando a diferença, impossibilita-se a consolidação de igualdade nas relações, sejam elas étnico-raciais, ou outras. [...]. Ao salientarmos o princípio da igualdade, é de fundamental importância explicitar que a igualdade que invocamos é o ponto de chegada, pressupondo necessariamente o reconhecimento da diferença como ponto de partida (CROSSO & SOUSA, 2007, p. 72).

O apelo ao respeito e ao caráter humanitário assemelha-se ao discurso “multicultural humanista”, o qual apela para a tolerância e a convivência pacífica ignorando que a diferença é sempre relacional e que

[...] as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como humano (SILVA, T. T. 2007, p. 86-87).

Também é relevante registrar que o período de execução, registrado no corpo do texto do projeto, é de quinze dias, limitado a ações do mês da Consciência Negra. Apesar de no texto de apresentação ter sido anunciado, houve a intenção de promover ações continuadas.

⁴⁰ Grifo nosso.

Podemos apontar como objetivos do “Projeto Consciência Negra” mobilizadores de uma educação para a igualdade das relações étnico-raciais: a valorização e a legitimação da cultura e da população afro-brasileiras (explicitam culinária, vocabulário etc.) e a promoção de conhecimentos sobre a história do Brasil e suas raízes (e identificação da África como continente). Soma-se a eles o objetivo específico do Projeto: *reconhecer e valorizar o papel do professor na construção da identidade e auto-estima positiva em relação aos alunos em geral, e principalmente aos alunos negros (sic)*, especialmente a valorização da autoestima da criança negra por ser uma necessidade premente apontada por relevantes estudos da área (CAVALLEIRO, 2000; MUNANGA, 2001; COSTA, 2005; CUNHA, 1987; GOMES, 2002; ANDRADE, 2001; LOPES, 2006; CABRAL, 2007).

No entanto, ao promover a igualdade das relações étnico-raciais partindo da adesão da “igualdade como ponto de partida”, configura-se uma possibilidade equivocada, como se a simples afirmação à igualdade de direitos fosse capaz de promovê-la. O nó desta questão é que a possibilidade aventada, configura-se, na realidade, um imenso desafio: limitar-se afirmar a igualdade apenas coloca a questão, mais uma vez, para a invisibilidade.

Essa combinação de fatores pôde ser vislumbrada na culminância do “Projeto Consciência Negra”, 2007, na proliferação de desafios (em práticas acríicas e estereotipadas, bem como na afirmação da “igualdade como ponto de partida”) e na restrição de possibilidades (a mercê de iniciativas individuais – uma única atividade se mostrou uma prática contextualizada aonde as crianças atribuíram um sentido positivo relacionado a igualdade de direitos étnico-raciais).

O evento realizado no fechamento do “Projeto Consciência Negra” (ocorrido em novembro de 2007, na “Semana da Consciência Negra”, depois de finalizado o curso de “Africanidades”), foi registrado em vídeo, o qual será analisado a seguir.

B – Celebrando a Consciência Negra? Racismo e invisibilidade seletiva na Educação Infantil

O objetivo do evento⁴¹ é a apresentação de algumas das produções das crianças, elaboradas durante a execução do projeto Consciência Negra (em destaque cartazes, desenhos, apresentações artísticas – dança, música, poesia). Cabe à escola (professoras e gestão) a produção do acontecimento, uma vez que define o roteiro e seleciona o que vai ser apresentado. A abertura e o encerramento do evento não competem a uma das professoras com sua turma, e, sim, a escola enquanto instituição, pois é ela que propõe estas atividades.

Tanto as apresentações das crianças quanto o formato dado ao evento pelos profissionais da escola apontam possibilidades de promoção de uma educação antirracista. Apontam também grandes desafios quanto ao enfrentamento às representações estereotipadas e negativas que recaem sobre a população afrodescendente.

A seguir, são apresentadas algumas cenas, constantes em um DVD que registra a culminância do Projeto Consciência Negra de 2007. Quando tivemos acesso ao DVD, ainda em 2009, pudemos vislumbrar, especialmente a partir de duas cenas aqui analisadas, quão imensos eram os desafios a serem enfrentados na escola: cena 1 – Remexe pro delegado; cena 2 – Rap da felicidade. Nas cenas seguintes, podemos entrever que, em meios aos grandes desafios despontavam também possibilidades: cenas 3 e 4 – “Olhos coloridos” e “Pérola negra”; cena 5 – “O que tem na África?”.

- Seleção⁴² de cenas promovidas na culminância do Projeto 2007

Desde a abertura do evento, ficou evidenciada a complexidade de trabalhar para a educação das relações étnico-raciais em uma sociedade historicamente marcada pelo mito da democracia racial, onde situações discriminatórias e preconceituosas desenrolam-se sob o véu da invisibilidade. Um projeto que pretende valorizar a cultura e a população afro-brasileira, bem como atuar sobre a autoestima das crianças, inicia o evento de culminância com uma dramatização que selecionou personagens e textos populares que reforçam estereótipos e representações negativos relacionados às identidades negras.

⁴¹ Foi gravado um vídeo deste evento do projeto em 2007. A escola não tem registros em vídeo do Projeto em 2008, por falta de verba.

⁴² O critério de escolha das cenas se deteve na maior concentração de desafios ou possibilidades por cena, ou seja, as cenas em que as ações pedagógicas eram mais favoráveis a uma educação antirracista, ou mais desfavoráveis.

Cena1: *Remexe pro delegado*

Logo no início, a diretora dá as boas vindas, fala da importância do dia da consciência negra e diz que uma pessoa negra vem hoje conversar com as crianças. Vejo que na escola há uma grande diversidade étnico-racial entre os alunos. Entra então uma profissional do grupo gestor da escola, Samanta⁴³, “fantasiada de negra”: meias pretas, blusa de manga comprida preta e peruca rastafári. Veste uma saia curta jeans e saltos altos. Tem nos braços uma boneca bebê negra, que a diretora diz ser sua filha. A personagem se apresenta como sendo da África, mais especificamente de Angola. Sua voz está modificada e pretende ser cômica. Ela diz estar vindo do aeroporto, veio de Angola “passei lá pelo Rio de Janeiro, diretamente da favela da Rocinha, certo? Adoro funk, vou já dançar para vocês, tá?”.

Então, uma professora (que cursou a formação da prefeitura) recita uma quadrinha popular machista e racista, enquanto Samanta remexe:

Quadrinha: Minha Nega, me arresponda, sem se ri e sem chorar: Pruquê vancê se arremexe quando vê homem passar? Fica toda remexendo, remexendo sem parar. Tu pensa que nós homem num tem ôi (olho) e num tá vendo? Mas se eu fosse artoridade e tivesse argum valor, eu butava na cadeia, esse teu remexedô. E depois que ele tivesse lá dentro, bem amarrado, eu dizia: “minha neguinha, remexe pro delegado! (sic)

Convém pontuar que este é um momento de caráter institucional. A abertura e o fechamento do evento foram marcados pela fala da direção. Também acontece nestas ocasiões algum tipo de apresentação – geralmente uma peça teatral – dirigida e representada por um grupo de educadoras, sendo preparado e apresentado para às crianças como um momento importante e que seguramente tem impacto em suas subjetividades.

Para Ribeiro (2002, p. 148), existe um impacto negativo na subjetividade de nossas crianças, brancas e negras. Tal impacto é alimentado por uma educação comprometida com a “branquitude”, *seja no ambiente doméstico, escolar, de trabalho ou de lazer, para a construção da identidade, está disponível sempre em um único modelo – racista e capitalista – fundado na dupla opressão classe/cor*. Contra esse modelo, a autora acima citada pensa possíveis soluções a esta realidade:

A solução para esse impasse tem como pedra fundamental a possibilidade de defrontar-se com modelos identificatórios negros que, constituído sobre ideais de ego viáveis por serem coerentes com o fenótipo dos afro-descendentes, propiciam a estes o sentimento de orgulho de pertença a

⁴³ Os nomes citados são fictícios.

grupos, nos quais, beleza, dignidade, sabedoria e poder são reconhecidos (RIBEIRO, 2002, p. 149).

Assim como a quadrinha de abertura, o rap de encerramento do evento configurou-se como prática educativa bastante falha na construção de um modelo identificatório negro positivado. Inclusive educando para a superioridade branca e alimentando estereótipos negativos da cultura e estética negra. Uma ação educativa que naturaliza estereótipos grosseiros sobre o fenótipo negro professa um discurso que remete à teses eugenistas que utilizavam destas mesmas estratégias para inferiorizar o pertencimento negro.

Estas práticas aqui analisadas nos impõem extraordinário desafio, ainda, a ser transposto: uma educação que consolida a resistência à nivelção dos direitos sociais entre negros e brancos. Tal resistência, tão bem retratada por Florestan Fernandes (1978) nas décadas de 1940 e 1950, ainda hoje persiste. Mais de meio século depois, amparada por uma legislação que pretende promover a democracia étnico-racial, a instituição escolar que, em Projeto, defende uma educação étnico-racial igualitária, executou uma ação educativa que se configurou o oposto do que se propunha e favoreceu justamente a segregação, a opressão e a manutenção das desigualdades.

O “Rap da felicidade” foi escolhido para dar fechamento à apresentação. As crianças, sob o convite das professoras, dançaram muito entusiasticamente essa música, cuja letra é portadora de uma denúncia social, mas que não faz referência à desigualdade racial, como é possível ver num trecho de sua letra:

**Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.**

Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci, han.
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer,
Com tanta violência eu sinto medo de viver.
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado,
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado.
Eu faço uma oração para uma santa protetora,
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora.
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela,
O pobre é humilhado, esculachado na favela.
Já não aguento mais essa onda de violência,
Só peço a autoridade um pouco mais de competência.

Mesmo o caráter crítico pretendido pela denúncia sobre a desigualdade social e a violência, na música “Rap da felicidade”, pode ser questionado, uma vez que a referida música apresenta a favela como “o lugar” do pobre, tendo sido apresentada no dia de comemoração da “Consciência Negra” e interpretada pela personagem negra que abriu o evento, a qual convidou todas as crianças a dançarem.

Fernandes (1978), refletindo sobre discursos da primeira metade do século XX, afirma que:

O passado ainda pesava tão opressivo que não se via com naturalidade a democratização de certos comportamentos. Parecia não só impróprio que o “negro” falasse ou agisse como o “branco”. Pensava-se ser falta de educação admitir familiaridades com um “preto”, especialmente em público [...]. O “preto só era bem-quisto, compreendido, retribuído e amado quando surgia e se mantinha como *appartenance* [filiado] do “branco” (FERNANDES, 1978, p. 301-302).

Podemos perceber que, em pleno século XXI, mais uma vez, deparamo-nos com um sutil mecanismo que pretende enquadrar o negro “em seu lugar”, opondo-se ainda à democratização tão opressiva quanto a denunciada por Fernandes (1978).

É importante assinalar que as músicas (letras e ritmos) escolhidas são portadoras de um discurso sobre a temática da “Semana da Consciência Negra”, mas a apresentação, enquanto cenografia que tem uma direção de cena comporta também um discurso – neste caso, discurso dos organizadores e participantes acerca da mesma temática que institui posicionamentos identitários dos envolvidos.

Práticas languageiras são expressões de vida social [...] vozes da heterogeneidade também se fazem presente na constituição subjetiva dos sujeitos, constituídos que são de e pela linguagem [...]. Ora, a identidade dos sujeitos não repousa em nenhuma objetividade, mas antes nos crivos legitimadores dos processos de significação instituídos por relações de poder (COSTA, 2007, p. 47-52).

A escolha desta música para a comemoração do “Dia da Consciência Negra” vincula as identidades negro/pobre, colocando também como aspiração do sujeito do discurso uma conformação ao lugar social de favelado. O viés ideológico presente nessa manifestação, combinado ao “discurso da igualdade” – o qual, antecipando-se a problematização, nega a diferença (CROSSO & SOUSA, 2007) –, atuante desde a elaboração do Projeto, veicula uma perigosa mensagem: o lugar dos negros é na favela e em harmonia. Assim estaremos todos confortavelmente acomodados – cada um “em seu lugar”.

Podemos dizer que esse discurso de conformismo em relação às condições de desigualdade, no mínimo, atenta contra a autoestima das crianças negras e favorece o engodo de suposta superioridade das crianças brancas.

Felizmente, também foram escolhidas estratégias positivas. Entre estas, crianças apresentaram números de dança a partir de músicas que valorizam e aclamam o povo negro, validam a estética negra e afirmam a negritude do povo brasileiro. Abaixo, temos trechos das músicas “Olhos coloridos” e “Pérola Negra”.

<p>Pérola negra Daniela Mercury</p> <p>Composição: Miltão, Renê Veneno, Guiguio</p> <p>O canto do negro veio lá do alto É belo como a íris dos olhos de Deus, de Deus e no repique, no batuque, no choque do aço. Eu quero penetrar no laço afro que é meu, e seu Vem cantar, meu povo, vem cantar você.</p>	<p>Olhos coloridos</p> <p>Sandra de Sá/ Composição: Macau</p> <p>Os meus olhos coloridos me fazem refletir Eu estou sempre na minha E não posso mais fugir... Meu cabelo enrolado todos querem imitar Eles estão baratinados Também querem enrolar... Você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo Você ri da minha pele, você ri do meu sorriso... A verdade é que você (Todo brasileiro tem!) Tem sangue crioulo, tem cabelo duro Sará, sarará Sarará crioulo...(2x)</p>
---	---

Podemos aqui observar que na música “Olhos coloridos” o sentido afirmativo está em foco *todos querem imitar [meu cabelo], eles estão baratinados, também querem enrolar*. A referência ao cabelo duro é uma provocação aos que, de maneira confusa – ou baratinada –, riem dos valores afro, para que estes se deem conta de que em sua identidade brasileira está implicada a negritude.

Essa música, em consonância com as ações para a afirmação das identidades e da igualdade de direitos, tal como proposta nas “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais”, busca *o rompimento com imagens negativas formadas [...] contra os negros e o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida* (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 19-20).

Essa música parece pôr os atores em posições pró e contra-hegemônicas sobre a cultura estética negra, mas de maneira complexa, não estagnada ou fixa. Notemos que há mudanças de posição entre os sujeitos. Os personagens, a quem o autor da música

interpela, oscilam, complexamente, entre admirar a estética negra – *Meu cabelo enrolado todos querem imitar. Eles estão baratinado também querem enrolar* – e zombar dela – *Você ri da minha roupa, Você ri do meu cabelo [...]*. Lembremos aqui do campo de batalha de Bauman (2005, p. 83): *Sempre que se ouvir esta palavra [identidade], pode-se estar certo de que está havendo uma batalha.*

É, portanto, fundamental, especialmente no ambiente educativo, a permanente vigilância ao movimento das relações de poder que regem a luta. Que tendências estão prevalecendo? Homogeneizadoras ou diferenciadoras? Pretendem devorar ou resistem ser devoradas? Quem ou que grupos se beneficiam a partir da História que é contada, ou dos modos de se relacionar na escola?

Imbuída do espírito de rompimento com imagens negativas e distorções históricas referentes às identidades, culturas e histórias afro-brasileiras, a turma do Jardim II (crianças de 5 e 6 anos) distinguiram-se do modo de apresentação das demais (que privilegiaram a apresentação de músicas e danças), pois apresentaram o resultado das pesquisas que realizaram durante o projeto sobre a África e o princípio da relação dos negros com a História do Brasil: “História dos negros no Brasil”.

A professora segurou várias folhas de papel-madeira grampeadas, como se formassem um livro. Pelo vídeo, é perceptível que o material é formado por texto e gravuras. À medida que a professora passava as páginas, ia dialogando com as crianças. Ela perguntava e as crianças iam respondendo espontaneamente a partir do que foi mais significativo para cada uma delas (nem todas as crianças respondiam, mas a maioria sim).

Professora: O que tem na África?

Crianças: os negros, muitas etnias, elefante, macaco, música. “Os negros são amigos da natureza”.

Professora: Como eles vieram para o Brasil? Eles queriam vir?

Crianças: não queriam, vinham amarrados no pescoço, trabalhavam, limpavam.

Professora: O que eles (negros) faziam diante desta situação?

Crianças: fugiam, queriam ser livres.

Professora: Quem livrou os negros?

Crianças: A princesa Isabel.

Professora: E ficou tudo bem (depois da “libertação”)?

Crianças: Não.

Professora: Por quê?

Crianças: Porque eles não tinham casa/ dinheiro/ trabalho.

Pela forma de apresentação, podemos inferir as estratégias didáticas da professora⁴⁴. As respostas espontâneas são sugestivas de que foi trabalhado um amplo conteúdo contextualizado historicamente, fugindo dos estereótipos. Observamos que as crianças trazem elementos diversificados relacionados à África: animais, música, diversidade étnica, cosmovisão africana (relação com a natureza), que reconhecem e valorizam uma ancestralidade africana rica e múltipla. Quanto à história do Brasil, as crianças atribuem a libertação dos escravos à Princesa Isabel (que assinou, de fato, a Lei), mas não ignoram o papel dos negros neste contexto, uma vez que pontuam suas resistências e lutas (“não queriam vir”, “fugiam”, “queriam ser livres”), apontando ainda que a libertação não resolveu os problemas desta população que ficou “sem casa”, “sem dinheiro” e “sem trabalho”, ou seja, sem seus direitos básicos garantidos. A apresentação mostrou que as crianças se apropriaram significativamente do conteúdo trabalhado e que existem possibilidades de utilizar metodologias adequadas à Educação Infantil na promoção de uma educação para a igualdade étnico-racial.

Refletindo sobre o já feito, surgiram inúmeros questionamentos sobre os critérios que orientam as escolhas das estratégias didáticas, neste evento escolar, para a educação das relações étnico-raciais que, se respondidos podem fornecer pistas para o enfrentamento dos desafios aqui apresentados:

- Por que a escolha (por parte da gestora e da professora responsáveis pela apresentação) de uma caracterização estereotipada para a personagem negra, bem como uma manifestação da cultura popular machista e racista?

- Por que todo o quadro escolar, que assiste à apresentação, reage com normalidade diante de uma cena como essa?

- Como as professoras esperam que as crianças (negras e brancas) sejam afetadas por este tipo de manifestação?

⁴⁴ Esta professora fez o curso de “Africanidades”, mas não trabalha mais na escola pesquisada.

- Como os professores relacionam essa cena com o objetivo do projeto de reconhecer e valorizar o papel do professor na construção da identidade e da autoestima positiva em relação aos alunos em geral, bem como da música escolhida?

Vale situar e adiantar, neste momento, que, entre as deliberações (realizadas no último encontro de 2009 com as professoras e a gestão) sobre procedimentos da pesquisa a serem abraçados em 2010, foi decidido que estas produções (vídeos de 2007 e 2009) fossem assistidas e analisadas pelo próprio grupo.

Adiantamos então que, em busca dos questionamentos ora elencados, as atividades acima analisadas foram escolhidas para a atividade “técnica do espelho” como estratégia que oportuniza pensar desafios e possibilidades de uma educação antirracista, lançando um olhar investigativo sobre as próprias práticas. Na ocasião, em novembro de 2010, as cenas do DVD foram exibidas para serem avaliadas pelas próprias professoras. Esta avaliação produziu uma experiência impactante para o grupo de educadoras e foi esclarecedor quanto às respostas acima levantadas, conforme veremos no item 3.3-b deste capítulo.

A análise destes documentos da escola, antes da entrada realmente em campo, fortaleceu a opção pela Pesquisa-ação e seu caráter de reflexão e modificação de/sobre as práticas profissionais, oferecendo a oportunidade de vislumbrar desafios e possibilidades já entrevistados.

3.2 A construção do trabalho coletivo: primeiros passos.

É importante voltarmos um pouco e contextualizarmos as condições de execução da pesquisa, pois essa situação fala da própria condição de trabalho das professoras. Apesar do interesse manifesto da escola em participar da pesquisa, a gestão julgava como entrave a necessidade de reunir o grupo de professoras, uma vez que já estavam enfrentando dificuldades até para realizar o planejamento mensal. Informou ainda que a Prefeitura tem dificuldades de disponibilizar professores substitutos, até mesmo em situações imperativas como é o caso da licença médica.

Logo ficou evidente que a falta de substitutos que viabilizassem o encontro das professoras não era somente um entrave à pesquisa, mas uma dificuldade que a escola vinha enfrentando há tempos para a realização do planejamento pedagógico.

Tal reivindicação é, inclusive, objeto da luta política dos professores, luta que se fortaleceu após a aprovação nacional da Lei 11.938, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial dos docentes, bem como a jornada máxima de 2/3 da carga horária semanal, para a interação direta com os alunos, e de 1/3, para fins de estudo e planejamento – o que fundamenta a recusa das professoras em realizar os planejamentos mensais aos sábados. Esta era a realidade da escola em 2009. Hoje os planejamentos acontecem semanalmente com a presença do “pedagogo 2”, profissional que substitui o professor regente – para que este possa se dedicar ao planejamento, estudo, registro das atividades e elaboração de relatórios, uma conquista alcançada pela categoria, mas que ainda não atende a meta de 1/3 da carga horária destinada a essas atividades. Ainda assim cada professora da escola planeja em um dia da semana diferente, o que impede a troca e a ação coletiva.

Desta feita, sem a presença dos substitutos para que as reuniões acontecessem durante a semana, seria necessário o cancelamento das aulas, o que não é aceito pela direção da escola. Resolveram, então, que as professoras planejarão individualmente com a supervisora, o que permitiria à escola providenciar um de seus profissionais, geralmente da gestão, que possa substituir a professora em sala, sem prejuízo para as crianças.

A partir do contato inicial com a supervisora, foi necessária a busca de outras alternativas. Colegas graduadas e pós-graduadas, integrantes do grupo de pesquisa LUDICE, disponibilizaram-se voluntariamente a atuar como professoras substitutas, seguindo o planejamento feito pela professora da classe⁴⁵. Faltavam, então, duas voluntárias.

A – Estabelecendo o contrato colaborativo

Ao estabelecer contato com as professoras, eu já possuía, a partir do acesso ao projeto político pedagógico e ao vídeo, o conhecimento de práticas pedagógicas desfavoráveis a educação das relações étnico raciais, que certamente, constituíam-se grandes desafios a uma educação antirracista. Desta feita, os encontros destinados ao

⁴⁵ Josélia de Lima (Pedagoga, mestre em Educação Brasileira e membro do LUDICE); Núbia Agustinha (Pedagoga, especialista em arte-educação, mestra em Educação Brasileira e membro do LUDICE); Poliana Oliveira (Pedagoga e, na ocasião, membro do LUDICE); Aline Soares (Pedagoga, mestra em Educação Brasileira), Ana Paula Maciel (Pedagoga, então estudante do curso de Pedagogia e membro do LUDICE).

estabelecimento do contrato colaborativo teve um duplo benefício: ao mesmo tempo em que explicitava a pesquisa e a disponibilidade das professoras em aderir o projeto, ao levantar suas expectativas sobre os desafios e possibilidades, deu-nos uma ideia do quanto essas práticas educativas, que se configuraram até mesmo racistas, eram produzidas na total invisibilidade.

Lembremos que os quatro encontros do Projeto Piloto utilizaram-se da estratégia “Roda de conversa”, por seu caráter dialógico e fortemente conectado às histórias de vida, subjetividade e narrativa dos sujeitos.

Desde o primeiro encontro, ocorreram debates, inclusive inflamados, entre as educadoras, sobre pertencimentos étnico-raciais, cotas e racismo. Casos presentes em sala de aula e na escola não aparecem ainda. Para uma das professoras – Diana, professora efetiva e que cursou a formação da prefeitura – essa questão não atravessou sua sala de aula, por não ter alunos negros: *Não tenho alunos negros. Só morenos, bem morenos*. Esta declaração também foi pauta de debate. Gabriela – professora efetiva – a qual não participou da formação e afirmou-se como negra neste primeiro dia de encontro – após algum tempo observando a fala de Diana, comentou que a colega professora não falava a palavra “negro”. Diana, então, pediu a palavra e disse que não fala a palavra “negro” porque as pessoas podem achar o termo preconceituoso, ou racista. Acrescentou ainda: *Sabe... é porque eu acho que negro, negro mesmo, é aquele cinzento*.

Este posicionamento pode estar ligado à adesão à ideologia do branqueamento, pela desvalorização do fenótipo negro e suas consequências. Ou, ainda, é uma forma de escamotear essas identidades – se este problema não existe, não há necessidade de que o sujeito se debruce sobre ele. Esse discurso se coaduna com a ideologia da ausência de negros no Ceará.

O discurso que nega a existência de negros no Ceará está incorporado ao cotidiano da população, que para justificar esta ausência, usam-se como explicações a pouca quantidade de negros trazidos para o estado no período colonial; e o critério para ser negro: “ter pele escura, lábios grossos, nariz achatado e cabelo carapinha”. Aqueles que não se enquadram nesses estereótipos não são classificados como negros [...]. O discurso do senso comum e o acadêmico coincidem sobre a ideologia da ausência de negros no Ceará. Este discurso falseia a realidade quando busca tornar a população negra “invisível” (BARROS, 2004, p. 52).

Contrariando este discurso, vários depoimentos pessoais de como essa questão, especialmente o racismo, atravessou suas vidas fora da escola foram dados pelas professoras. São casos vivenciados por elas mesmas ou na família, tais como proibição de namoros, discriminações. Esta foi uma tendência que se repetiu nos demais encontros.

A dimensão pessoal é tão importante que Nóvoa (2007, p. 19) reconhece as histórias de vida dos professores como metodologia de investigação-ação ao estudar sobre o saber e a ação dos professores. Para o autor, *as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos.*

Frequentemente, posicionamentos profissionais estão encharcados de motivações emocionais. Foi o que se observou em relação às severas resistências de algumas professoras acerca das religiões de matriz africana. Em meio aos debates sobre cotas, racismo e preconceito, a professora Diana afirmou: *só não admito essas coisas de candomblé dentro da escola.* A referida professora foi contestada por membros da gestão, especialmente a supervisora, alertando que contemplar as religiões de matriz africana faz parte do conteúdo da história e cultura africanas e não deve ser confundido com “ensinar religião às crianças”. A resposta de Diana é contundente: *não quero saber, não gosto, sinto até uma coisa ruim.*

[...] essas religiões são catalogadas de forma cruel, como macumba, magia negra, feitiçaria, satanismo, entre outras denominações preconceituosas. A negação da afro-religiosidade cearense remonta ao festejado movimento abolicionista, que usava como argumento primeiro de suas lutas as teses “humanistas” de que os escravos possuíam almas (já que eram batizados) e, portanto, seriam cristãos como os brancos. Em segundo lugar afirmavam que o conhecimento do cristianismo os libertaria de quaisquer práticas de magia (ANDRADE JÚNIOR, 2009, p. 142).

A afirmação “não quero saber” é indicativa de uma postura que não problematiza nem reconhece as relações de poder que criam realidades, as quais poderiam ter sido bem diferentes se as condições de produção históricas tivessem sido outras. Sem perceber, o indivíduo cola-se ao discurso discriminador hegemônico, que, ao se recusar a tomar conhecimento dessas diversidades, tenta, mais uma vez, empurrá-las para a invisibilidade.

Apesar de ausente do discurso das professoras no primeiro encontro, Samanta (do grupo gestor) abordou-me para falar de um caso, para ela preocupante, de racismo na escola. Aconteceu na turma do Jardim II, onde uma criança branca recusou-se em sentar ao lado dos colegas de sala “morenos”. A decisão tomada neste caso foi trabalhar o tema com a criança discriminadora fora da sala de aula através da literatura infantil.

Reajo à demanda da professora, esclarecendo que a pesquisa é justamente sobre os desafios na promoção de uma educação para a igualdade. Sugeri ainda que o assunto fosse tratado no dia seguinte, em nosso encontro da pesquisa. Porém, surpreendentemente, ao retornar, Samanta voltou dizendo que falou com a professora e já estava tudo bem.

Entretanto, no decorrer do segundo e do terceiro encontros, nos quais foram debatidos os desafios e as possibilidades para a promoção de uma educação étnico-racial igualitária, bem como o curso de formação do qual participaram, situações na escola e na sala de aula foram sendo relatadas por umas e descobertas por outras.

A formação não apareceu entre as possibilidades, consideradas pelas professoras, para uma educação igualitária. Todavia, o depoimento delas avalia que a participação no curso “Africanidades” trouxe conhecimentos importantes, especialmente, sobre conceitos e preconceitos das mesmas. O curso, oferecido pela prefeitura de Fortaleza, teve carga horária de 120h/a, no turno da noite. O requisito para receber o certificado era atingir 75% de frequência. Os cursistas não foram avaliados, apenas avaliaram o curso. Ao final, foi proposto que cada escola participante montasse um projeto que contemplasse o tema “Africanidades”. A supervisora confirmou o caráter da proposta. No entanto, as educadoras (Selma, Nadir, Samanta) compreenderam a postura da supervisora como obrigatória.

Segundo as professoras, a maior motivação, inicialmente, foi o interesse na carga horária da formação, importante para a ascensão na carreira, uma vez que o “Plano de Cargos e Carreiras da Prefeitura de Fortaleza” considera essas formações para efeito de aproveitamento. Também receberam uma bolsa no valor de R\$100,00 (cem reais), para ajuda na alimentação. A única a objetar esses principais motivos e atribuir sua motivação à formação em si foi a supervisora.

O que foi considerado mais significativo para as participantes do curso de formação foi: perder o preconceito com relação às religiões de matriz africana (Selma e Selene), benefício esse estendido a muitos outros cursistas (na opinião de Selma, Selene, Bruna); conhecer mais sobre a ancestralidade africana (Selene); despertar o respeito pela cultura e história africanas (Bruna). As professoras relataram ainda que a exibição de filmes foi uma estratégia muito utilizada no curso e aprovada pelas cursistas.

Esse momento também foi de expressão e de diálogo com as professoras que não cursaram a formação. Uma das professoras compartilha que tem medo das religiões afro-descendentes. Quando criança, morava perto de um Centro que ela não sabe precisar de qual religião e tinha medo dos tambores à noite.

Permearam todos os encontros debates sobre o racismo e o preconceito. Houve questionamentos sobre as dúvidas: *a criança já nasce racista? Ou aprende com alguém? Com quem?* Pontos de vista diferentes foram afirmados. Diana disse que a criança já nasce racista. Selma se opôs: *é a sociedade que ensina*. Aconteceram inclusive leves “acusações” de racismo entre as colaboradoras diante das eventuais frases: *Ele é negro, mas é bonito* e ainda sobre uma aluna *Bem pretinha, mas sabe aquela bem cuidada* (Selene), ao que Nadir retruca: *Você está dizendo que o negro não é bonito?* Selene responde: *É modo de dizer*. Mais casos pessoais de preconceitos, discriminações e conflitos raciais nas famílias foram partilhados. Também exemplos ligados à mídia, especialmente cenas de novelas, sempre são lembrados entre o grupo. Diana mostrou espanto sobre a presença de racismo na escola.

O quarto e último encontro do ano teve como objetivo explicitar os desafios e as possibilidades até agora levantados, estabelecendo as bases da ação-colaborativa para 2010 e confirmando (ou não) o “contrato” de colaboração com as participantes-colaboradoras.

Para Thiollent (2007, p. 18), [...] *a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.*

Neste dia, a metodologia foi um pouco diferente das rodas de conversa, uma vez que foi realizada uma exposição dialogada dos desafios e das possibilidades, destacando-se as próprias falas do grupo e a explicitação a proposta para 2010. Poderíamos dizer que trabalhamos, pois, na concepção da pesquisa. Diante da sistematização realizada, o momento foi destinado à deliberação do grupo, convidado a concordar, discordar, complementar, ou seja, agir sobre ela. Nesse diálogo, ainda surgiram propostas de ação para enfrentar os desafios. Surgiram possibilidades frente aos desafios, as quais originaram procedimentos de investigação-ação.

Tabela: Desafios e possibilidades levantados pelo grupo

Desafios	Possibilidades/ Ações deliberadas		
Ausência de tempo para o planejamento em conjunto (necessidade de substitutas)	Encontros da pesquisa		
	Conseguir substitutas junto à prefeitura		
Acesso a material e adequação de objetivos e estratégias à Educação Infantil	Providenciar e/ou solicitar livros de literatura infantil, bonecas e material etnicamente diversificado adequado ao trabalho pedagógico		
	Refletir sobre a escolha crítica destes materiais/ estratégias a partir, especialmente da prática pedagógica.		
	Pesquisar e conhecer materiais/estratégias diversas já produzidos e pensados com o objetivo de trabalhar as relações étnico-raciais		
	<u>Produzir novos materiais que atendam às demandas que surgirem</u>		
	Estudar e avaliar os materiais da própria escola (DVD's)		
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras		
	Analisar se coadunam com os objetivos do “Projeto Consciência Negra”.		
Trabalho com os pais e professores para a valorização da cultura, estética e história Afro. Em especial, trabalhar às discriminações às religiões de matriz Africana.	<u>Levantamento do pertencimento étnico-racial das famílias, bem como do perfil religioso das famílias</u>		
	Visitas a instituições religiosas de matriz africana (Candomblé e Umbanda), tendo em vista, conhecer e desmistificar. (Professoras/ professoras e alunos)		
	<u>Incluir os pais nas atividades sempre que possível</u>		
Manifestações racistas entre pares + Dificuldades encontradas pelas crianças em representar seu pertencimento étnico-racial	<u>Utilizar o elogio às crianças, especialmente as negras, com objetivo que construir uma autoestima positiva</u>		
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras		
	<u>Promover desfile que promova a identidade negra</u>		
	<u>Valorizar a cultura e a história</u>	<table border="1"> <tr> <td><u>Ex: culinária</u></td> </tr> <tr> <td><u>Ex: Conversa com Africano</u></td> </tr> </table>	<u>Ex: culinária</u>
<u>Ex: culinária</u>			
<u>Ex: Conversa com Africano</u>			

	<u>Africana</u>	
Resistência à obrigatoriedade	Estudar o Projeto para aprimorá-lo	
	Entender o contexto das Ações afirmativas	
“Discurso da igualdade” (incluído depois das análises)	Perceber este discurso nos documentos e práticas escolares e suas consequências. (Projeto e DVDs)	

- Em negrito estão as “possibilidades” elencadas que se configuraram “Recursos formativos” mobilizados pela pesquisa. As “possibilidades” sublinhadas consistiam em ações pedagógicas a serem postas em prática pelas educadoras. Algumas foram implementadas, outras não. Outras, entretanto, no momento de construção do quadro ainda não pensadas, posteriormente foram planejadas e executadas pelas educadoras no ano letivo de 2012.

Todas as participantes confirmaram a adesão à pesquisa, firmando o contrato colaborativo, inclusive quem declarou abertamente não ter afinidade com o tema. É o caso da Diana que declarou gostar mais do “Projeto Trânsito” do que do “Projeto Consciência Negra”⁴⁶.

Este posicionamento ilustra o compromisso resolutivo, por parte das professoras, em integrar a pesquisa, o qual foi firmemente cumprido, algumas vezes participando dos encontros com problemas de saúde ou mesmo diante do desconforto explícito perante a temática. Viagem ou compromisso junto a outras atribuições da escola (como prestação de contas do Conselho Escolar junto à Secretaria Municipal de Educação) foram situações que justificaram a ausência de algumas professoras em pouquíssimos encontros. A maioria delas esteve presente em todos os momentos.

Por outro lado, embora convidadas a integrarem às atividades da pesquisa, diretora e vice, sempre às voltas com as atribuições de suas funções, justificavam sua ausência e praticamente não participaram dos encontros. A coordenadora pedagógica participou de boa parte das atividades da pesquisa. No entanto, ausentava-se constantemente da biblioteca, local onde nossos encontros aconteciam, para resolver algum problema, atender às famílias, ou mesmo para dar apoio ou para verificar o andamento das aulas com a ausência das professoras regentes.

As minirrationalidades, que se constituem dos posicionamentos individuais em relação, negociam pontos de interseção, ancoradas numa identidade institucional (escolar) – construída histórica e contextualmente pela instituição; constrangidas pela legislação educacional nacional e municipal e mediadas pelas relações de poder,

⁴⁶ Nota de Diário de Campo de 09.09.2009. O Trânsito é um projeto anual da escola, previsto para ser executado em setembro, cujo objetivo é introduzir a educação para o trânsito.

orientam-se para uma lógica de ação original que frequentemente corresponde e tenta se alinhar a uma identidade institucional partilhada pelo grupo. Então, é importante pontuar que este comportamento, as ausências da gestão – integra as orientações da ação bem próprias desta escola – que se identifica com imagem de competência junto ao poder estatal municipal⁴⁷ e, ao mesmo tempo, com o compromisso profissional para com as crianças. As falas das professoras, desde o primeiro momento, também indicam uma preocupação em planejar ações significativas e interdisciplinares que atendam às necessidades dos alunos, bem como á ordenação destas atividades.

Selene chama atenção para a necessidade que as atividades sejam significativas. Diz que acha que a interdisciplinaridade poderia ser utilizada para dar seguimento as atividades e reflete que apesar da necessidade de pensar estratégias para combater o racismo o ano todo, na prática, as atividades geralmente se restringem a “Semana da Consciência Negra”. [...]

Fabiana pede a palavra e faz referência aos PCN e à transversalidade recomendada, a qual, para ela, é a característica mais importante a ser contemplada ainda na Educação Infantil. Diz que suas experiências em outro município mostraram que a transversalidade é possível. [...]

Simone também chama atenção para o fato de que todas as atividades devem ser pensadas do ponto de vista da aprendizagem significativa. Devem ser planejadas com este intuito. Ela complementa dizendo que em sua experiência em escola particular também era feliz na ação interdisciplinar⁴⁸.

Estas falas são indicativas de que as diretrizes normativas do MEC são objeto de reflexão e interesse por parte das professoras. São indicativas também de que estas professoras pretendem usar tais normativas, em prol do benefício das crianças. Para tanto, as educadoras buscam traçar estratégias que promovam experiências significativas.

Não obstante, a referência aos PCN, documento que orienta as ações no Ensino Fundamental e não na Educação Infantil, vem reforçar que as *estratégias específicas à Educação Infantil*, levantadas como um dos desafios a ser superado, realmente configura-se como tal.

Este encontro também foi ocasião de celebração do engajamento da escola na pesquisa. A “tabela de desafios e possibilidades” foi muito importante, pois norteou os participantes da pesquisa à avaliação do caminho percorrido, sendo ponto de partida para as intervenções na pesquisa-ação.

⁴⁷ Inclusive o esforço, desde 2007, em implementar um Projeto voltado para a Lei 10.639, que foi recebido na escola como imposição.

⁴⁸ Nota de Campo de 09.09.2010.

B – Projeto Consciência Negra 2009: aqui só tem amor?

Em um período de tempo bem próximo aos encontros que estabeleceram o contrato colaborativo, aconteceu a culminância do “Projeto Consciência Negra”, 2009, o qual foi programado para acontecer em quinze dias. Isso significa que a preparação e a execução do Projeto aconteceram em concomitância aos nossos encontros do Projeto Piloto.

Foram disponibilizados, por mim, para a escola os livros de literatura infantil⁴⁹ com personagens protagonistas negros. Coloquei-me à disposição para participar do momento do planejamento do “Projeto Consciência Negra”. No entanto, neste ano de 2009 minha contribuição limitou-se ao empréstimo de material e à presença da pesquisa na escola, fato que, por si só, certamente teve repercussão na ação pedagógica da escola frente a este tema, pelo simples motivo ter proporcionado um momento para que as educadoras pensassem se havia e quais seriam os desafios e as possibilidades em promover uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Apesar da disponibilidade, minha presença não foi solicitada para os momentos de planejamento, visto que fui informada inclusive que, devido ao problema enfrentado pela escola, qual seja, não havia tempo para planejamento – para realizar estes momentos em grupo, cada educadora planejou individualmente, ou em casa, a depender de sua disponibilidade de tempo. Isto significa que institucionalmente não houve tempo destinado à preparação das atividades do “Projeto Consciência Negra”, em 2009. Por esta razão, fui convidada apenas para filmar o encerramento do Projeto.

A culminância do Projeto, como de praxe, teve sua abertura realizada a partir das falas da gestão, nas figuras de sua diretora e coordenadora. A semelhança do Projeto de 2007, ocorreu a apresentação de uma pessoa da gestão caracterizada de negra para representar uma personagem africana, a D. Preta.

A diretora abriu o evento elogiando o desempenho das professoras e das crianças durante o projeto. Quanto ao desempenho das professoras sua fala é indicativa da valorização do “fazer” – do movimento, da caracterização, do empenho:

⁴⁹ Livros: “Tanto, tanto”; “Bruna e a galinha d’angola”; “Princesa Arabela, mimada que só ela”.

Queria dizer às professoras de nossa satisfação em ver o **empenho** de todas elas (professoras) durante as duas semanas que foram trabalhadas. Então, ao passar na sala de aula a gente viu o **movimento** dos professores, o movimento no pátio, o **empenho, a dedicação** na hora de trabalhar o projeto, e hoje, nós estamos todos aqui, crianças lindas e maravilhosas, professores também **caracterizados**... taí a tia Gabriela, linda e maravilhosa aí, né? De Angola... professora Diana com a blusa toda florida aí, bonita... as professoras todas **empenhadas** com o trabalho com as crianças para que hoje se concretize nesse momento a amostra de tudo que aconteceu nestas duas semanas (Ticiania, 20.11.2009). (Grifo nosso)

Em sua fala, também aparece a valorização do fazer das crianças fazendo referência às produções realizadas por elas durante o período do Projeto e que estão expostas nas paredes da escola:

Temos também os trabalhos lindos aí, pregados nas paredes, foram todas as salas que fizeram esse tipo de trabalho, mas não dá para pregar o de todo mundo. Temos uma amostra da turma da professora Nadir e da professora Selene. As principais histórias que foram trabalhadas [lê os títulos sobre os desenhos] [...] “Princesa Arabela, mimada que só ela” ... só quer ser a tal... e “Menina bonita do laço de fita”, também assistiram o filme e reproduziram a história belíssima, contada através dos desenhos das crianças” (Ticiania, 20.11.2009).

Logo após, a Coordenadora tomou a palavra e fez considerações sobre a importância do Projeto. A partir de uma fala um pouco extensa, chamou atenção para a contribuição do povo negro para a construção do nosso país, afirmando que este *marcou nossa sociedade com sua mão de obra e sua força* e da ancestralidade africana de todo o povo brasileiro. Cantou uma música que se repete em todas as edições do Projeto *branquinhos, pretinhos e amarelinhos, nós somos amigos, nós somos irmãos* e apresentou a personagem D. Preta que, neste ano limitou a dar as boas vindas as crianças e dizer que veio da África e que lá há vários países que falam português, além de sambar um pouco ao som de “Meu Ébano”, de Alcione.

Foram realizadas apenas três apresentações pelas crianças, duas destas, musicais. A primeira apresentação musical foi preparada e apresentada por Diana e Selma (professora substituta). Essa apresentação envolvia a temática “animais” (segundo as professoras, assunto curricular atrelado ao Projeto). No entanto, nada na música fazia referência aos objetivos do Projeto, apenas as crianças portavam máscaras de animais de origem africana.

Na realidade, a música é uma estratégia bem interessante para trabalhar os aspectos psicomotores de forma lúdica e imaginativa: combina uma situação imaginária que demanda uma série de movimentos corporais por parte das crianças. Configura-se, pois, uma boa metodologia para trabalhar o movimento na Educação Infantil. No entanto, tendo como foco o Projeto Consciência Negra, o critério de escolha deste material não é claro. Vejam a letra abaixo:

23- O Passeio

Eu agora vou passear Quem quiser, pode acompanhar (Bis)

- Chiii... uma montanha!

Vamos ter que atravessar

Andando não dá, pulando não dá,

Vamos ter que escalar!

- Toque, toque, toque, toque, tá (Bis)

Ufa! Acabamos de chegar

Eu agora vou passear

Quem quiser, pode acompanhar (Bis)

- Chiii... um rio!

Vamos ter que atravessar

Andando não dá, pulando não dá,

Escalando não dá,

Vamos ter que nadar!

- Toque, toque, toque, toque, tá (Bis)

Ufa! Acabamos de chegar

Eu agora vou passear

Quem quiser, pode acompanhar (Bis)

- Chiii... uma ponte bem estreita!

Vamos ter que atravessar

Andando não dá, pulando não dá,

Escalando não dá, nadando não dá,

Vamos ter que equilibrar!

- Toque, toque, toque, toque, tá (Bis)

Ufa! Acabamos de chegar

[...] Eu agora vou passear...

Quem quiser, pode acompanhar (Bis)

- Chiii... uma caverna bem baixinha!

Vamos ter que atravessar

Andando não dá, pulando não dá,

Escalando não dá, nadando não dá,

Equilibrando não dá, pendurando não dá,

Vamos ter que abaixar!

- Toque, toque, toque, toque, tá (Bis)

Ufa! Acabamos de chegar

Eu agora vou passear, quem quiser...

- Ôba... uma grama!

Vou sentar pra descansar.

Nesse contexto, apenas uma das apresentações se destacou positivamente, versando sobre contribuições da África para nosso modo de vida (frutas, comidas, roupas, ervas, música, modos de ser). A professora negra Gabriela representou uma personagem real de grande importância para a memória negra de nosso país, Maria Joaquina da Silva, ou D. Fiota, quilombola do município de Bom Despacho (MG), maior conhecedora, até sua morte em 2012, da Gira da Tabatinga⁵⁰, língua afro-brasileira que se configura um dialeto Banto de origem Africana.

D. Fiota é protagonista da coleção “Contado Saberes”, publicada pela Fundação Guimarães Rosa, que pretende, a partir do Projeto “(Re) Criando nossas raízes”, resgatar a história oral africana e afro-brasileira da língua da Tabatinga.

⁵⁰ http://www.fflch.usp.br/dl/indl/Extra/Projeto_Iphan_USP.htm

A professora, representando D. Fiota, trajava roupas tipicamente relacionadas à África e foi apresentada como uma pessoa de muita sabedoria, que muito tem a ensinar sobre as contribuições da ancestralidade africana: *o vocabulário da língua da Tabatinga; o conceito de família africana; o respeito à pluralidade e às diferenças; o aprendizado com os mais velhos e os ancestrais; a devoção religiosa do nosso povo; uma comidinha deliciosa; as músicas animadas e alegres; o uso da medicina alternativa...*” (fala da professora que anuncia os ensinamentos de D. Fiota).

D. Fiota conversou com as crianças sobre as contribuições do povo africano para a cultura brasileira. Enquanto se apresentava, algumas crianças que portavam frutas, comidas e ervas de origem africana circularam entre as crianças que assistiam à apresentação para que vissem de perto os itens que estavam expondo. Outras crianças também realizaram uma demonstração de capoeira. As crianças que assistiam ficaram muito atentas, algumas demonstraram interesse pela temática e pelos itens apresentados, esticando-se para ver melhor.

Esta apresentação está em consonância com o objetivo do § 2º das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais” de: *reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas* indo além da simples afirmação da igualdade, investigando e experimentando positivamente os elementos desta ancestralidade. Essa estratégia também se mostrou feliz quanto a adequação à Educação Infantil, à medida que o eixo norteador das práticas pedagógicas “interação” foi favorecido e potencializado pela exploração dos diversos itens apresentados.

Temos que destacar aqui a valorização de importantes elementos da cosmovisão africana como a tradição oral, a sabedoria dos mais velhos, a valorização e o respeito aos elementos da natureza e da ancestralidade africana. Petit e Silva (2011) destacam a relevância destes valores na constituição de uma educação das relações étnico-raciais, especialmente em nosso Estado do Ceará, onde continuamente as africanidades são negadas.

A outra apresentação musical versa sobre a exaltação da igualdade. Ela foi preparada por Selene e Nadir e segue a tendência já demonstrada no projeto de 2007, bem como a lógica adotada pela instituição, reafirmada em 2009, tendo como porta voz os membros da gestão, da afirmação da igualdade, como ponto de partida, como poderemos ver a seguir. É importante lembrar que do ano de 2008 não há registros.

Desta feita, enquanto a gestão propõe a música que se repete em todas as edições do Projeto “Branquinhos, pretinhos e amarelinhos, nós somos amigos, nós somos irmãos”, as turmas do primeiro ano dançaram ao som de Mara Maravilha, em consonância com esta ideia da igualdade como ponto de partida:

Convidado Especial (Mara Maravilha)

Vem ser meu convidado especial
ter amigo é tão legal
vamos fazer um mundo feliz
vem descobrir nossa harmonia
onde tudo é alegria
vamos fazer um mundo melhor
brincar de roda, amarelinha, pega-pega, capitão
segure forte, com muita emoção,
cantemos juntos a nossa canção
pula, pula, pula, agita, agita, agita
a nossa galera é bem mais forte e mais bonita
**aqui nesse pedaço não tem distinção de cor
seja preto ou branco aqui só tem amor.**

Após a apresentação das crianças do 1º ano, todos foram convidados a dançar juntos essa música para encerrar o evento. Não é demais insistir em esclarecer que o problema com esta concepção e estratégia educativa é que ela não reconhece as profundas desigualdades, tampouco contribui para sua superação à medida que se limita a afirmar a igualdade entre as raças. Seu modo de funcionamento assemelha-se ao do “mito da democracia racial”, que servia apenas para colocar o racismo na invisibilidade e sustentar as desigualdades. Para Da Matta (1986, p. 39)

É mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o branco superior e o negro pobre e inferior, uma série de critérios de classificação. [...] As possibilidades são ilimitadas, e isso apenas nos diz de um sistema com enorme e até agora inabalável confiança no credo segundo o qual, dentro dele, “cada um sabe muito bem o seu lugar”.

As apresentações realizadas pelas crianças foram muito rápidas. Na ocasião, perguntei-me se a minha presença fizera com que as professoras se sentissem avaliadas, e as apresentações fossem abreviadas. Analisando o contexto, podemos inferir que a presença da pesquisa que procura levantar os desafios e as possibilidades de uma educação das relações étnico-raciais na escola, registrando por meio de filmagem a culminância do Projeto, tem impacto no modo de fazer o evento.

Vale situar e adiantar, neste momento, que, entre as deliberações (realizadas no último encontro de 2009 com as professoras e a gestão) sobre procedimentos da pesquisa a serem realizados em 2010, foi decidido que estas produções (vídeos de culminância do “Projeto Consciência Negra” 2007 e 2009) fossem assistidas e analisadas pelo próprio grupo, mas, devido à nossa limitação de tempo, apenas as apresentações do ano de 2007 foram assistidas e debatidas no grupo.

C - Desafios e possibilidades em xeque: analisando as lógicas em relação

Embora não tenhamos feito o acompanhamento do planejamento e da execução do “Projeto Consciência Negra”, em 2009, os primeiros contatos com a escola e, especialmente, o registro da culminância do Projeto permitem-nos inferir sobre as lógicas que atuam sobre a ação educativa para as relações étnico-raciais nessa instituição.

O papel da gestão no evento de culminância do Projeto é representativo da própria identidade institucional já ventilada em 2007. Em uma atuação peculiar, a gestão protagonizou mais da metade do tempo da culminância, ocupando 26 dos 50 minutos de gravação do evento, e teve como “bandeiras principais” exaltar a igualdade entre as raças e a profissionalidade das professoras.

Para Sarmiento (2000), a profissionalidade docente é concebida em um entendimento que privilegia o empenho, a mobilização, a inovação e a oferta de múltiplas experiências para as crianças. Como vimos, o discurso da diretora é ilustrativo da adesão da escola a esta perspectiva e às condições de produção do mesmo. Pois, em uma ocasião formal, na fala de abertura do evento – onde crianças e professoras são a plateia – certamente, esse modelo, se configura como um regulador institucional das ações na escola. Esse regulador institucional se constitui como um processo que

pretende orientar ou padronizar o comportamento ou a identidade que a instituição pretende forjar em seus membros.

A valorização do empenhamento acompanhou o discurso, inclusive das professoras, durante todo o processo, mostrando-se critério para avaliação das ações empreendidas:

Mas o que foi mais importante para mim foi à vontade de todos, a curiosidade de todos e a dedicação de alguns. Digo, de muitos. O meu **empenho** foi razoável, não foi integral, devido à necessidade de outras atividades que eu tenho que ter, característico da biblioteca. Mas foi positivo. Mas eu deveria me empenhar mais (Fabiana – 25.11.2010).

Eu acho que vai coincidir muita coisa aqui na avaliação da parte positiva. Na minha opinião, foi o **empenho** de todos na escola, das crianças também, elas se **empenharam** muito (Gabriela -25.11.2010).

As possibilidades de ação deliberadas pelo grupo das colaboradoras no Projeto Piloto também foram indicativas dessa lógica, especialmente quanto à oferta de múltiplas experiências. Rapidamente surgiram ideias de desfiles, aulas de campo, uso da culinária na promoção das práticas educativas antirracistas. No entanto, no evento que encerra o Projeto Consciência Negra do ano em questão, nenhuma inovação se destacou entre as ações. Destacou-se o discurso da igualdade como ponto de partida e sinais de uma postura que indicativa de autopreservação.

Frente à tarefa de “mostrar tudo que aprendemos durante o Projeto” (argumento presente na fala da coordenadora durante a abertura do evento) as apresentações se configuraram rápidas, e tímidas, o que nos leva a supor que a presença da pesquisa na escola tenha colocado a disposição das professoras para inovar em suspenso.

A apresentação preparada pelas professoras Diana e Selma – na qual as crianças com máscaras de girafa e leão executavam uma coreografia ao som da música “Passeio” – parecia ter “caído de paraquedas” naquela situação que, aparentemente, em nada coincide com os objetivos do “Projeto Consciência Negra”. Embora não possamos tecer considerações sobre a lógica de ação desta dupla de professoras, nem sobre a pretensa negociação entre essas minirrationalidades, por não termos acompanhado o processo, consideramos relevante contextualizar o perfil da dupla formada por uma

professora branca efetiva e uma professora negra substituta, tendo esta última, portanto, um vínculo institucional fragilizado.

A apresentação preparada pela dupla Nadir e Selene (duas professoras brancas e com vínculo efetivo), como já explicitamos, acontece em consonância com a fala da gestão em exaltar igualdade: *branquinhos, pretinhos e amarelinhos, nós somos amigos, nós somos irmãos [...] aqui nesse pedaço não tem distinção de cor, seja preto ou branco, aqui só tem amor*, em uma estratégia em que a igualdade acaba por alimentar a lógica da invisibilidade.

Também neste ano, como em 2007, a estratégia positivada se restringiu ao *privatismo*, como diz Sarmiento. A professora Gabriela, negra e com vínculo institucional efetivo, em dupla com uma professora substituta branca, preparou a única atividade do dia que efetivamente optou por uma transposição didática pertinente ao objetivo de valorizar a cultura africana e a cultura afro-brasileira. Apesar de não ser possível afirmar os diferentes posicionamentos entre as duplas, nem as condições de negociação na definição das atividades, é necessário registrar que a única dupla que elaborou uma estratégia educativa positivada é a que contava na sua composição com a única professora negra, com vínculo efetivo, portanto, mais empoderada, neste episódio.

Percebemos que, para além dos desafios elencados pelas educadoras, outros desafios, ligados às lógicas de ação da escola, impõe-se e potencializam ou debilitam as possibilidades. Estas se encontram justamente na superação dos desafios. Vimos, então, que a ação pedagógica se configura como o cerne das possibilidades, pois se organiza discursivamente e opera sobre as crianças com efeitos bem objetivos, promovendo uma educação das relações étnico-raciais, ou, ao inverso obstacularizando a educação antirracista.

Para a ação docente, convergem as lógicas de ação na escola e dela ecoam a apropriação realizada pelos alunos e as repercussões advindas da comunidade escolar. Como vimos, sobre ela também pesam importantes reguladores (SARMENTO, 2000), como as normas estatais e o currículo – mais formais e estáveis – e os contingenciais – mais informais, instáveis e em permanente negociação – como a liderança. Esta última é estacada por Sarmiento (2000) como um regulador que se impõe sobre relações escolares.

No entanto, em nossa pesquisa, especialmente a partir dos “recursos formativos” que configuraram o caráter interventivo da pesquisa, pudemos estabelecer, no caminho investigativo, outros relevantes reguladores da ação docente, como, a formação em serviço.

3.3 Ação pedagógica em formação: o percurso investigativo no labirinto das possibilidades

Neste subcapítulo, analisamos como as lógicas de ação da escola atravessam sua prática pedagógica. Primeiramente, debruçamo-nos sobre as ações pedagógicas executadas junto às crianças e suas condições de produção, a partir dos momentos de planejamento e avaliação coletiva. Em seguida, analisamos os recursos formativos propostos junto às professoras, a partir das demandas advindas do próprio percurso percorrido pelo grupo.

As hipóteses iniciais apontavam que o despreparo das professoras, as formas de organização da escola, bem como o “discurso da igualdade” como uma condição de partida instalavam-se como obstáculos à implementação da Lei 10.639 na escola. Para compreender os desafios e as possibilidades que se impõem a uma educação para a igualdade, o acompanhamento, a discussão e a elaboração das ações pedagógicas a serem executadas junto às crianças, a partir de momentos de planejamento e avaliação das atividades, foram passos fundamentais para compreender melhor os modos de funcionamento da escola: organização, critérios de seleção de materiais e atividades didáticas.

O acompanhamento da ação pedagógica mediada pela pesquisa colaborativa a partir de “recursos formativos”, iniciou-se efetivamente no início de setembro de 2010. Esses “recursos formativos” foram deliberados pelo grupo por ocasião do estabelecimento do contrato colaborativo, uma vez que nessa ocasião foram oficialmente apresentados os objetivos, os pressupostos, o referencial teórico e a metodologia da pesquisa, bem como os papéis de pesquisador e participante colaborador. Desta feita, o 1º encontro da etapa interventiva teve por motes a retomada do percurso já realizado em relação aos desafios e as possibilidades até então pensadas pelo grupo e o esclarecimento de dúvidas.

É importante lembrar este encontro que buscou confirmação, por parte da pesquisadora, do processo colaborativo, uma vez que submeteu as análises realizadas – sobre os dados do projeto Piloto, relativos às possibilidades e aos desafios aventados – ao grupo colaborativo. A partir destas possibilidades levantadas pelo grupo para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, nós vislumbramos as diferentes atividades: as “ações pedagógicas” executadas pela escola e os “recursos formativos”, que aqui se configuraram nas estratégias interventivas da pesquisa.

O próprio Projeto Consciência Negra constitui-se uma ação pedagógica no nível macro, bem como cada atividade proposta na composição do Projeto também são ações pedagógicas, aqui nomeadas micro. Nos itens 3.1 e 3.2, pudemos conhecer algumas das ações pedagógicas realizadas antes da pesquisa, somente a partir dos momentos de culminância do Projeto Consciência Negra. As ações pedagógicas acompanhadas desde sua concepção já podem ser compreendidas de forma mais complexa e contextualizada, uma vez que foram mediadas pelos recursos formativos mobilizados no trabalho de pesquisa. A ação pedagógica, portanto, é entendida como cerne do processo educativo, em suas dimensões de planejamento, transposição didática adequada ao tema e à Educação Infantil, critérios de escolha dos materiais e estratégias didáticas e, principalmente, a avaliação dos procedimentos.

Já as escolhas metodológicas da pesquisa – quanto ao seu caráter interventivo, aqui nomeados recursos formativos – voltada para as professoras, mais do que a identificação de desafios e possibilidades de uma educação antirracista, contribui para a compreensão do processo que envolve a implementação da ação pedagógica e impacta sobre as dimensões acima descritas.

Como vimos no capítulo 2, este 3º momento da pesquisa, que se caracterizou pela implementação das possibilidades inicialmente levantadas, aconteceu em 11 encontros. Entre os 11 encontros, constituídos de diferentes momentos, tivemos 9 momentos de construção de ações pedagógicas micro – voltadas para as crianças –, assim divididos: 6 momentos voltados para o planejamento de micro ações pedagógicas, planejamentos estes apresentados ao grupo e discutidos coletivamente; 1 momento específico para problematizar os critérios de escolha, especialmente relativos a imagens para a educação das relações étnico-raciais; 2 momentos avaliativos formativos. Estes momentos foram indicativos de que a “ação coletiva” configurou-se neste trabalho um

dispositivo mobilizador dos modos de organização da escola, de forma que impactou positivamente sobre a ação docente.

A – A ação coletiva como possibilidade de reorientação negociada a ação pedagógica.

A ação coletiva configurou-se um dispositivo mobilizador, à medida que fragmentou o “privatismo” e distanciou-se da lógica aditiva estabelecida pela estrutura de classe, da reorganização das ações pedagógicas. Favoreceu, em diferentes momentos, a elaboração de uma transposição didática pertinente à educação das relações étnico-raciais; a revisão de critérios nas escolhas de materiais didáticos; o estabelecimento de parcerias na produção da ação pedagógica; a realização de uma avaliação das ações para além da responsabilidade do professor, incluindo o papel da gestão, na execução das diferentes etapas do Projeto Consciência Negra.

Apesar de a potencialidade da ação coletiva na flexibilização do privatismo se configurar uma brecha na estrutura de classe, é esta a forma de organização escolar consagrada na escola pública, cujo modelo também é adotado na escola pesquisada.

Desta maneira, desde o primeiro dia, as professoras já começaram a planejar, por séries, subprojetos a serem executados dentro do Projeto Consciência Negra, de forma que as séries do Inf IV, do Inf. V e do 1º ano teriam, cada uma, um subprojeto diferente. Essa forma de organização já é utilizada na escola, uma vez que as professoras de cada série costumam planejar juntas, pensando nas estratégias mais adequadas à faixa etária e conteúdos propostos à série que trabalham. Como a escola possui duas turmas de cada série, o primeiro momento do planejamento acontece em dupla. No entanto, em grande parte das vezes, o privatismo da estrutura de classe permanece. Isso fica evidente no questionamento que fiz à Professora Simone a respeito do andamento de um planejamento, a ser aplicado no 1º ano – sobre os “Heróis Negros” – que tinha sido partilhado pela dupla com o grupo:

Pesquisadora: Vocês tinham pensado sobre os heróis naquele dia, alguns heróis negros, vocês duas juntas... não sei se ainda está ou não no planejamento.

Simone: Foi a Bianca, essa parte é mais dela⁵¹.

⁵¹ Transcrição do 4º momento destinado aos planejamentos do dia 19.10.2010.

Esse diálogo ilustra como a estrutura de classe prevalece em relação ao trabalho coletivo. Vale lembrar que esse formato, que não é exclusivo desta escola, possibilita, por um lado, mais autonomia ao professor; por outro, favorece o privatismo, ou isolamento do professor e sua turma, uma vez que, mesmo em um evento considerado “da escola”, como a culminância do Projeto, cada turma apresenta uma atividade.

Essa adesão à lógica aditiva, conjugada à lógica da profissionalidade docente, já havia sido aqui tratada no início do capítulo – e que se manifesta na estrutura de classe, favorecendo a rigidez e o ativismo –, pôde ser relativizada a partir da ação coletiva, dado que cada dupla partilhou e debateu seu plano com o grupo. Mesmo a dupla pôde se distanciar do ativismo à medida que o tempo reservado para planejar coletivamente abriu espaço para a reflexão sobre uma transposição didática adequada aos objetivos pretendidos.

Acompanhar os momentos de planejamento foi indicativo de que cada dupla orienta suas ações de modo específico. Pudemos observar, a partir do segundo encontro, que cada dupla de professoras constituiu uma lógica de ação própria, bem diferente de outras duplas. Essas lógicas obviamente dialogam com a lógica da ação da escola, ao mesmo tempo em que a constituem.

Nesta perspectiva cada sujeito, com sua história de vida, institui minirrationalidades que impactam na lógica de ação instituída – especialmente na escola, onde as relações interpessoais e os acontecimentos informais se constituem importantes dispositivos na regulação. No ambiente escolar, até mesmo o papel da liderança se delineia diferente de outros ambientes institucionais. Um exemplo é a estreita relação que há entre os papéis de liderança e gestão em instituições empresariais, realidade bem distinta da escola, espaço no qual *a liderança pode ser exercida em todos os níveis da organização educacional* (SARMENTO, 2000, p. 474). Também é indispensável pontuar: que as bases que alicerçam as lideranças na escola são fortemente *simbólicas e morais*, em detrimento de bases funcionais que regulam outros tipos de estabelecimentos; que as lógicas de ação, *tal como a racionalidade estratégica, não excluem a ignorância e o erro, a intuição e as emoções dos actores, o peso das tradições e dos preconceitos*. (SARMENTO, idem, p. 149)

As relações interindividuais, as crenças pessoais e os posicionamentos simbólicos e morais são tão significativos no estabelecimento das lógicas de ação nas escolas que Sarmiento (2000) aponta a dinâmica anual de entrada e saída de professores nas escolas, bem como as eleições para gestão, como exemplos de dinâmicas⁵² que colocam em xeque a identidade escolar periodicamente. A mudança nos quadros da gestão, ou dos próprios professores, podem se configurar eventos que alterem a identidade escolar e também a orientação de sua lógica de ação.

O próprio processo de planejamento das atividades pensadas para a educação das relações étnico-raciais foi a oportunidade para perceber que cada dupla de professoras percorreu caminhos distintos, com lógicas de ação diferenciadas que representam obstáculos e possibilidades singulares que se relacionam entre si, constroem e são constrangidas pelas lógicas da instituição.

Inicialmente, a proposta era que a Pesquisa providenciasse tempo⁵³ e material⁵⁴ para que o planejamento fosse possível, com momentos, no grupo, de apresentação e debatido que foi planejado. Duas duplas – Bianca e Simone; Gabriela e Nadir – avançaram no 1º dia, destinado ao planejamento das atividades, mesmo com divergências sobre as atividades a serem realizadas e diferentes modos de organizar sua ação. No entanto, uma das duplas, Diana e Selene – enquanto as outras duplas se debruçavam na elaboração de planos de ação – expressou uma resistência em trabalhar com o tema configurando um obstáculo que impossibilitou a realização de uma proposta de ação concreta naquele momento.

Desde o início, a dupla Simone e Bianca orientou sua disposição para a ação pedagógica, negociando a temática principal do Projeto e as estratégias de execução.

Em um dos momentos em que me aproximei da dupla, elas discordavam sobre o que abordar no Projeto: Simone quer trabalhar o Continente Africano, mas Bianca acha que devem trabalhar as personalidades negras, que a África é distante, que um mapa não significa nada para as crianças.

⁵² Eventos que disponham da adesão em massa da comunidade escolar – como a construção de um novo espaço, ou implementação de um Projeto – também podem provocar transformações na identidade de uma escola.

⁵³ Situação explicitada no capítulo 2. Neste período, ano letivo de 2010, a Prefeitura não disponibilizava tempo, dentro da carga horária dos professores, para que o planejamento fosse feito, nem permitia a “liberação” das crianças para a realização desta atividade.

⁵⁴ Lista bibliográfica do material disponibilizado no apêndice 3. Todo o material foi impresso e encadernado, ou grampeado – dependendo do volume do material – e disponibilizado na biblioteca da escola. Posteriormente, outras fontes foram disponibilizadas.

Simone argumenta que depende de como trabalharem. Acha que seria muito bom fazer um vínculo com a copa do mundo (Grifos nossos).

Esta dupla não só escolheu o seu subprojeto, “O Continente Africano”, como refletiu e debateu sobre quais estratégias seriam mais significativas para as crianças de suas turmas. A divergência sobre como trabalhar o Continente Africano junto às crianças é indicativa de que a aprendizagem significativa é uma diretriz que orienta o trabalho desta dupla. Conseguiram, ao final do dia, objetivar uma ação exequível. Nos momentos de partilha dos planejamentos, era presente o movimento de questionar o grupo e propor coletivamente ações pedagógicas pertinentes e significativas, inclusive na forma de sugestão às colegas. Essas ações indicativas deste movimento colaborativo permearam a ação coletiva nos encontros da pesquisa:

Simone: Uma sugestão: Quando a gente vai trabalhar o projeto “Consciência Negra”, eu acho que o projeto a gente não pode focar só em uma coisa: só na dança, só nas brincadeiras, eu acho que o ideal seria Nadir, cada sala trabalhar um tema, é muito bom. Por exemplo, a sala da Nadir trabalharia brincadeiras. [...] E o jardim II trabalharia as “Identidades”, questão das identidades, como trabalharia a identidade: Com uma peça, poderia ser uma peça que você, poderia fazer “A menina bonita do laço de fita”, ou do livro que você vai trabalhar agora [“Com quem eu me pareço”]. Assim, a gente do primeiro ano eu vou trabalhar a questão do continente africano, já poderia fazer mapas [...]. Então ser assim tipo uma mostra cultural, não é? É, só esse negocio de “Ah, vamos dançar lá na frente.”- Não, eu acho que seria interessante fazer essa coisa assim mesmo de incorporarem, né? (Transcrição de 26.10.2010)

Nesta oportunidade, Simone problematizou o processo de escolha das estratégias metodológicas. O uso do termo “incorporarem” sugere a busca pela aprendizagem significativa dos alunos.

Esta dupla relatou mais tarde⁵⁵, quando da avaliação do Projeto, que algumas atividades não puderam ser realizadas devido à orientação oficial da Secretaria Municipal de Educação acerca da realização obrigatória, inclusive com rigidez de aplicação, de determinadas atividades em certo espaço de tempo. Tais atividades eram as do PAIC⁵⁶. Estas atividades são restritas à série em que estas professoras atuam e recaem sobre as ações educativas priorizadas pelo Estado. Este exemplo é emblemático

⁵⁵ Avaliação da execução do Projeto realizada em 25.11.2010.

⁵⁶ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) “É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.” <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>

de certos constrangimentos do poder estatal que recaem sobre a escola, sendo um importante elemento na constituição da lógica escolar, uma vez que se configura uma importante regulação normativa. Para Sarmiento (2000), a regulação normativa incide na escola em negociação com a regulação institucional, que é a maneira através da qual a escola, a partir de sua história e de sua identidade, interpreta e põe em prática as normas estatais.

Embora comprometidas com a tarefa ora empreendida – planejar de maneira atenta a transposição didática pertinente a seus objetivos – os modos de organização da escola fogem ao desencadeamento, ao controle e ao desenvolvimento dos professores, visto que *a escola, rigidamente fixada na sua estrutura de classe, procura criar um locus de inovação, e este é inevitavelmente procurado no espaço que sobra neste para- além da prática de sala de aula que a tradição quis consagrar ao ensinar a ler, escrever e contar* (SARMENTO, 2000, 371). Esta rigidez culmina numa lógica aditiva. Na impossibilidade de efetivar as duas propostas – “Projeto Consciência Negra” e “PAIC” – importantes ações planejadas para o Projeto Consciência Negra, foram suprimidas.

Simone: No nosso caso, a gente tem o PAIC com as atividades de linguagem que tem atividades muito extensas todos os dias. Uma atividade do PAIC às vezes leva o primeiro tempo todinho. Então como tinha que conciliar as atividades do Projeto com a do PAIC, as vezes deixava muito a desejar. Eles têm que saírem lendo, não é que a gente dê menos importância as atividades do Projeto (Consciência Negra), nós damos importância. Mas a questão do momento agora é conseguir que eles saiam lendo. Então a gente tinha essa dificuldade de dividir o tempo.

A educadora fala em conciliar as atividades, o que seria viável a partir da integração, da interdisciplinaridade entre os projetos. A questão é que as lógicas que governam as ações na escola impedem essa conciliação e promovem a adição, não se conciliam, somam-se. Cada projeto possui suas atividades que são compartimentadas, inclusive realizadas em diferentes dias da semana, e aditivadas, conforme é esclarecido neste diálogo com a educadora Simone.

Pesquisadora: Mas, vocês acham que a questão é que eles saiam lendo, ou a questão é do PAIC “em si”? Eu estou falando no seguinte sentido: vocês poderiam pegar um texto, ligado ao projeto, e trabalhar o texto com eles? [...].

Simone: A gente se prende muito. É o PAIC. A gente tem só dois dias na semana que não trabalha o PAIC e nesses dois dias a gente explorava bem. É

tanto que segunda-feira foi trabalhado um texto que a Bianca tem que tratava da África, do total de habitantes, do número de países, dos países... Então, na segunda-feira, a gente trabalhava bem melhor e na sexta também. A questão da gente não poder se aprofundar foi por conta do PAIC mesmo, porque o PAIC tem todo um tempo, toda uma... [uma forma que tem que ser seguida!]⁵⁷.

Não estamos aqui, de nenhuma forma, menosprezando a importância da leitura e da escrita na educação. No entanto, poderíamos nos perguntar como um projeto autônomo e agregador poderia abrir mão da lógica aditiva, que apenas intensifica o trabalho docente e sem garantias de benefícios para as crianças. O fato de essa questão ter recaído apenas sobre o 1º ano é indicativa de que o “modo de funcionamento” do Ensino Fundamental aproxima-se muito mais de uma postura rígida e um sistema fechado que o da Educação Infantil.

Assim, as normativas estatais se configuram reguladores formais relevantes da ação na escola. No entanto, Sarmiento adverte o caráter interpretativo das lógicas de ação na escola que dialogam com as normativas. Portanto, temos que ressaltar que a retirada das ações do Projeto Consciência Negra, em prol das atividades do PAIC, só aconteceu desta maneira pela adesão institucional à lógica aditiva e da profissionalidade docente.

Queremos destacar que a ação coletiva mostra um potencial positivo na flexibilização do privatismo próprio da estrutura de classe e da própria lógica aditiva. Desta feita, é bem provável que, em muitos momentos do cotidiano escolar, a ação coletiva seja promotora de uma ação pedagógica consistente com a lógica de uma educação antirracista, que o excedente de visão proporcionado pela pesquisa evidenciou. No entanto, é relevante destacar que as condições de produção desta ação coletiva pode ser favorável ou desfavorável à qualidade da ação coletiva proposta, aproximando-a de uma lógica de ação integradora ou apenas reforçando a lógica aditiva e muitos são os fatores que podem incidir nesta ação. No entanto, tempo e espaço institucionalmente legitimados para que o encontro entre as educadoras ocorra, de modo que as ações coletivas sejam projetadas e efetivadas, certamente são fatores relevantes para que a ação coletiva seja bem sucedida.

⁵⁷ O entendimento que as professoras têm sobre forma de organização das atividades do PAIC é que restringe as iniciativas dos professores. Transcrição do dia 25.11.2011. Avaliação da execução do Projeto.

Um exemplo ilustrativo da força da organização da escola em estrutura de classes- turmas é a dificuldade relatada pela educadora da biblioteca/brinquedoteca para a realização de ações pedagógicas por ela planejadas. Uma vez que esta professora não tem uma “classe sua”, enfrentou mais entraves do que as demais educadoras. Como as duas educadoras professoras de sala e da biblioteca não têm tempo para planejar juntas, quem intermedeia a organização das atividades neste espaço é a coordenadora pedagógica. Um exemplo destes “entraves” foi o partilhado por Fabiana – um choque de 2 atividades para a mesma turma, no espaço da brinquedoteca, uma planejada pela professora de classe e a outra por Fabiana – vejamos abaixo.

Eu não posso estar com elas no Planejamento porque a SMS não mandou professores substitutos para as escolas. Quando decidimos não ter o sábado, a SME se comprometeu a mandar substitutos, como isso não está acontecendo a escola tem que se adequar a essa realidade. Uma dessas realidades sou eu, tem que ser feito dessa forma, eu tenho que ficar com os meninos. [...] No projeto da biblioteca eu tenho um dia para planejar também, e a Bruna (coordenadora) repassa. Mas foi pouco, o momento foi curtíssimo e não deu tempo ela passar pra mim certas atividades [planejadas pelas professoras de sala]. Aí trouxeram uma atividade pra cá, e eu: “e vai ser essa atividade?” Por que eu já tinha planejado uma atividade para cá, e deu choque. **E isso é positivo, né? Tinha bastante opção**, mas com isso não foi possível realizar algumas atividade de cá. (Fabiana)

É um positivo stress, no caso. (comentário de Diana)

Notemos como a lógica da estrutura de classe mais uma vez prevaleceu e favoreceu a lógica aditiva, a qual é legitimada por Fabiana como positiva, pois “tinha bastante opção”. Registremos também a objeção de Diana “É um positivo stress, no caso”. Esse dialogismo é indicativo de que a adesão à lógica aditiva é permanentemente disputada e que existe um trabalho ativo na escola para a manutenção de sua identidade.

Não é demais lembrar a indissociação dos fenômenos (MORIN, 2005) e a admissão que as análises que se seguem procuram compreender os fenômenos em relação, construindo sentidos que encontrem eco na realidade escolar investigada, mas que se reconhecem incompletas. Na realidade, o esforço por empreender sentidos à organização escolar para uma educação, em nosso caso, especialmente, com relação à educação étnico-racial, busca superar os riscos da mutilação. O exercício, portanto, é construir sentidos a partir dos dados, sempre atentos ao que fica de fora – mutilado – ou seja, ao que é calado.

O problema da complexidade, não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta

daquilo que o tipo de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação (MORIN, 2005, p.176).

Se reconhecermos que os percursos individuais e o posicionamento identitário das microrracionalidades em relação não são neutros – assim como os significados atribuídos aos seus pertencimentos étnico-raciais, por parte destas educadoras e da pesquisadora – admitiremos que estes (percursos, posicionamentos e significados) impactam sobre a atuação profissional. Ao longo deste trabalho, alguns destes significados – atribuídos pelos sujeitos e em relação com sua ação profissional – foram melhor compreendidos. Por ora guardemos o dado, embora não determinístico, mas relevante, que a dupla em questão é negra – nomeadamente por elas – negra e parda.

Evidentemente, o comportamento peculiar que norteou esta dupla é melhor compreendido em relação à orientação que as outras duplas assumem. A dupla Nadir e Gabriela teve uma orientação semelhante à da 1ª dupla aqui apresentada. No entanto, parte de seu tempo foi destinado a conversar sobre alguns alunos, especialmente sobre 1 aluno com necessidades educativas especiais e os desafios de incluí-lo nas atividades. Também discutiram o tema do subprojeto a ser adotado, bem como as estratégias pertinentes ao tema:

Planejaram especialmente o mês de outubro sobre a criança e identidade. Começar com a identidade criança (o que é ser criança, direitos da criança, valorização das diferenças, cada jeito de ser criança, perfil das crianças). As atividades pensadas foram contação de histórias, atividades com identificação de imagens, auto-declaração). Gravação de pequenos vídeos onde as próprias crianças falam sobre o ser criança. Fiquei [pesquisadora] de levar o livro “Crianças de todo o mundo” observando que ele deve ser analisado com olhos críticos antes de qualquer trabalho.

Estas educadoras também colocaram em questão como a educação para as relações étnico-raciais podem ser trabalhadas em outros projetos da escola, como “Trânsito” ou “Pomar e horta”. Nesse momento, com o compromisso de colaborar com o que fosse necessário, pontuei a importância da atenção na escolha de materiais e imagens a serem trabalhados junto às crianças como uma importante estratégia na educação das relações étnico-raciais. Esses materiais didáticos contemplam a diversidade étnico-racial? Esta é uma ação permanente que perpassa qualquer projeto ou ação realizada na escola e tem compromisso com a construção de uma imagem positivada da população afrodescendente.

Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se. (BRASIL, MEC, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, grifos nossos).

As imagens e materiais que escolhemos para a ação pedagógica estão implicados com a educação das relações étnico-raciais e este Parecer do Conselho Nacional de Educação, o qual trata especificamente da pertinência das “Diretrizes para a Educação das relações Étnico- Raciais” na Educação Infantil, chama atenção especial para o efeito da ação educativa sobre a autoestima e a autoimagem das crianças. As imagens da escola, bem como a adoção de materiais e estratégias positivadas se configuraram um desafio nesta escola, como pudemos ver nos documentos e práticas analisadas nos itens 3.1 e 3.2 deste capítulo. No entanto, saber somente essa necessidade não orientou as lógicas desta escola na superação destes desafios, e esta temática foi explorada em nossos 6º e 7º encontros.

Apesar disso, a dupla tomou importantes decisões na escolha do subprojeto “Identidade” e orientou seu planejamento atenta aos desafios apresentados pelo grupo, de levantar o perfil étnico-racial da turma e realizar a autodeclaração das crianças.

Nadir e Gabriela formam uma dupla inter-racial (branca-negra) e atuaram juntas no ano de 2010. Analisando os documentos da escola dos projetos executados nos anos anteriores, suas microações pedagógicas nas culminâncias dos “Projetos Consciência Negra” (anos 2007 e 2009) foram bem diferenciadas, tendo as escolhas de Gabriela se constituído mais consistentes com os objetivos da Educação das Relações Étnico-raciais.

Nadir, por sua vez, fez escolhas que caminham na direção contrária⁵⁸. É sabido que, para a execução das ações pedagógicas, incide uma conjunção de aspectos que vão desde as próprias lógicas de ação institucionais vigentes, as microrracionalidades em sua história de vida – no caso desta dupla em questão –, os relatos biográficos enquanto experiência formadora (JOSSO, 2009). Esse conjunto pôde nos indicar que ações pedagógicas da responsabilidade de Nadir foram qualitativamente alteradas ao longo do tempo. Também é de se esperar, portanto, que as ações aqui analisadas, além da negociação entre os membros da dupla, sofram os constrangimentos da participação na própria pesquisa.

A despeito desta possibilidade, a dupla Selene e Diana demonstrou se considerar diante de uma tarefa hercúlea na proposição de planejar ações para a educação das relações étnico-raciais, em alguns momentos, aparentemente “impossível”. Essa dificuldade explicou o fato de não terem conseguido planejar nenhuma estratégia ou ação neste primeiro momento, conseguindo, depois de muito esforço, definir o Projeto – o qual posteriormente não vingou como inicialmente projetado.

Diana e Selene passaram grande parte da manhã falando sobre os alunos – especialmente afirmando que não existem preconceitos étnico-raciais entre eles. E pensando nos conteúdos a serem trabalhados. Falaram muitas vezes que o tema é muito difícil. Não avançavam. Resolvi então falar um pouco para elas do esquema de outros grupos, para ver se despertavam ideias. Pensaram então em um Projeto: “Quem eu sou”. No entanto, Diana reafirma a preocupação com os conteúdos programados para esta série e lembra que tem que trabalhar os animais em outubro. Pretendem portanto, de alguma maneira, tratar dos animais no Projeto “Quem sou eu”⁵⁹.

Esta é uma dupla de professoras brancas que admitia o estranhamento e foi reconhecendo seu próprio despreparo para promover uma educação das relações étnico-raciais à medida que a pesquisa avançava. Recorrentemente, esse despreparo era apresentado como um estranhamento, afastamento do tema. Apresentaram muitas dificuldades na transposição didática. O objetivo apresentado para o Projeto “Quem eu sou” em muito se distanciava da abordagem proposta inicialmente: de explorar o tema da identidade. Vejamos abaixo:

A gente escolheu o tema os animais da África, alguns todos é muito abrangente, pelo motivo que a gente tá trabalhando os animais. A gente

⁵⁸ Análises no item 3.2.

⁵⁹ Nota de Diário de Campo, 14.09.2010.

colocou assim – Objetivo: Conhecer alguns animais da África; Estratégias: Roda de conversa informativa, mostrar gravuras, mostrar como eles vivem, se alimentam e tudo.

Nos momentos de planejamento coletivo, as ações pedagógicas foram se configurando cada vez mais distantes das questões da identidade. Infelizmente, esse subprojeto posteriormente foi assumido como “Animais da África”, para o qual procuramos contribuir com as ações pedagógicas, problematizando o conteúdo “animais” e situando-o dentro da cosmovisão africana:

Pesquisadora: Outra coisa que é legal, e importante da gente falar, é assim: da relação... a primeira semana vocês podem falar só dos animais, mas na segunda ...

Selene: É um conteúdo bem abrangente, pra uma aula só não dá pra gente colocar mais do que a gente está colocando.

Pesquisadora: Mas estamos tendo ideias, pra continuidade, não é? Então assim, a relação dos animais com os homens, lá, como é?

Nadir: Por exemplo, aqui é zoológico, e lá como é?

Selene: É safári, não é? Eles ficam na savana, eles ficam soltos.

Pesquisadora: Porque tem uma coisa muito importante pra gente conhecer, que é a **cosmovisão africana**.

Selene: Que é a simbologia deles, né?

Pesquisadora: Que é a forma diferente de se relacionar com o mundo. Então, lá tem toda uma visão mais respeitosa, uma relação de continuidade com a natureza que é legal a gente trazer também. Já que o tema é animal, trazendo para trabalhar com as crianças (05.10.10).

Esta dupla recebeu críticas, com a colaborações das demais professoras para a execução da atividade de culminância do Projeto, de maneira que a ação coletiva se constituiu um regulador relevante para a ação pedagógica que a dupla realizou. A exemplo, podemos apontar o critério de escolha das estratégias para a atividade de culminância do Projeto de responsabilidade da dupla. Vale ressaltar que quase ao fim do semestre, Selene saiu da escola e Diana assumiu as atividades relativas ao Projeto e, especialmente, à culminância a ser apresentada pelas classes do Infantil IV. Selene, durante o processo, tinha adotado uma postura mais atenta à abordagem dos conteúdos de maneira a contemplar elementos da cosmovisão africana:

Selene: Contador de historias, o Griô. Aí a gente vai fazer tudo isso. [...] Essa herança a gente herdou de quem, fala do Griô, mostra as gravuras, a

gente vai ver se tem como colocar as gravuras. Vamos trazer pra interdisciplinaridade... (19.10.2010).

Selene: Porque antes eles se reuniam em roda para festejar uma colheita, como também os negros eles se reuniam muito pra se divertir, eles faziam uma fogueira, em torno da fogueira ele faziam uma grande roda. Assim, essa história da gente usar a roda como prática para as pessoas e aproximarem mais, não é? Um do outro, se olhar de frente, não é assim, vem muito dessa parte da herança que eles nos deixaram. (26.10.2011)

Com a saída de Selene, nas vésperas do evento, a professora Selma – substituta que participou dos primeiros encontros da pesquisa, mas depois saiu da escola – juntou-se a Diana no “quase que” improvisado para a efetivação da atividade da culminância.

Lembremos que esta ocorrência descrita a seguir aconteceu no fim do processo interventivo. Na semana anterior ao evento de culminância recebi um e-mail de uma das professoras que questionava o critério de escolha da música “Eu me remexo muito”, a qual ela julgou inadequada, para a apresentação das turmas sob orientação da dupla. Aqui será mantido o anonimato da professora que enviou o e-mail.

O planejamento inicial previa que as crianças dançassem, com máscaras de animais africanos, sob o som da música “Eu me remexo muito”, cujo trecho abaixo demonstra em nada ter relação com os objetivos do Projeto e inclusive ser inadequada a educação das relações étnico raciais e de gênero:

Eu me remexo muito. Eu me remexo muito. Eu me remexo muito
Remexo... Muito (repete 3x)

Aê, garotas do mundo todo,
O rei Julien original está na área, aí gente,
Eu adoro todas as garotas que gostam de mexer com o corpo.
Quando vocês mexerem o corpo
sejam graciosas, meigas e sexy. Tá legal? [...].

Minha Gatinha tem o corpo escultural, tá com tudo em cima.

Respondi o e-mail reafirmando a importância do propósito que temos ao escolher uma música para o projeto perguntando-nos: como a música valoriza a cultura e “história africana”? Ou a estética afro? Também pontuei que seu possível posicionamento poderia causar uma reflexão positiva sobre os critérios de escolha. Não sei se ela se manifestou, mas, como logo vim a saber, outras educadoras se manifestaram e mudaram o curso da atividade.

Em visita a escola na véspera do evento de culminância, Diana veio falar comigo. Disse apenas que não conseguiu uma música adequada à apresentação das crianças e partilhou que havia escolhido a música “Eu remexo muito” para a apresentação, mas que algumas colegas professoras apontaram sua escolha como inadequada. Na ocasião pediu uma música que falasse de África. Já alertada pelo e-mail de sua colega, havia levado a sugestão da música “África”, do grupo Palavra Cantada, que suscita a multiplicidade do Continente Africano. Nesse momento, podemos perceber a importância do trabalho articulado entre as educadoras em prol de uma educação antirracista, atuando sobre os critérios de escolha dos materiais didáticos. Diana mobilizou-se diante do desacordo das colegas e buscou instrumentos mais adequados aos objetivos do projeto, no caso, a música abaixo África:

África

Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o Sudão,
saberá
A Nigéria, o Gabão, Ruanda,
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá

De onde veio o Leão de Judá?
Alemanha e Canadá saberão
Toda a gente da Bahia, sabe já
De onde vem a melodia do ijexá
o sol nasce todo dia
Vem de lá

Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem de gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará.

Basta atravessar o mar pra chegar
Onde cresce o Baobá
pra saber
Da floresta de Oxalá
E malê
Do deserto de alah
Do ilê
Banto mulçumanamagô
Yorubá.

A ação de Selma, dupla de Diana na reta final, teve um importante papel nesta culminância e ilustra que a negociação entre a dupla altera ação pedagógica. Mesmo na reta final, esta professora se opôs à música escolhida por Diana, providenciou as bandeiras de diversos países da África – na igreja que frequenta – para a apresentação de sua turma, como relatado por Diana, na avaliação do projeto.

Diana: ... Graças a Deus que a Selma teve a luz, lembrou das bandeiras que tinham na igreja dela. Ficou muito colorido, não é? Agora, os animais já era certo... Agora música de animais... eu não queria colocar a mesma música que trabalhamos ano passado... [...]. Eu tinha pensado aí vai ficar legal, a

gente apresenta e traz os animais e as crianças vão dançar (Eu me remexo muito)... aí a Selma ouviu (a música), aí quando ela escutou: “Diana eu acho que não vai dar certo não”... (cantarola a música: “O seu corpo escultural, não sei o quê, não sei o quê”).

Vemos que ainda aqui a lógica aditiva se sobressai: “os animais já era certo” e quando Selma “teve a luz, lembrou das bandeiras que tinham na igreja dela”. A apresentação se deu com as crianças com máscaras de animais desfilando com as bandeiras da África. Características dos diferentes países representados pelas bandeiras foram lidas por Selma durante a apresentação. Neste momento, Selma fez um comentário que pretendia ser afirmativo, mas se configura depreciativo sobre a África, como um lugar de pobreza:

A quarta bandeira é de Cabo Verde, é um dos países mais ricos, é... não é rico como o nosso país, mas é um dos melhores países, um dos países que tem mais condições, que tem mais dinheirinho.... tem muita pobreza, tem muita gente que não tem o que comer, tem muita gente que não tem como se vestir... lá é um dos melhores países financeiramente (Selma; 20.11.2010).

A professora começa dizendo que é um dos melhores países e, em seguida, afirma as mazelas sociais. Aqui, o mais importante é analisarmos a argumentação que, frente ao objetivo de valorizar o Continente Africano, ou seja, unir-se às vozes que pretendem a valorização e à legitimação da história e das “Culturas Africanas”, acaba por levantar uma voz que negativiza a África ao afirmar que “um dos melhores países” ainda apresenta um quadro tão pobre.

Um dado importante frente a esse fato foi que a avaliação coletiva do projeto foi ocasião de as professoras socializarem e analisarem o fato. Esse fato não passou despercebido por elas e foi registrado como uma falha – inclusive atribuindo o acontecimento à ausência de Selma em nossas reuniões, por estar afastada da escola na 2ª etapa da pesquisa (esta professora participou apenas da 1ª fase da pesquisa).

Por que a Selma não está participando do projeto, então ela não sabe o que a gente está aprendendo. Ela não tem vivenciado essa reflexão que a gente tem feito. E essa mudança que tem causado na gente e no nosso trabalho em relação ao Projeto e as escolhas das apresentações do que vai ser trabalhado com as crianças do projeto (Professora sobre Selma, 25.11.2010).

Em uma simples microação pedagógica do Projeto 2010, vimos que a ação coletiva possibilitou a revisão de critérios de escolha de materiais e influenciou na estruturação de uma transposição didática pertinente ao objetivo de alcançar a

diversidade das “Áfricas” apresentadas a partir das diversas bandeiras. Essa ação encontrou eco na experiência infantil, habituada às bandeiras dos times que conferem identidade e registram as distinções. No entanto, as vozes estereotipadas que colam a África à miséria ainda encontram eco na arena que educa sobre a África. Não podemos aqui dizer que esta voz é fruto de uma microrracionalidade destoante.

Podemos, sim, dizer que, nessa arena, significar a África como um lugar positivado implica em desconstruir uma imagem, um lugar, um já dito negativado que deve ser reescrito em suas múltiplas possibilidades, em suas múltiplas histórias.

Trata-se de uma microação pedagógica, que foi significada e ressignificada pelas crianças, também a partir de suas vivências. As análises são indicativas, como vimos, de que a ação coletiva, por vezes, fragmentou a estrutura de classe e a lógica aditiva e abriu caminho a uma ação pedagógica mais democrática e mais pertinente à educação das relações étnico-raciais. No entanto, o termo escolhido foi “fragmentou” porque, em outros momentos, a estrutura de classe se sobrepôs, e o privatismo favoreceu a lógica aditiva, como também pudemos observar.

Em uma análise que procurou fugir das binaridades e não pretendeu contemplar os significados atribuídos pelas crianças às atividades vivenciadas, tivemos pistas de que o conjunto das atividades ecoou positivamente nas crianças, como a cena, presenciada no dia da culminância do Projeto, e partilhada por mim com as educadoras na avaliação do mesmo:

Quando eu fiquei na sala da Selma os meninos já estavam com as mascarazinhas e eles estavam conversando e um deles estava dizendo que morava na África e ele estava significando a África como um lugar muito bom, um lugar que se queria morar[ele afirmava morar na África], então eu achei muito bom para o projeto porque a África, muitas vezes é tida como aquele canto ruim, pobre que ninguém quer ir para lá, e o mote dele realmente era os animais. Eram os animais ferozes e selvagens. E o outro até questionou: Mas como é que você mora na África e você chega aqui na escola e ele disse: “Eu venho de BR (ônibus), cara! Br é rápido!” (Persquisadora, 25.11.2010)

Além da significação positiva da África, o protagonismo das crianças negras vivenciado no decorrer do projeto foi outro importante marco das ações pedagógicas implementadas. A análise de algumas dessas microações pedagógicas, algumas delas avaliadas pelo próprio grupo, dá visibilidade aos diferentes aspectos que compõem esta

ação pedagógica, ao eventual impacto da ação coletiva e do peso que recai sobre o professor, enquanto, na verdade, é a própria instituição que abriga as condições de execução da ação.

A.a - As microações pedagógicas: o protagonismo negro encara o mito da democracia racial

A análise de algumas das microações pedagógicas realizadas na escola, especialmente as ações realizadas na culminância do Projeto Consciência Negra, confirmam-nos que diferentes e opostos discursos sobre as relações étnico-raciais encontram abrigo nas práticas escolares, embora exista um movimento progressivamente favorável à educação antirracista.

Dentre as ações que cultivam a superação das desigualdades, destacam-se a valorização da cultura, da estética e, especialmente, do protagonismo negro, alçado à condição de ação afirmativa, produzindo, de fato, mudanças positivas quanto à redução das desigualdades nas relações étnico-raciais das crianças. Na contramão desse movimento, ainda registramos, no ano de 2010, uma ação pedagógica que silenciou e invisibilizou as crianças negras, ao escolher uma criança branca para representar uma personagem protagonista negra. Como desafios a serem enfrentados ainda, destaca-se a “igualdade de direitos como ponto de partida”, que opera de forma a maquiagem as desigualdades e alimentar o mito da democracia racial.

As ações aqui apresentadas são: peça **Chapeuzinho Vermelho** (realizada na abertura do Projeto); a atividade **O salão da Jaqueline** (ação realizada pela educadora da biblioteca). Sobre a culminância aqui destacamos: **o desfile das bandeiras**; a dança **Festa** e a peça **Menina bonita do laço de fita**, no ano de 2010. Já a peça **Princesa Arabela** e as danças **África** e **Você vai gostar de mim**, destacaram-se no ano de 2011.

Vejamos a seguir algumas das microações, acima apresentadas em negrito, consideradas pelas educadoras como as mais significativas do “Projeto Consciência Negra” 2010, além das apresentações da culminância, que mais elementos nos forneceram para a compreensão dos desafios e das possibilidades para a educação das relações étnico-raciais em meios às lógicas de ação desta instituição.

Os aspectos que compõem as microações pedagógicas são: objetivos, conteúdos, estratégias de transposição didática – quanto ao público (adequação a Educação Infantil) e quanto ao objetivo –, critérios de escolha dos materiais, acesso institucional aos materiais e avaliação da ação.

- O salão da Jaqueline:

Fabiana planejou esta atividade, motivada pela ideia de unir a literatura a uma ação afirmativa da estética afro. O livro de literatura infantil “O salão da Jaqueline”, de autoria de Mariana Massarani, através de personagens multiétnicos e de protagonistas negros, apresenta de forma divertida uma história sobre diversidade, autonomia e beleza.

A educadora estabeleceu como objetivos: incentivar o gosto pela leitura, resgatar a autoestima, despertar a imaginação, despertar o autocuidado e proporcionar reflexões sobre a diversidade e respeito às diferenças. Para alcançá-los, e elegeu os seguintes conteúdos: cultura negra; direito a diferença; expressão oral e corporal. A ação contemplou todas as turmas da escola, em dias e horários já previstos em sua rotina relativos às atividades vivenciadas na brinquedoteca/biblioteca, e de responsabilidade da educadora já citada.

Essa ação pedagógica envolveu diversas estratégias desde a predição e a apresentação do livro, além de contação da história, conversa sobre o texto e simulação de um salão de beleza, o qual estabeleceu como critério privilegiar a estética e o protagonismo negro em sua execução. O próprio cenário construído, a brinquedoteca transformada em salão de beleza, fazia parte da transposição didática e contou com imagens de penteados afro nas paredes do salão. Uma aluna africana da UFC, Dirce Sequeira, voluntariamente, proporcionou penteados originalmente africanos a 4 das turmas da escola – justamente as turmas que tinham atividade no espaço da brinquedoteca nos dias em que Dirce teve disponibilidade para realizar a ação. As crianças maquiaram-se umas às outras, foram incentivadas a se observar no espelho e aderiram ao jogo simbólico interpretando clientes do salão.

As estratégias se mostraram pertinentes ao objetivo de valorização da estética negra e aumento da autoestima e do protagonismo negro, uma vez que a avaliação em

torno dessa atividade levantou aspectos indicativos do envolvimento e da significação atribuídas a esta vivência pelas crianças. As crianças demonstraram encantamento com os colegas e consigo mesmas, “fizeram questão de mostrar os penteados aos pais”, “continuaram arrumando os cabelos com penteados semelhantes, passaram a se respeitar”, “melhoraram o tratamento com os colegas e aceitaram a sua [própria] cor e seus cabelos”.

Fabiana relata que a preparação para esta atividade, incluindo pesquisas em livros e revistas, contribuiu com sua própria formação: *aprendi que nós brasileiros temos muito em comum com o povo africano e que o colorido do Brasil tem tudo a ver com a África.*

As dificuldades encontradas foram principalmente quanto aos recursos para a realização da atividade. Diante da pergunta “você faria algo diferente se repetisse a atividade?” a resposta dada por Fabiana foi: “Sim Antes da realização do miniprojeto faria uma reunião com as educadoras para melhor organizar a adesão dos materiais necessários”. Esta fala é indicativa da naturalização da prática dos professores custearem recursos materiais necessários a certas ações pedagógicas, os quais foram disponibilizados por várias das educadoras. Ficou bem claro durante o planejamento que o regulador administrativo impõe uma definição extremamente antecipada dos materiais a serem utilizados – o orçamento de um ano letivo é definido no ano anterior.

Porque tudo que a gente pede, é colocado pela direção, que a gente não pediu a priori porque tem que entrar no orçamento. Aí geralmente é não, aí a gente que tirar do bolso da gente. Porque a escola não tem o dinheiro. É assim numa necessidade dessa, por exemplo, se a Fabiana fizer alguma coisa vai tirar do bolso dela, se eu faço vou tirar do meu bolso, quem faz sempre vai tirar do bolso (Bruna. 26.10.2010).

Desta feita, em vários momentos, foi levantada a problemática dos recursos materiais necessários à implementação da atividade:

Fabiana: Este painel aqui, Marcelle, este painel que está aí do lado [com penteado afro], tá vendo? Foi R\$ 6,00. Eu vou precisar!

Simone: Devia juntar, imprimir e a gente imprimir.

Selene: Por que assim.... na escola, tudo [tem que ser] documentado, a gente senta e vê o que é prioridade todo mundo junto e se resolve. Vai ser destinado aquilo ali, passou daquilo ali a gente se manifesta, que é necessário a atividade ser feita...

Simone: A questão, eu posso ver se a minha impressora, já tiver com tintas, porque a minha no momento tá sem a tinta. [...].

Fabiana: Inclusive é um assunto delicado, mas eu vou tocar. Eu já me comprometi e já disse para a Nadir, eu vou comprar um bocado de besteirinha baratinha: fivela, fitinha, eu quero sugestão para os meninos porque para as meninas tem muito. E eles vão levar para casa. O que ele botar na cabecinha dele é dele.

Então, todas as atividades não previstas no orçamento do ano anterior acabam sendo custeadas pelos professores, até mesmo a impressão de imagens – esta necessidade também foi explicitada por outras educadoras (Simone e Bianca precisariam de imagens para trabalhar a diversidade do Continente Africano). Esta realidade certamente sofre regulação tanto da esfera normativa – sobre as possibilidades orçamentárias, como da esfera institucional/administrativa – que são as instâncias que interpretam as normas e executam as ações, respectivamente.

Podemos dizer que, nessa atividade alguns contratempos se deram por dificuldades de interlocução com a gestão. Dirce⁶⁰, a aluna africana da UFC, que veio fazer os penteados, chegou até a escola por intermédio da pesquisa, a partir da ideia de Fabiana. No dia da presença de Dirce na escola, não pude estar presente e, logo no 1º dia após esta atividade, quando ela chegou à escola, a diretora veio até meu encontro para esclarecer se esta tinha sido uma atividade proposta pela pesquisa, ou pela escola, uma vez que alguns detalhes, como a responsabilidade pelo almoço de Dirce – que passou o dia na escola – criou mal-estar entre as educadoras. A atividade acabou sendo considerada da educadora que a idealizou e não da escola. A coordenadora pedagógica, que deveria ser a ponte entre a direção e as necessidades da ação pedagógica, não fez o elo. A direção, acreditando que a vinda da Dirce era uma atividade da pesquisa, não assumiu a responsabilidade pelo almoço. A educadora ficou constrangida pela escola não ter fornecido o almoço e, enquanto decidia se mais uma vez iria retirar este custo do próprio bolso, a coordenadora decidiu levar Dirce para almoçar em sua casa. Vemos aqui mais uma vez como a lógica da profissionalidade cultivada nessa escola favorece práticas individuais e desconectadas. Quando da avaliação das atividades, realizada

⁶⁰ Dirce foi voluntariamente como uma contribuição à escola pública, mas, em seu cotidiano, complementa sua renda fazendo penteados africanos. Quando a convidamos, estávamos dispostas a pagar – a pesquisadora e a educadora Fabiana – pelo dia de trabalho de Dirce, uma vez que a escola não arcaria com a despesa.

coletivamente, ficou claro, como pudemos perceber no diálogo abaixo, que a gestão é um elemento cuja participação é essencial nos planejamentos da ação pedagógica.

Fabiana: Eu acho que deveria ter mais comunicação entre os educadores, professores, direção...

Nadir: Essa é a grande questão, porque, por exemplo... o planejamento para a elaboração dessas atividades, né? Foi feito separadamente, então acontece às vezes que você perde de melhorar a sua atividade [...] E nesse momento do planejamento dessas atividades a gente não teve isso de escolhermos juntas, de sentarmos para pensar nas atividades juntas. E aí quem é que faz isso? Quem é que faz essa ligação? É a supervisão e essa ligação é falha demais, a gente sente... pra gente saber o que é que uma (professora) vai fazer a gente tem que ir mesmo e perguntar. Aí no dia fica (faz com as mãos gesto de confusão).

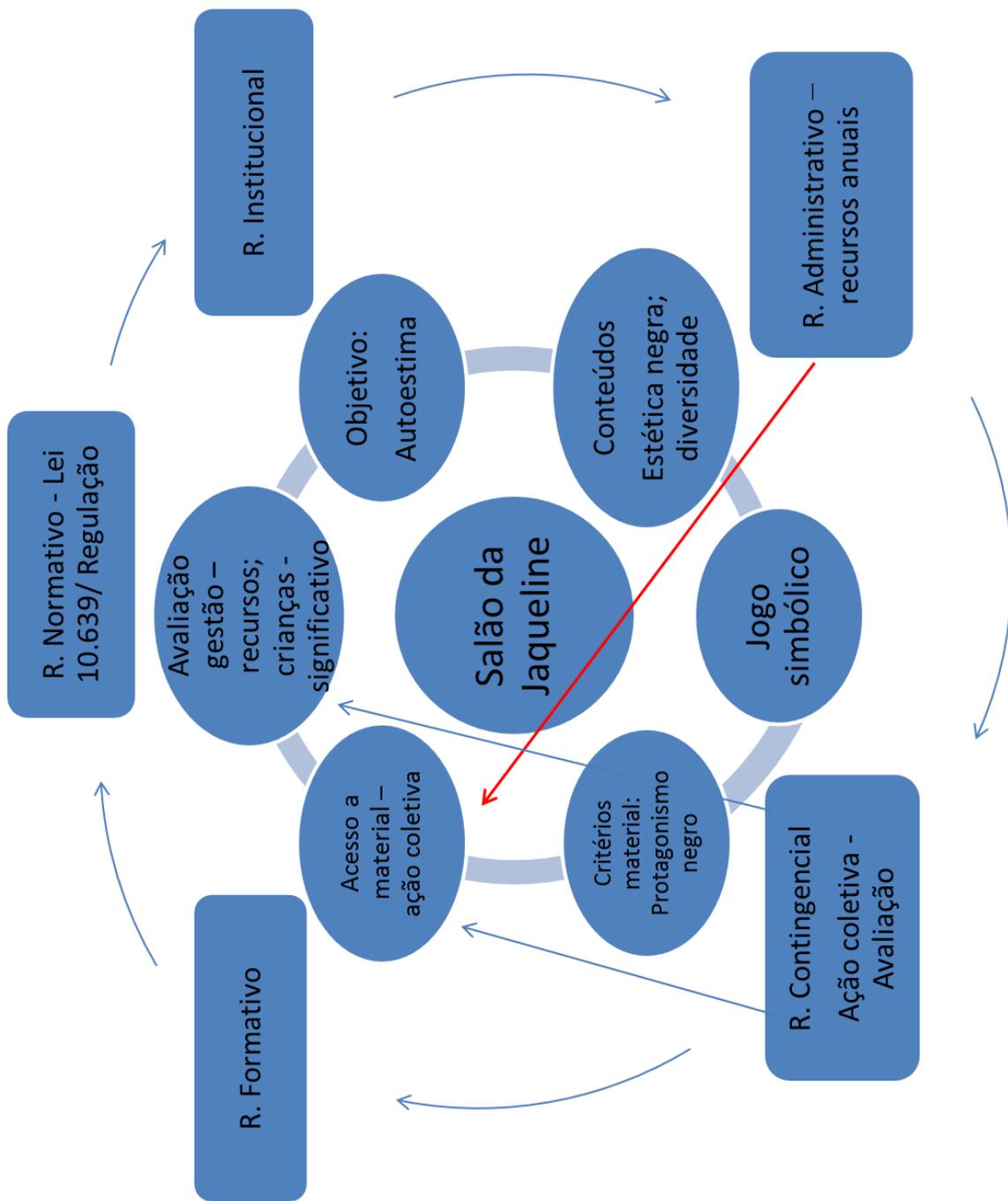
P: mas da pesquisa nós tivemos alguns momentos que era pra isso (planejar), vocês acham que o que é que faltou pra nesses momentos que a gente tinha isso ter acontecido?

Fabiana: eu acho também, que faltou nós, os educadores mesmo, porque mesmo até mesmo a supervisora muitas vezes ela sai da sala.

Nadir: como assim faltou os educadores? Nós estávamos todos lá.

Fabiana: Os educadores, os educadores também são, também são a Ticiania, a Samanta, a Bruna, não só nós que estamos diretamente com os alunos. A parte de administração da escola... na parte de recursos, a parte administrativa da escola tem que estar presente. Pelo menos no momento de traçar essas atividades, de pontuar essas atividades, seria importante que a direção estivesse presente, e todas as pessoas que fazem parte da escola. (Avaliação das ações em 15.02.2011).

O quadro a seguir, centrado nesta microação pedagógica mostra-nos as relações entre os reguladores da ação escolar e os aspectos que compõem esta ação. Percebemos que a ação foi criteriosa em escolher objetivos e conteúdos de valorização da estética e da cultura negra e privilegiou o protagonismo negro em suas escolhas de materiais e estratégias de implementação da ação. Os problemas apresentados puderam ser percebidos e significados pelas professoras, em uma avaliação coletiva, como indicativos da importância do papel da gestão para a efetivação das ações.



- Peça: Chapeuzinho vermelho

Esta ação foi considerada por Diana, entre outras histórias vivenciadas pelas crianças, uma das mais significativas do “Projeto Consciência Negra” de 2010. A peça foi encenada pelas professoras na abertura do “Projeto Consciência Negra” com o intuito de possibilitar o protagonismo negro no dia 08.11.2010. A avaliação sobre esta atividade foi muito útil para pensar estratégias adequadas à Educação Infantil para uma educação antirracista.

Com o objetivo de naturalizar o protagonismo negro, duas professoras negras foram escolhidas para representar a Chapeuzinho Vermelho⁶¹ e sua mãe (Selma e Simone). A avó foi interpretada por uma professora branca (Diana), caracterizando uma família multirracial, a qual é tematizada na peça.

Chapeuzinho pergunta para o lobo disfarçado de avó: Vovó porque você tem essa pele tão branquinha e eu tenho essa pele tão escurinha? (O lobo também é representado por uma professora branca - Nadir.)

O lobo responde: Porque, o seu avô, ele era moreno... tinha a pele escura, da cor da noite de luar. Lindo o seu avô, e ele era muito educado, muito gentil, muito trabalhador, muito forte (foi uma delícia comer ele – diz para as crianças), ele tinha um lindo cabelo preto e ele tinha mãos fortes e ele era muito corajoso.

É importante registrar que houve uma preocupação em inserir uma fala, mesmo que do lobo, que positivasse o personagem negro avô de Chapeuzinho e desse a deixa para as crianças que era o lobo quem havia comido seu avô (as crianças interagem tentando avisar a Chapeuzinho do perigo do lobo). Houve também, a preocupação em relação ao fato de as personagens negras estarem bem apresentadas, com uma imagem positivada:

Nadir, partilhando os princípios que orientaram a escolha e a preparação dos personagens: e, assim, tanto a Chapeuzinho Vermelho como a mãe da Chapeuzinho tem que estar bem chique, bem maquiada, bem apresentada, ajeita o cabelo, um salto...[...], vamos organizar pra que elas fiquem em destaque. Bota uma bolsa, bota um salto (itens muito valorizados por esta professora). Partilha dia 09.11.2010.

⁶¹ Quando da disponibilização de material de consulta e estudo para as professoras, foi disponibilizado um artigo da “Revista África e Africanidades”, intitulado “Quem disse que Chapeuzinho Vermelho não pode ser negra?” – Foi esse artigo que inspirou a realização dessa atividade.

Ao final, a avó (Diana) conversou com as crianças na tentativa de chamar atenção para a cor da pele de Chapeuzinho.

Avó: Crianças, minha netinha não é linda? Ela é assim porque puxou ao avô dela [...]. Ainda bem que ela não puxou a mim, senão ela seria assim, branca. No entanto, as crianças não a responderam, estavam empolgadas em localizar onde estava o lobo que o caçador expulsou, o que leva Diana a considerar que as crianças não perceberam o protagonismo negro: “a maioria das crianças não percebeu as diferenças raciais mostradas nas histórias”.

Notemos que a educadora assumiu uma postura equivocada de desvalorizar o fenótipo branco na tentativa de valorizar o negro, o que é indicativo de a mesma ainda não ter encontrado estratégias assertivas de afirmação da estética negra. Muito provavelmente, essa situação está relacionada ao fato de como a professora se posiciona racialmente. Possuía uma extrema dificuldade, discursivamente assumida, em implementar o projeto, bem como teceu comentários depreciativos sobre a estética negra no decorrer dos encontros – como ao comentar que não gostaria de fazer um penteado afro: “eu não quero aquele mucuim⁶² na minha cabeça, não”. Os recursos formativos vivenciados pelas professoras os quais analisaremos mais adiante deram pistas sobre este posicionamento.

A educadora apontou a atividade como significativa enquanto realmente queria problematizá-la:

Diana: a gente quis ficar, à tarde; assim, as meninas ficaram com esse questionamento, eu não fiz esse questionamento porque a gente veio desarrumar... Mas a tarde eu pude sentir quando as meninas questionavam: e aí? Disseram outra coisa “não ela é alta, ela é pequenininha”, todas as coisas, só teve uma criança que a gente ficou assim, quase assim (procurando a palavra).

Fabiana: Instigando...

Diana: Instigando, tá entendendo, que falou (sobre as protagonistas da peça serem negras). Mas eles não atentaram para isso.

Bianca concorda com Diana e seu posicionamento. Para ela, o fato de as crianças não terem “notado” o pertencimento étnico-racial das personagens é indicativo de que elas não têm preconceito. No entanto ninguém se admira que o protagonismo branco seja invisibilizado na grande maioria das vezes.

⁶² O **mucuim** ou mecuim é um nome popular dado à larva de um ácaro pertencente à família *Trombiculidae* que ataca humanos e outros vertebrados, causando dermatite e reações alérgicas graves. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/mucuim/>

Bianca: Eu realmente acho que nessa fase que eles estão, quando as meninas estavam lá eu não vi nenhum falando “ah, ela é morena”; olha eu achei bonito (a apresentação), mas eu também já percebi que é ao longo do tempo que as crianças vão pegando essa discriminação. Por que enquanto pequenas elas não tem, né? A maioria não tem, mas depois, ouve o pai, ouve a mãe, vai formando o caráter.

O debate em torno dessa atividade na avaliação da mesma foi muito rico e se constituiu mais uma vez uma ação coletiva. Bruna levantou a hipótese de que a suposta “não percepção”, na realidade, pudesse ser fruto da naturalização do protagonismo negro – tal como o protagonismo branco já é instituído em nossas práticas sociais – num movimento de democratização dos “papéis principais”. Essa hipótese levanta a ideia de que as crianças perceberam sim, mas não estranharam o protagonismo negro. Não estranharam porque ainda não haviam cristalizado o papel de protagonista como de exclusividade dos brancos. Neste sentido, o protagonismo negro “em si”, desde a Educação Infantil, já se configura uma ação educativa importante na superação das desigualdades.

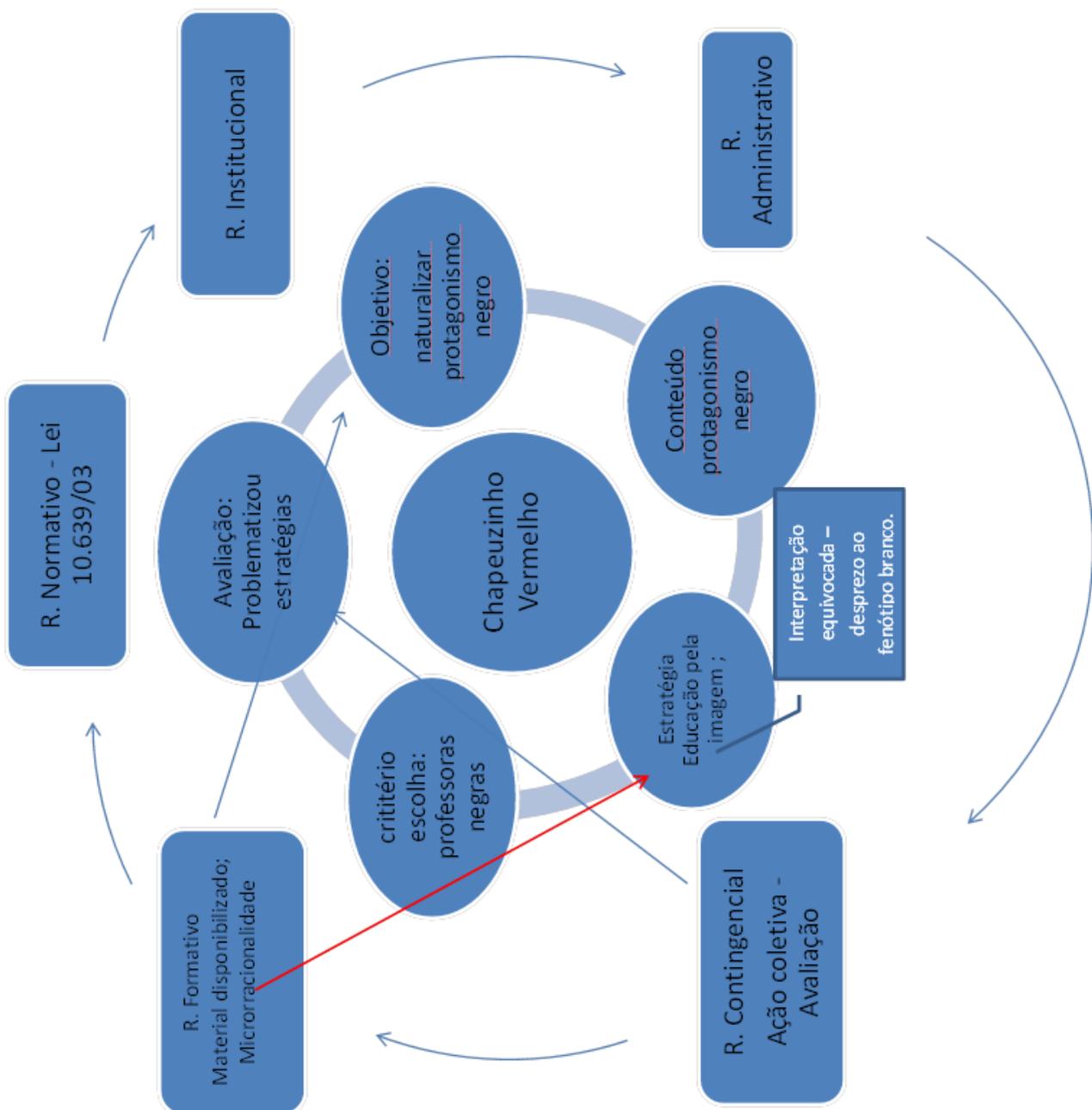
Bruna: eu tive duas leituras ontem. Eu percebi o que a Diana disse, mas eu tive outra escuta, foi que teve uma aceitação por parte das crianças da cor da Selma, a aceitação foi tão grande que eles não fizeram nenhuma colocação. Eu estava nesse instante no carro dizendo para a minha filha, a gente pensa que crianças é surda e que criança é cega, então eu acho que se ela não falou, mas ela assimilou pela aprendizagem (toca nos olhos se referindo à visão), então a visualização, o ver e o escutar.

O compromisso com a promoção do protagonismo negro – tanto a partir de personagens históricos como literários, assim como da promoção das próprias crianças negras enquanto protagonistas – consiste numa ação afirmativa que incide sobre a construção identitária das crianças desde a Educação Infantil.

Ao fornecer modelos positivos às crianças e aos jovens, a escola investe na formação de identidades positivas e, portanto, facilitadoras de aprendizagens. Neste sentido, a prática pedagógica, por meio de seus instrumentos, traduz intenções e possibilidades de reconhecimento. Se eu preciso ser visto pelo outro para me ver como diferente, eu preciso da semelhança com outros para construir padrão de reconhecimento. A construção de identidade está nesta injunção entre a diferença do ponto de vista individual e a semelhança do ponto de vista sociocultural (LOPES, 2006, p.257).

Esta ação pedagógica se alinha a este compromisso e acolhe para tanto estratégias bem pertinentes, como a escolha das protagonistas e a positivação dos personagens. Entretanto, uma microrracionalidade ali acionada lança mão da depreciação do fenótipo branco – uma medida historicamente cultivada pelo racismo em nosso país sobre a população negra.

Esta inversão nos adverte que *este não apenas mais conteúdo do currículo* e que um processo de formação de educadores que pretenda “prepara-los” para uma educação antirracista implica em compreender como este educador-pessoa se situa perante esta questão.



Peça: Menina bonita do laço de fita

Esta atividade foi escolhida para ser a apresentação do 1º ano no encerramento do projeto. Diferente da peça anteriormente apresentada, aqui não foram as professoras, e, sim, as crianças que interpretaram os papéis da peça. Sobre a história de Ana Maria Machado, autora do livro que deu origem à peça, poderíamos dizer que é um “Clássico” da Educação Infantil e, por muito tempo, foi a única opção de protagonismo negro em literatura infantil para essa faixa etária.

Analisando a cultura afro-brasileira em livros paradidáticos Souza (2006, p. 247) faz as seguintes observações sobre esta obra:

O cerne da história está na **admiração que o coelho tem pela menina negra**. De um lado, há na obra uma alusão à miscigenação, resultando na diversidade étnico-racial: o casamento inter-racial entre um coelho branco e uma coelha negra e o fato de a mãe da menina negra, ser denominada como mulata (cabe ressaltar que o termo mulata tem uma origem, um significado negativo, pois refere-se ao animal mula, que é um ser estéril). De outro lado, há também uma **valorização da negritude ao sobressair a cor preta da garota, bem como do carinho entre mãe e filha**. Isso pode ser observado nas ilustrações (grifo nosso).

Na microação pedagógica aqui analisada a origem do termo “mulata”, sobre o qual Souza (2006) adverte, não foi problematizada com as crianças. O caráter explorado pelas educadoras foi a valorização do pertencimento étnico-racial negro, bem como a caracterização do fenótipo como uma característica geneticamente herdada, pareço-me, portanto, com meus ancestrais o mote escolhido por tratar de identidade.

Gabriela, que trabalhou esta história durante o projeto com sua turma, por meio de contação, debate em sala e desenho. Considerou esta história como uma das atividades mais significativas trabalhadas durante o projeto, especialmente porque o subprojeto do Infantil V era identidade. A professora partilhou uma fala de uma criança sobre as diferenças de “cor da pele” suscitadas pela história:

“Eu sou da tua cor, né, porque eu sou café com leite. Eu e a tia somos café com leite, o outro é leite com chocolate, que é mais escuro do que o café com leite.” A maneira deles, sabe? Interessante isso aí.

O texto, além de despertar reflexões sobre a origem do pertencimento étnico-racial, apresenta a protagonista negra como uma criança bonita e amada, o que constitui uma importante referência, especialmente para as crianças negras na construção de uma identidade étnico-racial positivada.

No entanto, as condições em que a escola executou a peça certamente prejudicou o objetivo a ser atingido. Primeiro, porque a junção de 4 turmas de 1º ano para a realização da mesma atividade – a qual contou com 3 personagens principais – colocou a grande maioria das crianças como coadjuvantes da ação. Se atentarmos para o fato que o 1º ano contava com mais de 80 crianças, a atividade ter sido protagonizada por apenas 3 crianças, a estratégia adotada resultou em uma redução considerável. Esta situação foi inclusive discutida quando da avaliação do projeto.

P: E a questão ser manhã e tarde junto, vocês avaliam como?

Nadir: Devido o número de crianças ser maior, fica difícil o controle devido a escola ser pequena.

P: São 4 turmas fazendo uma apresentação só. Tô dizendo assim...

Todas falam ao mesmo tempo sobre a quantidade de turmas.

P: E 4 turmas para uma apresentação só, quando chega a dramatização como é que fica?

Nadir: uns se destacam e outros não.

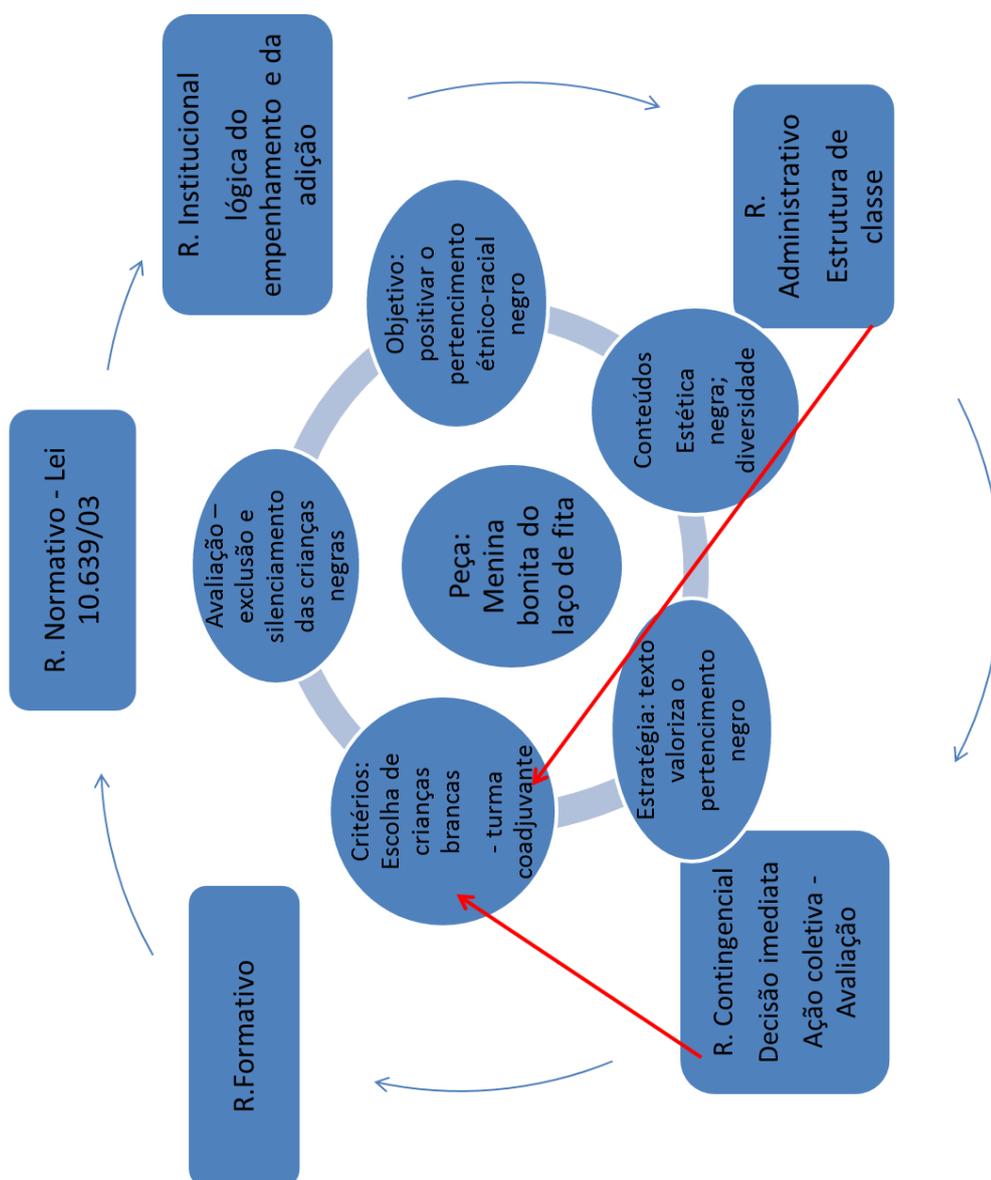
Bianca: Como é que a gente fez, vamos deixar a Selma ensaiar a peça e a gente coloca os nossos como figurantes. Porque não dava para trazer os meninos da manhã para ensaiar com os da tarde.

A lógica aditiva – que acumula as ações do Projeto realizadas em sala e as ações realizadas na culminância como estas fossem ações distintas – pode ser percebida nesta fala de Bianca: *Quanto a culminância faltou tempo, não tempo para trabalhar o projeto: a valorização dos negros, da cultura ... mas faltou tempo para ensaio, para a culminância.* Essa situação a ser administrada no tempo destinado à execução de todas as ações (duas semanas), lembrando que o 1º ano só se dedica às ações do “Projeto Consciência Negra”, nas segundas e sextas-feiras, praticamente 4 dias foram dedicados às ações tomadas como distintas.

Essa realidade resultou em várias decisões “emergenciais”, caracterizando o regulador chamado por Sarmiento de contingencial. Uma delas foi a seleção de uma criança branca para representar a menina bonita do laço de fita – apenas caracterizada com trancinhas – com a justificativa de que, devido ao pouco tempo para o ensaio, a criança “mais desenvolta”, mesmo branca, foi designada para representar a menina negra. A mãe da menina bonita, com menos falas, era uma criança negra, mas faltou no dia da apresentação e foi substituída por uma criança branca. Então, embora o texto afirmasse o protagonismo negro, a peça realizada foi uma performativo que afirmou o protagonismo branco.

A situação impõe, no mínimo, um questionamento: como em uma escola reconhecidamente diversa étnico-racialmente, argumenta não ter crianças negras

“desenvoltas” para a realização da peça? Mesmo o argumento de que a decisão de realizar a peça foi “em cima da hora” é questionável, uma vez que as crianças brancas assumiram os papéis sem maiores problemas. No mínimo temos que reconhecer que houve um silenciamento e exclusão das crianças negras.



- Festa

Ao inverso da ação pedagógica anterior, a ação apresentada pelo Infantil V na culminância do Projeto Consciência Negra teve como mérito principal o protagonismo proporcionado aos alunos negros. As educadoras Gabriela e Nadir resolveram apresentar uma música coreografada com o objetivo de retratar a negritude positivamente. Sua primeira escolha foi a música “Meu Ébano”, interpretada por Alcione, como vemos no trecho abaixo:

Meu Ébano - Alcione

É!
Você um negão
De tirar o chapéu
Não posso dar mole
Senão você, créu!
Me ganha na manha e baubau
Leva meu coração...

É!
Você é um ébano
Lábios de mel
Um príncipe negro
Feito a pincel
É só melanina
Cheirando à paixão...

A música acima foi substituída depois de uma conversa entre as professoras e a gestora Samanta, que questionaram sua adequação a uma atividade da Educação Infantil, por seu conteúdo “apelativo”:

Nadir: Também, eu e a Gabriela escolhemos uma música, também pelo refrão e nós fomos olhar a música. E na hora que a gente tava ensaiando eu vi, tem isso nessa música, e era só uma frase.

Gabriela: Mas não foi a Samanta? Ela e eu. Eu perguntei se ela tinha escutado e ela disse que sim que percebeu. Melhor a gente mudar.

P: Qual era a frase?

Nadir: A música da Alcione: Você é um negão de tirar o chapéu. Ela diz: Não posso dar mole senão você, créu. Aí eu disse não.

Gabriela: Mas aí no dia da apresentação ela botou a música (como música ambiente). Eu disse: Regina, essa não. E ela: Por que? Eu: Não é essa aí que tem... como se fosse duplo sentido. Se a gente não pode ensaiar como é que você pode botar para eles cantarem aqui?

Esse diálogo mostra que as educadoras se mantiveram atentas ao conteúdo das músicas a serem trabalhadas. Até mesmo Samanta, que pelas atribuições da gestão não participou dos encontros da pesquisa – e, no ano de 2009, escolheu a música “Nega do cabelo duro” para música de fundo do Evento – no ano de 2010, observou e questionou o conteúdo desta música como impróprio para a apresentação.

Podemos observar que o critério de escolha dos instrumentos didáticos sofreu uma alteração qualitativamente progressiva entre 2007 e 2010. Em 2007, o critério de

escolha dos materiais era orientado, nas palavras de Diana, desta maneira: *bastava ter a palavra negro “e a gente não queria nem saber”*. Já em 2010, vários instrumentos foram repensados e modificados – sempre de maneira coletiva.

Para a substituição da música “Meu Ébano”, foi escolhida a música “Festa”, interpretada por Ivete Sangalo. Observemos que a música tematiza mais sobre diversidade do que propriamente sobre negritude

Festa - Ivete Sangalo

Festa no gueto
Pode vir, pode chegar
Misturando o mundo inteiro
Vamo vê no que é que dá...

Tem gente de toda cor
Tem raça de toda fé
Guitarras de rock'n roll
Batuque de candomblé
Vai lá, prá ver...

Hoje tem
Festa no gueto
Pode vir, pode chegar
Misturando o mundo inteiro
Vamo vê no que é que dá...

A tribo se balançar
E o chão da terra tremer
Mãe Preta de lá mandou chamar
Avisou! Avisou! Avisou! Avisou!

No entanto, como estratégias complementares, as educadoras lançaram mão do discurso e, especialmente, do cuidado em garantir protagonismo de seus alunos negros e negras. Embora seja difícil avaliar o impacto do discurso da professora enquanto estratégia adequada ao público da Educação Infantil, ele certamente é indicativo do desejo da professora de contemplar no discurso o que ela gostaria de ter implementado na apresentação, mas não se traduziu na música e na dança realizada.

Nadir: Essa música fala de uma festa, uma festa no gueto [...] nós não somos um povo de uma cor só, nós não somos um povo de uma fé só, nós não somos um povo que dança de estilo só. Nós somos um povo que tem várias cores, um povo que tem várias raças, várias crenças. Nós precisamos aprender a amar e a respeitar as diferenças. Lembrar sempre que a nossa herança, a nossa cultura e as nossas raízes vem de um povo forte, um povo que lutou, mas não deixou de se alegrar. Um povo que não desistiu e mesmo assim festejou, que foi o povo negro.. Então hoje a gente está comemorando a festa desse povo, do gueto (20.11.2010).

Essa valorização do povo negro expressa no discurso da professora traduziu-se no protagonismo e na visibilidade dedicados aos alunos negros dentro e fora da culminância. A preparação da atividade incluiu lugar de destaque aos alunos negros e às alunas negras. Alguns meninos trajavam roupas características da capoeira, as meninas com faixas de princesa e os cabelos penteados e arrumados, valorizando suas

características afro. Uma das meninas veio até mim alegremente falar de sua faixa. No dia em questão, as crianças demonstraram desenvoltura e que estavam à vontade com os papéis de destaque.

O mais interessante é que essa estratégia parece ter permeado todas as ações e impactou sobre as relações étnico-raciais do grupo como sugere a partilha da professora Nadir:

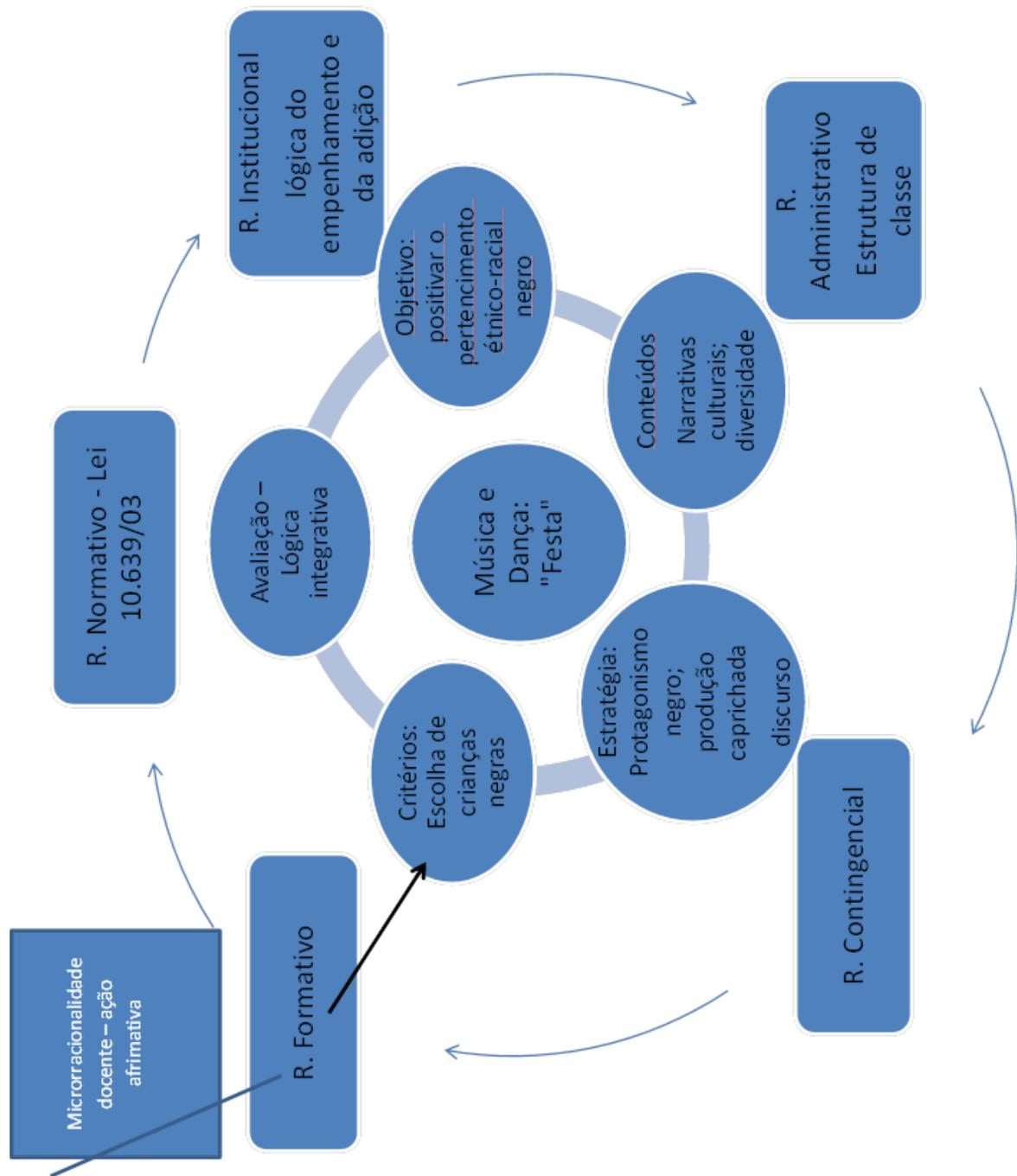
No jardim II, a gente trabalhou muito a autoestima, a identidade né? Todos as histórias que a gente trabalhou a gente procurou focar nisso: a autoestima, a identidade, as referências identitárias que eles tem [...]. Fui fazendo com todo mundo, alguns chegaram a mudar, mas a Ingrid não mudou (rejeitava suas características afro). E já no final do projeto ela quis ser a feiticeira, do filme do Kiriku. Quando ela viu as imagens do flanelógrafo, ela disse: “Olha ali a feiticeira e o Kiriku, eu pareço com a feiticeira”. Menina, eu achei aquilo ali incrível: “Você é linda como a Feiticeira, que bom!”, aí eu elogiei ainda mais para aumentar a autoestima dela. Você conseguir de uma criança já é muito bom e a outra foi o Francisco. O Francisco é muito tímido, muito caladinho. Ele fazia aquele aspecto daquela crianças que, talvez pela cor, ficava sempre calado, tímido, não falava. E depois dos filmes, de tudo, ele tá tão falante. Eu chamava “Francisco”, ele fazia assim ó (sinal negativo com o indicador): “Quero falar não, tia”. Eu já nem digo e ele “Tia, é assim, assim, assim”. Até na construção de palavras. Tá querendo sentar bem na frente, que ele sentava mais atrás.

Durante a avaliação das ações do Projeto, a fiz questão de pontuar a importância do trabalho desenvolvido por Nadir em destacar o protagonismo de suas crianças, ressaltando que, além da importância de todas as histórias e de todas as atividades do Projeto, priorizar o protagonismo educa as relações étnico-raciais, inclusive democratizando a voz e a vez das crianças na escola.

Pesquisadora: Eu queria pontuar o cuidado – eu não estava nas salas com vocês, mas o que eu presenciei eu estou pontuando, o cuidado que você teve em dar lugar de protagonista às crianças negras da sua turma. E isso foi muito positivo para elas, inclusive acho que foi essa a diferença que deu no Francisco (avaliação em 25.11.2010).

A trajetória escolar, especialmente na Educação Infantil, constitui parte significativa do cenário de construção identitária da criança. Desta feita, suas experiências e relações têm um importante impacto sobre sua autoestima e sua inserção no mundo. A ação escolar, portanto, opera de maneira concreta sobre a qualidade de vida da criança.

Ao fornecer modelos positivos às crianças e aos jovens, a escola investe na formação de identidades positivas e, portanto, facilitadoras de aprendizagens. Neste sentido, a prática pedagógica, por meio de seus instrumentos, traduz intenções e possibilidades de reconhecimento (LOPES, 2006, p.257).



Estas ações até aqui analisadas se referem ao ano letivo de 2010, do qual acompanhamos todo o processo. No entanto, a filmagem da culminância do “Projeto Consciência Negra 2011” possibilitou-nos a análise de algumas ações pedagógicas que nos dão pistas sobre a continuidade da educação das relações étnico-raciais nesta escola, após o fim das intervenções.

As ações sobre as quais nos voltaremos agora serão as apresentações da peça “Princesa Arabela, mimada que só ela” e das músicas com dança “África” e “convidado especial”. É importante contextualizar que, durante o ano letivo de 2011, aconteceram mudanças importantes no quadro gestor da escola: a coordenadora pedagógica foi transferida para outra escola e a diretora se aposentou, permanecendo no quadro apenas a antiga vice-diretora, agora no cargo de direção. A coordenadora pedagógica em exercício, na ocasião em que visitei à escola, comentou que não tinha muito conhecimento sobre a “Educação das relações étnico-raciais” e do “Projeto Consciência Negra”, por isso, estava aprendendo muito com as professoras. Nesse ano letivo (2011), a prefeitura ainda não disponibilizava professor substituto para que os professores pudessem planejar. O planejamento acontecia quando as crianças estivessem na biblioteca/brinquedoteca.

Nesse projeto, mais uma vez a estrutura de classe permaneceu, ainda mais forte, uma vez que cada classe ou sala ficou responsável por uma apresentação. Algumas das professoras participantes da pesquisa estavam ausentes: Fabiana foi transferida de escola; Selene também (ainda no final ano letivo de 2010); Bianca estava de licença-maternidade. Permaneceram Diana, Simone, Gabriela e Nadir. As duas ações que se destacaram em 2011 foram justamente destas duas últimas educadoras. As mesmas foram responsáveis pela última ação pedagógica analisada referente ao ano de 2010 “Festa”. Esta ação caracterizou-se fortemente pelo destaque ao protagonismo negro – aspecto que permeou todo o trabalho da dupla em 2010. Em 2011, Nadir preparou com seu grupo uma peça; Gabriela, uma apresentação musical.

- Peça: Princesa Arabela, mimada que só ela

Esta ação pedagógica foi de responsabilidade da professora Nadir, cujo texto da peça é de um livro com o mesmo título. A protagonista da história é Arabela, uma princesa africana que fará aniversário em breve. No entanto, seus pais não sabem o que

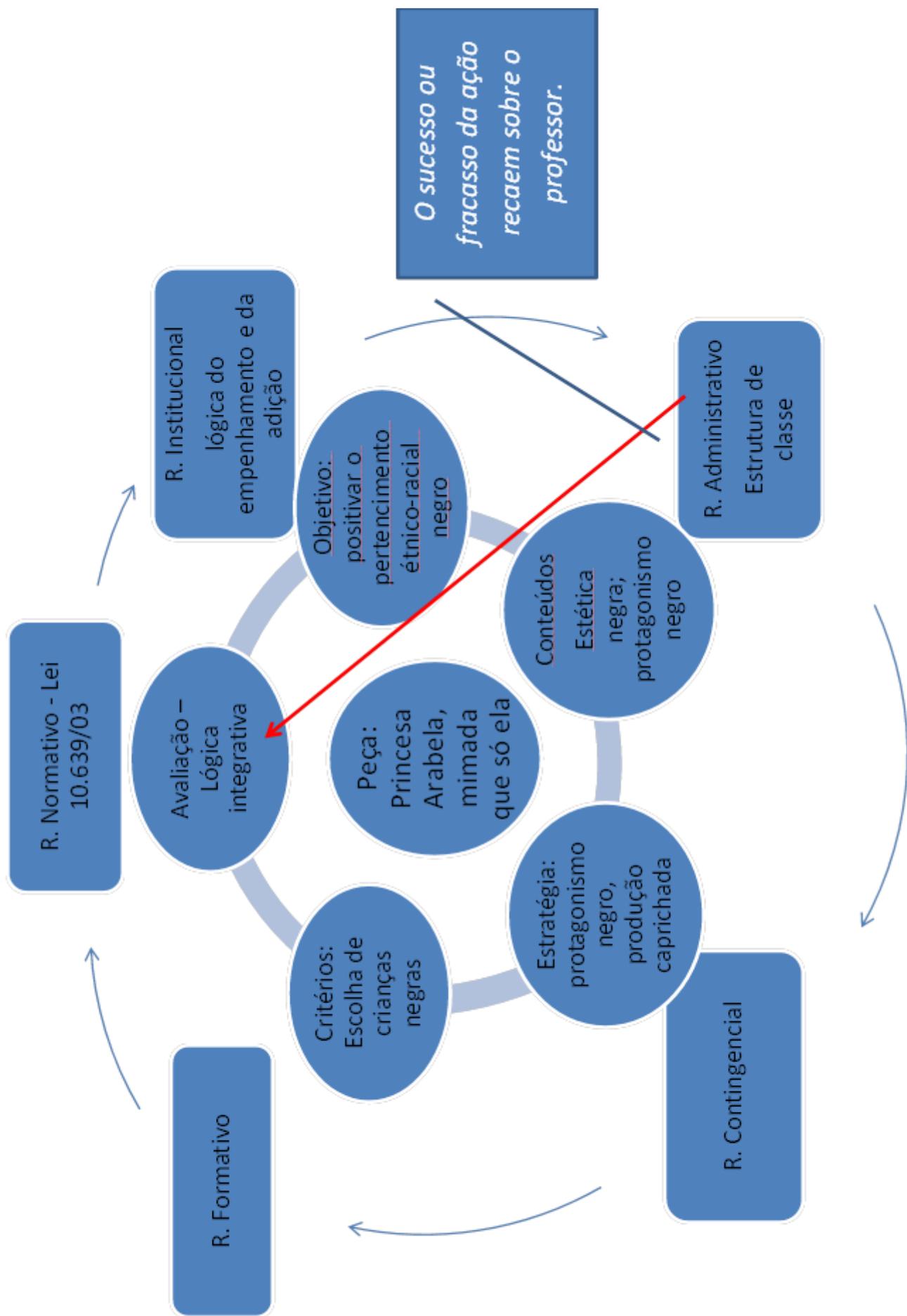
lhe dar de presente porque ela é uma criança que já tem tudo. A menina então surpreende a todos pedindo como presente um elefante de verdade.

A peça representa o oposto a vários estereótipos negativos que historicamente recaíram sobre os personagens negros e foi escolhida por isso. Lembremos que, no ano anterior, uma criança branca foi protagonista de uma personagem negra e que as limitações deste fato foram avaliadas pelo grupo. Durante a vigência da pesquisa, conversamos várias vezes sobre as estratégias didáticas pertinentes à Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais e refletimos que construir uma identidade positivada sobre a negritude é um dos objetivos mais importantes, especialmente nesta faixa etária. Um importante Parecer do Conselho Nacional de Educação dispõe sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil e corrobora a pertinência das estratégias aqui adotadas:

[...] impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se (BRASIL, 2007, p. 23).

Em 2011, o protagonismo das crianças negras foi um critério estabelecido para além do texto e sobressaiu-se na peça de maneira muito positiva. A estratégia didática se configurou em uma apresentação muito bem preparada, desde o cenário, o figurino, até a atuação das crianças – evidentemente bem ensaiada. O modo de fazer esta ação pedagógica privilegiou o protagonismo negro, possibilitando condições que ele se efetivasse de fato. Sabemos que a Professora Nadir estabeleceu o protagonismo de seus alunos negros como uma ação pedagógica prioritária. É importante atentarmos para o fato de que foi perfeitamente possível a implementação deste protagonismo, superando estereótipos que frequentemente cristalizam o lugar da criança negra na escola como sujeitos “tímidos ou indisciplinados” (OLIVEIRA, L, 2007).

A despeito desta ação pedagógica ter sido bem sucedida, uma vez que o protagonismo negro efetivamente aconteceu, não podemos deixar de registrar que a estrutura de classe tem um papel forte na identidade desta escola e que, devido a essa estrutura, a avaliação da ação acaba por sobrecarregar o papel do professor.



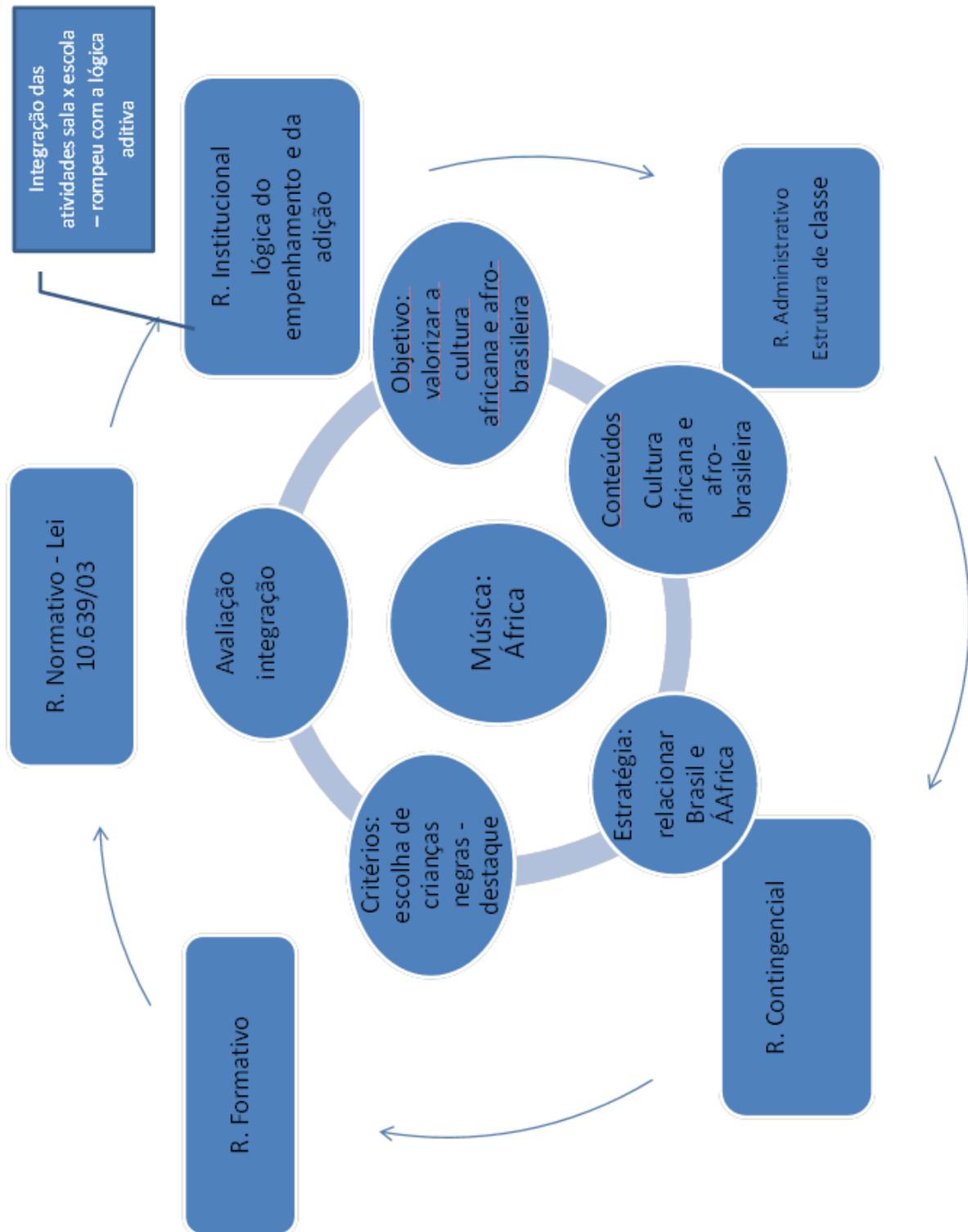
- Apresentação musical: música “África”

Esta apresentação foi proposta pela professora Gabriela. Ela escolheu a música “África”, do grupo Palavra Cantada, apresentada no ano anterior pelo Jardim I. A música que trata da multiplicidade que compõe as africanidades do Continente Africano: “Áfricas ficam na África que fica lá e aqui África ficará”; “toda gente da Bahia sabe já de onde vem a melodia do Ijexá”, que trata a relação entre a África e o Brasil. A preparação e apresentação da atividade dão pistas sobre a estratégia didática utilizada pela educadora em explorar os vínculos do Brasil com a África, uma vez que as crianças construíram diferentes instrumentos musicais e realizaram demonstração de capoeira. O desejo em trabalhar a afro-brasilidade foi expressa pela professora em diferentes momentos como o abaixo transcrito:

Gabriela: Então, eu tentei trabalhar muito a África, mas quero no próximo projeto centrar no Brasil mesmo. Na Bahia, eu tenho uma sobrinha que está morando lá e é uma cultura bem boa de ser estudada. Gabriela: A gente falou muito pouco aqui do nosso Brasil (25.11.2010).

Essa preocupação de Gabriela passa pela busca de estratégias mais adequadas à Educação Infantil: trabalhar as africanidades em atividades contextualizadas e significativas para as crianças, fazendo com que estas possam relacionar-se aos seus conhecimentos já construídos sobre o Brasil. A atividade compreende conteúdos da cultura africana e afro-brasileira constituindo-se como uma continuidade do trabalho realizado em sala em integração com outras atividades do projeto – como a construção de instrumentos. Ademais, coaduna-se com o objetivo do Projeto: “identificar a África como continente”, visando valorizar e legitimar as contribuições da África para a cultura brasileira.

O fato de a culminância do projeto ter se constituído uma extensão do trabalho realizado em sala (assim como parece ter sido na peça “Princesa Arabela”), é indicativo de uma integração entre as atividades classe x escola – representado aqui pelo evento de culminância. Esta integração rompe com a sobreposição das atividades classe x escola, alimentada na concepção aditiva. As educadoras integraram as ações exploradas no projeto e apresentaram o fruto do trabalho realizado como um todo, o que resultou num trabalho mais harmônico e aparentemente melhor aproveitado pelas crianças. Os indícios que sustentam esta análise estão na desenvoltura e na execução das ações por parte das crianças, o que indica uma apropriação prévia e significativa dos conteúdos.



- Apresentação Musical: “Você vai gostar de mim”

Esta atividade foi idealizada pela professora Diana e em nada remete a África, suas histórias e suas culturas, tampouco trata sobre a identidade negra. A música “você vai gostar de mim” tematiza diferenças, especialmente diferenças físicas, afirmando que, independentemente das diferenças, todos acabam por “se gostar”.

Vejam os a letra da música abaixo:

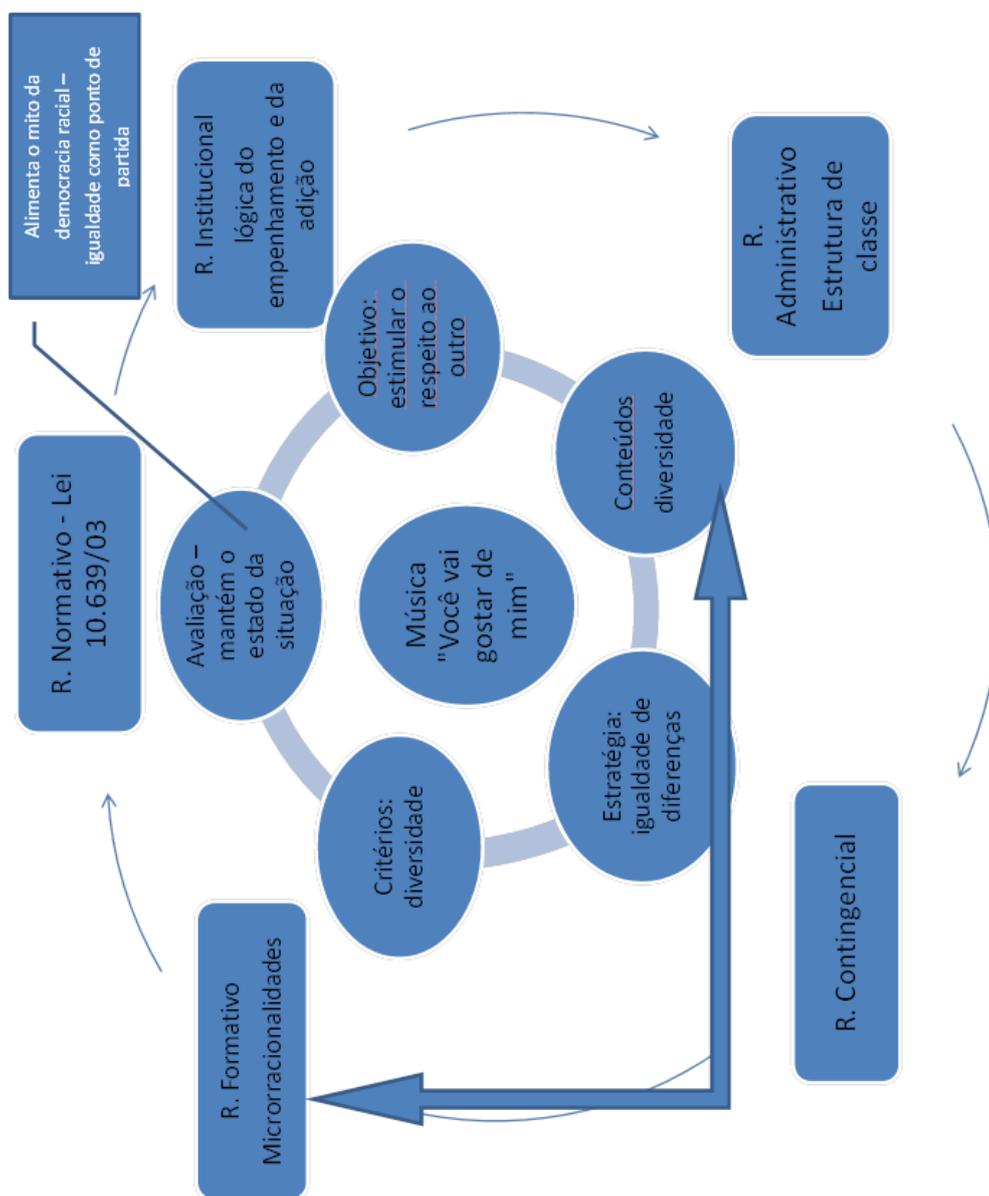
Você Vai Gostar de Mim - Xuxa	Tem gente que usa as mãos pra se mover E tem quem mova mundo por mim...
Tem gente que é loirinha pra valer Tem gente com o cabelo de cachinho Tem gente que parece que só faz crescer... Tem gente que é chamada de baxinho.	Refrão Tem gente tão fina que nem se vê Tem sempre um que é o mais gordinho Tem gente com degraus pra vencer E só depende de um empurrãozinho...
Eu sou diferente de você. Você é diferente de mim. Eu sou diferente de você. E mesmo assim, Você vai gostar de mim (refrão)	Tem gente que vai surpreender Parece que a alegria não tem fim Tem gente com encanto pra viver É gente com o pó de pilim-pim-pim...
Tem gente que não pode ver você Tem gente que tem olho puxadinho	Refrão

O conteúdo dessa ação pedagógica centrou-se, portanto, na diferença, provavelmente em consonância com o objetivo do projeto “estimular no educando o respeito ao outro”. No entanto, apesar do critério de escolha da música ter sido o tema da diferença, a abordagem assemelha-se à adesão da igualdade como ponto de partida. A afirmação de que somos todos diferentes, seguida da preleção que todos “vão se gostar” e “parece que a alegria não tem fim” é tão vazia de significado quanto a afirmação de que “todos somos iguais”, então nada há a ser feito, o que alimenta o “mito da democracia racial”.

De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o branco superior e o negro pobre e inferior, uma série de critérios de classificação [...]. As possibilidades são ilimitadas, e isso apenas nos diz de um sistema com enorme e até agora inabalável confiança no credo segundo o qual, dentro dele, “cada um sabe muito bem o seu lugar” (DA MATA, 1986, p. 39).

Diana, por vezes, demonstrou desconforto com essa temática e compartilhou seu despreparo para lidar com o tema. Propôs ações pedagógicas impróprias à educação das relações étnico raciais em 2007. Em 2010, a ação coletiva alterou qualitativamente

sua intervenção. Em uma escola onde a estrutura de classe favorece o “privatismo” e as formas de organização da escola dificultam a ação coletiva, as ações pedagógicas, com seus erros e acertos, acabam recaindo sobre as microrracionalidades docentes e suas limitações. Isso nos faz pensar sobre a necessidade de um processo de formação em serviço que conceba o professor em seus múltiplos aspectos e admita que a educação das relações étnico-raciais se relaciona com o significado que os sujeitos atribuem à suas identidades étnico-raciais.



Podemos ver, nas microações pedagógicas aqui analisadas, como a lógica da profissionalidade docente centralizada no empenhamento, em meio à estrutura de classe, favorece a sobrecarga do professor e individualiza as ações educativas. As imagens que povoam as escolas, em seus muros, seus livros, seus cartazes também se constituem material educativo e, portanto, importam os critérios que definem a sua utilização.

- “Ado” cada um no seu quadrado: educação nas imagens da hegemonia branca ao “privatismo” de classe.

As imagens presentes na escola sofreram poucas alterações no decorrer da pesquisa, inclusive no ano letivo seguinte ao da intervenção. A educação por imagens foi tematizada e problematizada entre as educadoras como estratégia para a Educação das relações étnico-raciais. No entanto, as poucas alterações registradas mostraram que a diversidade étnico-racial das imagens estampadas na escola ficou restrita à “privacidade” de algumas das salas de aula. Nesse sentido, grande parte das crianças continua se relacionando no ambiente escolar, com imagens hegemonicamente brancas, fato que educa para o privilégio deste recorte étnico. A presença da diversidade em algumas salas de aula é indicativa, em alguma medida, do reconhecimento das imagens enquanto aspecto educativo por parte de algumas educadoras. Todavia, essa perspectiva não superou a lógica institucional aditiva vigente na estrutura de classe que, ao efetuar a sobreposição “classe” *versus* ”escola”, favorece as práticas individualistas.

Essas imagens legitimam modelos e dialogam com a construção identitária das crianças. As imagens são textos e também educam. Tradicionalmente, a escola de Educação Infantil se utiliza de imagens de temáticas infantis para colorir e decorar o ambiente. Nesta escola, existem imagens decorativas tanto dentro como fora da sala, especialmente imagens de crianças construídas com E.V.A onde claramente se sobressaem quantitativamente os fenótipos europeizados de pele branca e cabelos loiros.

Há um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade e estes passam por uma discussão étnico-racial. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. (GOMES, 2002, p. 19).



Evidentemente, esta realidade denunciada por Gomes (2002), foi construída propositalmente, e fez parte do projeto de branqueamento idealizado para nosso país, estabelecendo o grupo branco como referência estética e cultural e engendrando *uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais* (BENTO, 2009, p. 25). Portanto, essa supremacia da estética branca nas imagens escolares interfere na construção identitária das crianças ao supervalorizar um fenótipo e alimenta a sua ilusória superioridade. Por outro lado, *o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais* (Idem, p. 26).

Diante do papel educativo das imagens no ambiente escolar propusemos em nosso 7º encontro, junto às professoras, realizar uma reflexão sobre a construção identitária na Educação Infantil que se configurou um dos recursos formativos da pesquisa. Essa reflexão ocorreu, a partir da apresentação dialogada⁶⁴ de pesquisas sobre a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil, do debate sobre a contribuição das imagens na construção desta identidade e do papel do professor para uma Educação das relações étnico-raciais igualitárias. A partir deste encontro, as professoras tiveram 15 dias, até o próximo encontro, para observar as imagens e o que elas ensinam, especialmente dentro da escola.

Este exercício possibilitou que as educadoras problematizassem essa hegemonia:

⁶³ Imagens do pátio central da escola.

⁶⁴ Apêndice 7.- Material adaptado de uma aula idealizada pela Professora Fátima Vasconcelos e por Marcelle Cabral, proposta no “I curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes”.

Nadir: Aqui na escola, lá no refeitório, tinha uma bonequinha que servia lá de decoração pro refeitório, e na escola tinha outros bonequinhos. Os bonequinhos que tinha no restante da escola todos eram rosinhas (pele), de cabelinho lisinho, de pitozinhos, e a bonequinha lá do refeitório (a professora ri constrangida), depois foi que eu, com toda essa conversa foi que eu... veio assim na memória, era a bonequinha do cabelinho todo enroladinho e pretinha, com a panela na mão e a colher. Sabe, lá na cozinha.

Neste momento, a educadora se dá conta que a única bonequinha, ilustrada nas paredes da escola, construída em E.V.A, com fenótipo negro está localizada no refeitório e, ainda, acompanhada de uma colher e uma panela.



Estas imagens ilustram de maneira clara o fenótipo branco associado ao lazer, ao contato com a natureza e a possibilidade da escrita (como vimos na criança loira cercada por letrinhas na página anterior), em contraposição ao fenótipo negro associado ao trabalho braçal da culinária. É para a cristalização destes estereótipos que estas imagens educam.

Este encontro foi marcado pela problematização da invisibilidade ou visibilidade que recai sobre a representação díspar entre as imagens dos fenótipos negro/branco e a maneira que essa disparidade educa nossas crianças.

As educadoras se posicionaram de diferentes maneiras frente à questão. Essas maneiras foram desde o posicionamento crítico – trazendo vários exemplos de seu cotidiano em que as imagens educam para a exclusão e o preconceito – até a desqualificação do debate. Frente ao questionamento de uma professora sobre as propagandas da Pampers (fralda descartável de preço mais elevado que tem em suas propagandas protagonistas brancos). Todavia, ao lançar uma linha econômica, escolheu atores negros para o comercial. A professora questionava a cristalização dos papéis negro-pobre. Uma das professoras procura desqualificar o debate:

Diana: É uma “faca de dois gumes”. A gente tem que pensar também, por causa dessa propaganda também... se botasse um branquinho (fazendo papel de pobre), taí ó, tá vendo uma casa dessa, uma coisa dessa... botar logo um menino branco (rindo) (09.11.2010).

A desqualificação reside na alegação de que “de qualquer forma se reclama”. No entanto, devemos destacar que a argumentação utilizada pela professora – de que a população não iria aceitar uma criança branca protagonizando o comercial da linha econômica – se alinha a um posicionamento que pretende a manutenção das desigualdades. O fato da argumentação ter

sido realizada acompanhada de riso também é um elemento importante, traduz o desconforto e a oposição desta educadora frente às ações afirmativas. Esse posicionamento causa reação imediata, tanto das colegas educadoras, como da pesquisadora, na tentativa de esclarecer a argumentação.

Pesquisadora: Como assim? Não entendi.

Diana: o pessoal ia reclamar do mesmo jeito.

Simone: mas eu não entendi, não, o que tu tá dizendo.

Nadir: por que é comum Diana?

Diana: Ia reclamar do mesmo jeito.

P: Você acha que iam reclamar como?

Diana: pois eu não achei o menino escurinho, não (ela foge do confronto negando a identidade negra da criança, logo após vetar uma identidade branca neste mesmo papel) (09.11.2010).

Esse diálogo – como outros protagonizados por esta educadora – fala de um lugar já habitado. A voz que ela convoca, nos provoca a refletir que *o processo de naturalização do preconceito e do estereótipo em nossa subjetividade, torna a todos nós, voluntária ou involuntariamente cúmplices de sua perpetuação.* (BENTO, 2009b,p.152).

Bento (2009b) adverte que debater o racismo de maneira autorreferente frequentemente é desconfortável para os indivíduos brancos, uma vez que implica em reconhecer *detentor de privilégios concretos e/ou simbólicos* (p.153), assim como para os negros pode significar um processo angustiante conceber-se em um lugar desfavorecido.

Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma circunstância são beneficiárias do racismo. Por outro lado, a condição de discriminado, sempre associado ao insucesso, incompetência e inferioridade, nem sempre é assumido prontamente (BENTO, 2009b, p.148).

Esses sentimentos podem explicar o porquê de algumas vezes a situação de exclusão ser cultivada na invisibilidade. Simone, professora negra, partilhou sua dificuldade em enxergar, em seu cotidiano, as situações debatidas pelo grupo.

Simone: Marcelle, eu não tenho esse olho clínico (rindo). As coisas passam tão natural por mim que sinceramente eu não percebo. [...] Não, aí foi só a questão das bonequinhas também (EVA). E porque assim, eu não consigo ver essa questão. Não assim, como eu to dizendo, eu não consegui ter esse

olho, pra imagens mesmo assim que me venham... não... eu não consegui... infelizmente.

P: mas, me diga uma coisa... é como se passasse na invisibilidade? Quando alguém vê, e fala... você já vê? Ou ainda assim você acha que não tem nada a ver?

Simone: Não, quando a pessoa fala, às vezes eu percebo. Mas só que é o seguinte: esse caso da Pampers, eu ainda não me atentei a essa propaganda da Pampers. O que é que eu estava lembrando agora? Eu estava lembrando da propaganda da Mônica.

Simone: da turma da Mônica eu não sei se vocês lembram dessa fralda que saiu melhor agora da turma da Mônica, que eram só criancinhas loiras, não tinha nenhum moreninho. Ou tinha? (Não tem nenhuma criança negra nesta propaganda do ano de 2010 sobre a linha de fraldas descartáveis mais cara da Huggies) (Diálogo entre a pesquisadora e Simone em 09.11.2010).

Aqui, a professora lamenta não ter “olho clínico”. No entanto, admite que a problematização volta sua atenção para os fatos, lembrando de uma propaganda voltada para a classe econômica mais favorecida que exclui crianças negras – embora no momento da partilha ela não tenha certeza desta exclusão. A professora continua a falar, complementa partilhando uma situação – que corrobora com a tese da disparidade nas representações – em que reconhece essa discrepância nas embalagens de Hipoglós (pomada para assaduras de bebê), no ano de 2010.



A embalagem econômica que vinha com a imagem de um cofrinho, era acompanhada da imagem de uma criança negra.

65

Já o Hipoglós amêndoas, que promete proteger a pele delicada do bebê, vem acompanhada da imagem de uma criança branca.



66

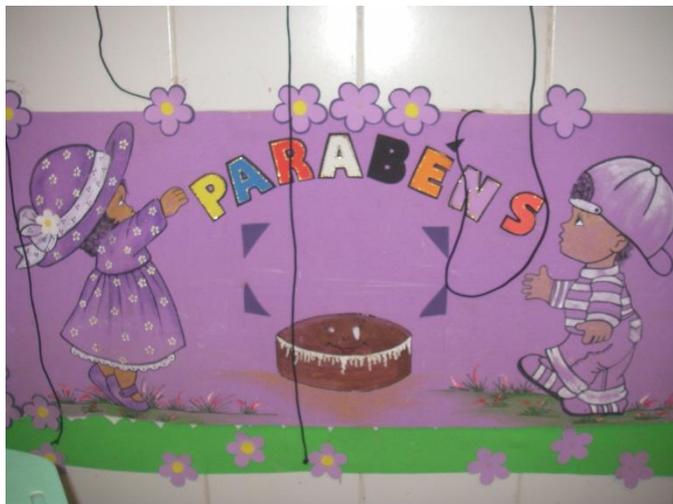
⁶⁵ Imagem retirada do site: <http://www.drogariasparana.com.br/produto/Hipogl%F3s-Pomada-Mega-Econ%F4mica-%252d-135g.html>

⁶⁶ Imagem retirada do site: http://www.interfral.com.br/produto.php?cod_produto=4227747

É extremamente relevante o fato de que a embalagem, com a representação negra, apela para a economia, enquanto a imagem branca é relacionada à suavidade. Simone reconheceu este fato. Mas é peculiar que logo após este reconhecimento, ela reflita sobre seu próprio pertencimento étnico-racial e sua impossibilidade de admitir a discriminação contra a sua pessoa, um fato que ela admite existir, mas que para ela “passa”, ou seja, é colocado na invisibilidade.

Simone: eu só fui me perceber da Hipoglós no dia que você falou assim... o econômico é moreninho... aí foi que eu... eu sempre compro o econômico pra minha filha. Aí foi que eu fui me atentar realmente que o econômico é um moreninho. Já para a hipoglós amêndoas eu não tinha me atentado que era um branquinho. Porque passa pra mim, sabe, sinceramente. Mas se eu fui vítima de preconceito também já eu... não percebi. Assim, pra mim eu nunca... passam despercebido mesmo as coisas (09.11.2010).

Frente a tão diferentes posicionamentos é imperioso reconhecer que o tema das relações étnico-raciais atravessa nossas identidades e nossas histórias de vida. Um modelo escolar de estrutura de classe e regido por uma lógica aditiva que favorece o individualismo acabou por não favorecer as alterações relacionadas à diversidade étnico-racial nas imagens que decoram a escola. Em novembro de 2011, as imagens da área comum da escola permaneciam as mesmas, inclusive a única imagem de criança negra ainda era aquela do refeitório sentada na panela. No entanto, no interior das salas de aula, três, das seis salas da escola, contavam com imagens de crianças negras positivamente representadas. Consegui registrar apenas 1 delas:



Sabemos que a gestão, por impossibilidades operacionais, impactadas também pela lógica da profissionalidade, não participou dos encontros da pesquisa. Alguns dos aspectos de responsabilidade da gestão, durante a pesquisa, foram alterados de maneira a favorecer o aumento de possibilidades. Como exemplo, podemos citar a oportunidade

de planejamento em grupo – percebida neste trabalho como um alargamento das possibilidades de uma ação coletiva, em prol de uma Educação antirracista –, que só vigorou durante o período da pesquisa. Esse fato pode ser indicativo de que a ausência do planejamento e debate coletivo favoreça as ações individuais. Esta realidade produz consequências, como à Educação realizada pelas imagens da escola que, – com relação às imagens às áreas comuns, de responsabilidade da gestão – permanece hegemonicamente branca.

Nesta escola, portanto, a representatividade positivada do negro está a depender do posicionamento individual de cada professor. Certamente, uma lógica que constrange a autonomia do professor apenas a sua sala de aula é limitadora. No entanto, podemos afirmar que, para as crianças destes professores, uma postura promotora da igualdade de direitos e do protagonismo negro influi sobre sua constituição identitária, tanto para as crianças negras, como para as crianças brancas.

A adesão maciça das professoras à participação nos encontros da pesquisa permitiu que a lógica da profissionalidade, marca bastante forte nesta instituição, fosse distanciada do ativismo mecanicista, aproximando-se de uma perspectiva em direção a uma transposição didática refletida. Esse processo constituiu-se para algumas microrracionalidades uma experiência de formação em serviço, o que aumentou as possibilidades de uma educação antirracista.

A manipulação de imagens na escola se configura uma ação educativa. Problematicar essa realidade junto às professoras se constituiu um recurso formativo importante à medida que possibilitou as educadoras a exprimir seus diferentes posicionamentos, os quais são inerentes aos significados que atribuem a seus pertencimentos e às relações étnico-raciais que vivenciam. Os recursos formativos nesta pesquisa adquiriram este caráter: a possibilidade de compreender como os processos individuais relacionam-se com a lógica escolar vigente e impactam sobre as ações pedagógicas.

B – As microrracionalidades e a identidade docente: “o professor é uma pessoa e grande parte da pessoa é o professor”⁶⁷

No caminho percorrido, as educadoras ressignificaram seus pertencimentos étnico-raciais, suas concepções sobre as relações étnico-raciais e, especialmente, suas práticas étnico-racialmente educativas. Os recursos formativos abriram a compreensão de “como” os processos se desenvolvem e possibilitaram transformações significativas que inauguram e consolidam posturas pedagógicas de caráter antirracista, bem como o reconhecimento e a valorização do próprio pertencimento negro.

Dentre estes, voltamos nossa reflexão sobre alguns dos “recursos formativos” já apresentados no capítulo de metodologia e aqui nomeados: “Mandamentos do educador racista”; “O perigo de uma história única”; “Construção da identidade étnico-racial - educação pelas imagens”; “Dinâmica do espelho”; “Árvore da vida”, bem como os relatos autobiográficos que permearam toda a pesquisa.

Racista eu? O desejo por um diagnóstico que oriente a educação antirracista

Os recursos formativos eram planejados sempre a partir da demanda do grupo, da busca por experiências que enriquecessem suas práticas pedagógicas. O contexto que nos levou a este recurso foi a manifestação da dificuldade em pensar atividades para este tema, especialmente da professora Diana, bem como de seu interesse em “diagnosticar o racismo” vindo me questionar sobre a existência de algum teste que identificasse o racista.

Diana: Eu fiquei refletindo o que eu tinha falado pra ti na outra terça feira, [...] será que eu fiz entender, porque tudo que a gente quer saber diz assim, porque tem coisas quando eu, eu mesmo fiquei refletindo e eu mesmo me respondendo. Quando eu falo uma coisa assim, ‘Ah ela tem preconceito’[as colegas a acusam de preconceituosa], então deve ter perguntas que da pra você saber se a pessoa ... tá entendendo?

Selene: Tem preconceito embutido. (19.10.2010)

Pensamos⁶⁸ então que seria produtiva, após o esclarecimento sobre a diferença entre discriminação e racismo institucional, a proposição de um exercício que

⁶⁷ Nóvoa

⁶⁸ Eu e minha orientadora Prof. Fátima Vasconcelos. O desafio foi lançado em 19.10.2010.

caracterizasse um educador racista, o que seria bastante útil como modelo a ser evitado e lançaria luzes sobre uma postura antirracista. O esclarecimento sobre o conceito de racismo institucional teve por objetivo tornar claro que um ato racista cometido por um educador em exercício tem caráter institucional, uma vez que neste papel o professor está investido do poder estatal e as consequências das suas ações extrapolam a atuação individual e legitimam institucionalmente as desigualdades. Lançamos então um desafio: criar os 10 mandamentos do “Educador racista”, mesmo que inconsciente, ou não-intencional, lembrando que, independente da intenção, essas ações operam de maneira ativa na vida das crianças.

De maneira coletiva e debatida, as educadoras deliberaram apenas 5 mandamentos, dos 10 inicialmente propostos:

- 1) Exclusão das crianças negras em atividades em que representem a turma (orador, protagonista de peça, desfile);
- 2) Manutenção da invisibilidade e do silêncio da criança negra, ou seja, não proporcionar espaços para que estas crianças se expressem;
- 3) Privilegiar as manifestações afetivas em relação às crianças brancas e de estereótipo europeu;
- 4) Permitir que as lideranças de sua classe se restringissem as crianças brancas;
- 5) Atuar de maneira diferenciada na recepção e no acolhimento das crianças, desprestigiando as crianças negras.

É interessante percebermos que todos os mandamentos se referem à relação entre educadores e crianças, favorecendo o protagonismo branco. É importante pontuar que estamos falando de Educação Infantil, momento em que as relações entre crianças e adultos estão carregadas de afetos de maneira mais intensa e que a rejeição e a exclusão trazem enormes prejuízos a sua autoestima. Em contrapartida, se lembrarmos das ações pedagógicas propostas que analisamos anteriormente, grande parte delas buscou oportunizar o protagonismo negro, o que é indicativo de um movimento de ruptura no

padrão de o incentivo ao protagonismo branco, dominante nas ações pedagógicas do período de 2007 a 2009.

No entanto, ainda, nesta ocasião, a branquitude nas imagens da escola estava na invisibilidade. No intuito de problematizar esta realidade, discutimos o vídeo “O perigo da história única”⁶⁹ da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, a qual, utilizando-se de um relato autobiográfico, reflete sobre como uma única versão ou visão sobre fatos e/ou pessoas é redutora e produtora de estereótipos. A partir desse vídeo, refletimos sobre uma educação a partir das imagens e sua repercussão na construção da identidade da criança⁷⁰.

No ano de 2010, foram oportunizadas diferentes versões sobre as Áfricas, especialmente a partir da literatura e dos vídeos, que se mostraram uma estratégia mais adequada à Educação Infantil. Filmes como Kiriku (especial pelos princípios da cosmovisão africana) e “Azur e Asmar” (mostrando o confronto de culturas numa relação inter-racial entre duas crianças) – foram estratégias apontadas por várias professoras como as mais significativas, uma vez que, além de serem acolhidas com entusiasmo, as crianças demonstraram identificação positiva com os personagens negros e, inclusive, nos dias posteriores às atividades, interpretavam seus personagens negros favoritos no jogo de papéis, com destaque para o personagem negro Asmar, corajoso e íntegro.

- É questão de “gosto”? A representação sobre o corpo negro é educativa

Em diversas ocasiões, as educadoras manifestaram uma preocupação com a intencionalidade ou a não-intencionalidade das ações discriminatórias. Algumas vezes, procuraram contextualizar as situações, até como uma forma de justificá-las. Imediatamente após o pronunciamento de Nadir, no qual evidenciou que a única imagem de criança negra na decoração da escola era acompanhada da panela e da colher de pau, Simone pediu a palavra para contextualizar a confecção das bonequinhas de E.V.A.

Simone: Eu vou dizer a história daquela boneca, tu quer que eu diga? Foi a Selma quem fez. A Selma fez uma branquinha, por que na época era a Nádia na cozinha, ela fez a dona Nádia e a Dona Fátima [negra]. O intuito

⁶⁹ Texto em anexo.

⁷⁰ Apêndice 7

dela era fazer as duas merendeiras da escola. Aí no caso agora tem que trocar, tem que ser duas moreninhas. ... o intuito foi esse. As duas merendeiras da escola.

Fabiana: Realmente foi proposital, porque tinha uma negra e uma branca.

Simone então justificou a situação e Fabiana ratificou esta intencionalidade – *foi proposital* –, por estar fundamentada num fato real. Havia duas merendeiras na escola, uma branca e uma negra, e elas assim foram representadas. No entanto, no restante da escola, todas as imagens eram de brancos. Apesar de a escola ser composta por educadoras e crianças negras, estas não foram representadas. A representação negra só encontrou lugar no papel de trabalhadora da cozinha, como diria Adichie, as imagens narraram apenas uma versão, apenas uma representação para o corpo negro na escola, uma história única.

Neste debate, Fabiana partilha a dificuldade de encontrar imagens de famílias negras:

Nas revistas eu não encontrei, bolos e bolos de revistas, eu não encontrei. Famílias fazendo algum tipo de reportagem, algum tipo de propaganda famílias negras. E isso, foi difícil eu executar a atividade. [...]. Encontramos figuras de crianças em lixão, na rua, isso aí a gente encontrou facinho. Pessoas negras no lixão, abandonados na rua, jogando futebol no campinho. Essas fotos assim de negro nós encontramos, mas de famílias negras nós não encontramos. (Fabiana, 09.11.2010)

Bento (2009^a, p. 30) indica a necessidade de entrever o papel do grupo branco nesse processo, uma vez que este grupo, a partir destas estratégias, aparece como “modelo de humanidade” e legitima uma falsa sensação de superioridade.

O silêncio, a omissão e a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação deste grupo como um grupo de referência da condição humana. Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco.

Para Gomes (2011, p. 15) o corpo pode ser compreendido e analisado sob duas perspectivas:

a) O corpo regulado – o corpo pode ser regulado de duas maneiras: a dominante (o corpo escravo; o corpo estereotipado; o corpo objeto) e a dominada (o corpo cooptado pelo dominante, como a industrialização do corpo negro a serviço do comércio capitalista, falsamente autonomizado pelo mercado; o corpo como mercadoria).

b) O corpo emancipado – os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. O corpo rebelde durante a escravidão. O corpo fugitivo. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo.

A autora afirma que *a escola tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro* (idem, p.15). Essas formas de controle podem ser muito variadas, inclusive pela legitimação das educadoras à estética negra.

A reflexão sobre o poder educativo das imagens suscitou uma discussão entre Fabiana, Gabriela e Nadir sobre o cabelo negro. A discordância teve início quando Gabriela disse: *não gosto do cabelo pixaim solto*, ao que Fabiana concordou, dizendo que a criança parecia assanhada. Houve burburinho e Nadir se colocava terminantemente contrária a este posicionamento. Questionei então: *quer dizer que a criança negra tem que usar então sempre o cabelo preso?* Nadir se altera: *É racismo, é racismo é racismo*, enquanto Fabiana finaliza *para mim é gosto pessoal mesmo, eu acho feio e pronto*. O debate englobou a ponderação, que estávamos justamente refletindo sobre o caráter relacional da construção da identidade étnico-racial em meio a uma sociedade extremamente injusta e desigual. Esta ponderação, compartilhada por parte do grupo, entende como ingênua a concepção de “gosto pessoal” em um contexto produzido pela e para a branquitude.

Distante de assumir uma posição binária, percebemos que a representação sobre o corpo também pode assumir estes diferentes cunhos, embora não de maneira cristalizada. *São processos tensos e dialéticos que se articulam em equilíbrio ao mesmo tempo dinâmico e conflitivo* (GOMES, 2011, p.15) É evidente que *o corpo negro pode ser tomado como um importante elemento de análise nesse contexto* (idem, ibidem, p.15). Nas ações pedagógicas analisadas, existe uma tensão permanente entre os corpos que se representam submissos ou autônomos, estereotipados ou “livres”. Todavia, é claro o movimento progressivo da escola em direção a práticas mais críticas e assertivas relacionadas a uma educação antirracista.

- Espelho, espelho meu ... o confronto com o racismo a partir da análise das próprias práticas pedagógicas

Nesse processo, colocar as próprias práticas antigas em foco avaliativo configurou-se um poderoso recurso formativo. Ao se observar as ações pedagógicas da própria escola, como que em um espelho, surpreenderam-se com práticas discriminatórias e racistas. Essa situação teve um forte apelo emocional, tendo em vista que frequentemente as pessoas que se propõem a discutir o racismo idealizam que o racismo está “na sociedade”, sem implicar a si mesmo na produção do racismo.

Bento (2009b, p. 148) adverte que se deve ser bastante cuidadoso ao abordar o tema das relações étnico-raciais em grupos mistos, sob pena de se diluir o grupo. Frequentemente, o incômodo se manifesta especialmente porque *não é incomum a tendência a fugir ou esquecer as condições de discriminado e discriminador*, e a atividade em questão gerou sentimentos de culpa, desculpa, espanto, vergonha, gratidão, solidariedade e esperança ao colocar esses posicionamentos em xeque.

Para este momento, foram selecionadas 4 cenas do DVD de culminância do “Projeto Consciência Negra” do ano de 2007, já analisadas no item 3.1-B deste capítulo: duas delas, com conteúdos impróprios e depreciativos da identidade negra, são: “Remexe para o delegado” e “Rap da felicidade”; duas cenas que, embora pudessem ser melhoradas, valorizavam positivamente a identidade negra, são: “Pérola Negra” e “História dos negros no Brasil”. As cenas mais impactantes foram as depreciativas, especialmente porque esta culminância havia sido registrada na memória como muito bem sucedida: *foi nosso melhor projeto*, tinham afirmado anteriormente algumas educadoras.

O depoimento de Nadir, professora branca, foi o que mais expressou os sentimentos de culpa e vergonha:

Eu já vi assim o quanto eu preciso ter paciência, e acho que tolerância, compreensão com quem ainda não conseguiu despertar como eu, do primeiro projeto pra hoje e eu despertei. E eu me vi o quanto estava impregnada de preconceito [...] participei do projeto com as minhas crianças e tudo, mas no início sem querer fazer o projeto, sem querer que o projeto acontecesse, não justificando mas eu aí eu vi, quanto as minhas escolhas para a apresentação o projeto como por exemplo, abertura, ela – me detonando mesmo – foi discriminadora, ela foi na realidade, ela foi assim... Deixou... Passou pras crianças essas imagem do que do negro explorado sexualmente, o negro é, é, é... a questão da... fez a piadinha, a brincadeira da questão negro com a questão de cadeia, prisão, que faz aquela piadinha que colocava na cadeia... eu me envergonho, eu me envergonhei quando vi isso aí, do quanto eu... na realidade eu já com a abertura do projeto, coloquei uma coisa assim, sem refletir em pensar, no aquilo ia trazer pras crianças, como é que aquilo iria refletir na vida das crianças daí pra frente, o quanto foi negativo, eu me envergonho, me arrependo mesmo (Nadir, 09.11.2010).

Diana, também branca, também apontou a si própria como culpada. Sua responsabilidade foi a escolha da quadrinha racista e sexista dramatizada na abertura do vídeo:

Foi culpa minha porque, desde a minha infância, eu tenho gravado, tá entendendo que, foi uma das poesias. Tinha uma senhora vizinha a minha casa que me ensinava umas poesias, e ela ficou gravada na minha mente (Diana, 09.11.2010).

A tensão do momento é amainada pelo posicionamento de duas professoras negras que se solidarizaram desculpando ou atenuando a ação das amigas. Aqui temos que admitir laços de amizade relevantes que envolvem o grupo.

Bianca: As crianças não viram isso, pela infantilidade delas.

Simone: É porque assim, ela (Nadir) entrou num ponto que ia falar. Eu não participei do projeto, não lembro porque, mas assim, o que eu vejo. Nadir, você disse assim: “Jamais eu faria isso de novo, mas não se culpe você ter feito isso errado, eu tenho pra mim que você não fez por maldade [...]. Não é que você fez. “Ah meu Deus, eu tô envergonhada”. Não! Não se envergonhe, você estava começando e aprendendo, você tava no começo da faculdade também, então, não é pra gente se envergonhar do que a gente fez, é a gente corrigir esses pequenos erros.

Um aspecto importante da argumentação da Simone é que ela apela para a correção das ações, colocando no centro o objetivo mais importante: conduzir as reflexões para a construção de ações pedagógicas antirracistas no futuro. Todo esse movimento só foi possível pelo acesso ao evento, gravado em vídeo. E foi a possibilidade desse acesso que despertou o sentimento de gratidão:

Bruna: Eu queria falar um pouco do meu sentimento, porque na época eu paguei pra fazer essa filmagem. Não foi barato e eu tirei do meu salário [...]. Foi questão de eu registrar tudo aquilo que a gente estava começando na escola. Esse foi o meu desejo. Até quando eu conversei com a Ticiane perguntei se a escola podia pagar ela disse que não. Eu tirei, foi apertado, foi, foi 120,00. E na hora lá... e quando a Nadir se colocou e eu agradeço, se antes eu já tinha sido gratificada por tudo até hoje com a colocação da Nadir eu tô muito feliz. Eu achava que não ia nem conseguir falar (emocionada), por foi uma barreira muito grande quando a gente começou com o projeto (Coordenadora Bruna em 09.11.2010).

Aqui é importante enfatizar que as formas de organização da escola – e aqui estamos falando do regulador administrativo – não privilegiam as formas de registro do trabalho docente, e todos os eventos da escola registrados por meio de filmagem dependem das iniciativas individuais das educadoras, retirando o pagamento do próprio

salário ou trazendo seus próprios equipamentos. A “dinâmica do espelho” também deixou claro que os modos de avaliação da atividade são falhos à medida que permitiu que ações claramente equivocadas permanecessem na invisibilidade. Este aspecto foi debatido no grupo e gerou um momento de muita tensão, especialmente pelo posicionamento da coordenadora Bruna:

[...] a minha leitura não foi hoje, eu quero dizer desculpa se alguém [pensar]: porque que você não chegou pra mim. No dia da apresentação porque todos os números a gente deixa à vontade. O professor tem liberdade de ver e escolher, e outra, faz parte da nossa história se eu tô nesse momento... por exemplo a criança que não sabe ler, a gente não vai ver os níveis em que ela está? E fazer intervenções, então faz parte do processo. No dia em que foi feita a apresentação, eu percebi, mas eu não tinha nunca como dizer tudo isso que a gente tá vendo hoje, e tudo isso estava guardado.

A argumentação de que tinha percebido as práticas equivocadas, mas que tinha permanecido calada causou grande mal-estar no grupo. Nesse momento, o erro que estava sendo assumido enquanto grupo passa a ser questionado como falha da gestão. Após o momento de burburinho generalizado, Simone falou:

Simone: deixa eu falar! Bruna quando você se coloca assim, que percebeu isso, que tinha alguma coisa que não ia ser legal e tudo... eu acho o seguinte, toda atividade você exige que a gente passe por você, com certeza essa atividade foi passada por você. Na hora que foi feito o planejamento que a professora lhe mostrou e disse “Bruna eu vou apresentar essa atividade aqui”, com certeza você teve que ler. Com certeza você deveria ter observado isso antes. Não foi uma falha só do grupo, foi uma falha sua, da coordenadora.

Nadir: mas eu estou entendendo o incômodo da Simone. É porque automaticamente no discurso da Bruna ela coloca como se só ela tivesse percebido, e não colocou [para o grupo], ela se exclui.

Bianca: como era uma coisa nova eu acho que ela [Bruna] também não teria percebido o nível de discriminação que está aqui. Não estava preparada.

Diana: Eu lembro que no início que começou estas conversas e começaram estas filmagens para a gente falar [a pesquisa], né? Eu até falei assim: eu achei que no primeiro projeto foi todo mundo empolgado [...] e o outro foi (vai mudando a tonalidade da voz – desanimando) mais... maleável, o tempo foi curto... eu até questionei isso aí, eu não sei se você lembra. Quer dizer, passou realmente despercebido, quando eu fiz esse comentário ninguém ó, violinha no saco, ninguém falou nada. Não teve isso, teve aquilo, ninguém... [criticou o projeto].

A observação de Diana chama atenção para os modos de avaliação das ações pedagógicas. Essa avaliação é realizada logo após a finalização dos projetos e foi normalmente aplicada no ano de 2007. Nadir destaca que, nem mesmo neste momento,

o mais apropriado para uma intervenção da coordenadora, ela manteve o silêncio sobre sua percepção.

Nadir: Nós fizemos a avaliação e, na avaliação, em nenhum momento foi colocado, ninguém [...], porque você (Bruna) estava na avaliação, você dirigiu a avaliação e você não colocou [não pontuou os equívocos que afirmou ter percebido já em 2007].

Esta situação mais uma vez nos previne sobre a fragilidade das formas de avaliação então adotadas pela escola, na qual se acolhem como parâmetro de avaliação os conceitos ótimo, bom e regular, os quais, por si sós, não dão a conhecer os conhecimentos e os significados construídos pelas crianças.

Durante o debate, julguei necessário intervir, chamando atenção para o fato que calar, neste momento, teve um efeito prático: colocar a questão na invisibilidade. *Porque uma coisa importante de a gente ver é porque, assim, o silêncio, Bruna, leva a questão para a invisibilidade, né? No momento que você ficou em silêncio, tendo percebido como você disse, manteve a invisibilidade* (pesquisadora – 09.11.2010).

Não podemos, todavia, ocultar o papel das lógicas de ação da escola sobre este episódio, uma vez que a lógica da profissionalidade docente, com ênfase no empenho, frequentemente conduz à lógica aditiva e ao ativismo, que sobrecarregam os educadores para além de suas possibilidades. A fala, a seguir, da coordenadora informa sua intenção inicial de assistir ao vídeo em conjunto com as professoras, para avalia-lo:

Bruna: O meu objetivo que depois dessa filmagem foi que a gente fosse ver, e eu acho que em algum momento... A gente assistiu? (pergunta para as professoras e todas respondem negativamente) [...]. É porque isso a gente deixa à vontade. Não passou pra mim, pra eu ler, pra eu escolher não, nem dá nem um parecer. Eu vou fazer isso, é uma quadra. E realmente aconteceu e foi difícil, agora eu tô reconhecendo. [...] mas eu me coloquei culpada no momento.

Devemos trazer à memória o fato de que não havia – quando da efetivação do “Projeto Consciência Negra 2007”, e ainda não há hoje em dia, pelos modos de organização da escola – momentos institucionalmente estabelecidos que proporcionassem o encontro de todos os educadores para a avaliação ou mesmo o planejamento de uma ação pedagógica. Por vezes, presenciei rápidas reuniões para comunicados administrativos, momentos avaliativos serem realizados no momento do

intervalo das professoras, no espaço do refeitório, pela necessidade premente de ocasião de encontro e troca entre os educadores.

Um outro aspecto que a “dinâmica do espelho” tornou mais uma vez evidente foi a inseparabilidade entre o educador-profissional e o educador-pessoa, assim como o reconhecimento de que o indivíduo só é significado em relação. Os relatos autobiográficos que permearam se se impuseram em todos os momentos da pesquisa nos indicam que os conhecimentos e as vivências inevitavelmente são significados em relação às histórias de vida dos sujeitos, que são também histórias do seu tempo social e historicamente situadas.

Qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente dos valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante. A mediação, entendida na perspectiva bakhtiniana, enfatiza a centralidade da palavra, ou do signo linguístico, e seu papel na constituição dos sujeitos e das ideologias. Tal recorte, que traz a narrativa para o centro de nossas atenções, permite um entendimento dos relatos autobiográficos, como mediação ou estratégia metodológica, para a compreensão da relação recíproca entre indivíduos e contexto social (SOUZA & KRAMER, 2008, p. 26-27).

O relato autobiográfico de Nadir é evocado por ela diante da perplexidade da ação pedagógica de conteúdo racista conduzida por ela em 2007. Apesar de atribuir o caráter de “ação afirmativa” nas ações pedagógicas do projeto de 2010 à participação da escola na pesquisa – *porque o intuito era apresentar a cultura negra, mas não informava... deveria ter tido a preocupação de uma ação afirmativa, que você [pesquisadora] está trazendo* – a educadora busca em sua história de vida indícios das rupturas epistemológicas que alteraram sua postura diante da educação das relações étnico-raciais:

Nadir: O que me fez mudar muito também é a minha visão, tanto da questão religiosa, quanto da questão racial, foi a faculdade, porque o curso e história ele vai falar muito, ele vai bater muito nesta questão do que **a gente trás de herança, do que hoje a gente vive, reflexo do que a gente, nosso povo nossa terra tem de história.**

Pesq.: Ali, Nadir (na época do primeiro DVD), você ainda estava cursando “História”?

Nadir: Tava começando, de lá pra cá muita coisa mudou, graças a Deus!⁷¹

⁷¹ Diálogo em 10.11.2010

Esse relato muito nos interessa porque não apenas dá conta de um processo formativo extremamente significativo vivenciado no curso de história, mas aponta para as evidências da consistência de esse processo estar intimamente relacionado à adesão a uma perspectiva pedagógica que adota os princípios da cosmovisão africana, em especial, o valor da ancestralidade africana.

O **auto-reconhecer-se afrodescendente**, assumindo uma postura auto-afirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa; a apropriação dos valores mais fortes das culturas de matriz africana, notadamente os de ancestralidade, pois fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. Dentre outras coisas, implica em valorizar a história das pessoas e do local de referência, com ênfase nos mais velhos [...] (PETIT & SILVA, 2011, p. 84).

Petit & Silva (2011) alertam para a necessidade de uma abordagem pedagógica atenta e aberta para o sensível e que valoriza e incorpora princípios da cosmovisão africana como a ancestralidade, a tradição oral, a religiosidade e o corpo como produtor de saberes. Esta abordagem nomeada pelas autoras “Pret@gogia” reconhece, entre outros, o princípio da circularidade – os outros e a natureza como extensão de si; da sacralidade como *dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana*, bem como *o reconhecimento e o entendimento do lugar social historicamente atribuído ao negro, percebendo como o racismo está estruturalmente imbricado nas relações sociais* (p. 86). Estes princípios possibilitam uma formação para a contestação do mito da democracia racial e a busca por uma sociedade mais justa e democrática.

Na busca por proporcionar ao grupo de educadoras, estratégias que alcançassem experiências sensíveis no processo formativo empreendido – e cientes da preciosidade dos valores da Cosmovisão Africana neste processo – foram convidados parceiros que se dispusessem a conduzir vivências em que o próprio corpo, produzisse saberes sobre esta Cosmovisão. Os profissionais convidados foram: Patrícia Matos – que traria uma vivência sobre religiosidade africana – e o mestre de capoeira Armando – com os princípios que perpassam a cultura da capoeira. A busca por estes parceiros, adveio das contribuições que a partir de seus conhecimentos estes poderiam partilhar e também da admissão de minhas impossibilidades em proporcionar esses momentos, uma vez que lacunas em meu próprio processo formativo constituíram limitações em meus conhecimentos para tanto.

Infelizmente, como relatamos no capítulo 2 diversos fatores influenciaram para o impedimento destas atividades. Em apenas uma dessas atividades conseguimos sair do

espaço da escola e proporcionar uma vivência em que o corpo pudesse desfrutar o relaxamento e percorrer os labirintos da ancestralidade.

Nossa identidade nos implica e negocia com nossa ação profissional

Os relatos autobiográficos (em especial a atividade *Árvore da Vida*⁷²) foram muito reveladores sobre os pertencimentos e tensões étnico-raciais constituintes das experiências sócio-culturais das educadoras, algumas destas dentro da própria família. Revelam também como as significações atribuídas a esses pertencimentos definem e redefinem nossa identidade e nosso modo de ser no mundo e também constroem nossa prática pedagógica.

Simone é filha de um casamento inter-racial e seu discurso mostra o descontentamento de sua mãe branca em ter filhas negras. Diante do questionamento de uma colega se todas as suas irmãs nasceram negras ela responde: *todas morenas, mas até que ela [mãe] foi... eu acho que ela aceitou agora [que suas filhas não nasceram brancas]*. É interessante pontuar que Simone teve uma filha branca de fenótipo europeizado, e a avô, que teve dificuldades de aceitar a gravidez da filha, ganhou uma neta branca.

E a minha árvore, eu fiz uma árvore bem diversificada você pode observar que tem toda... E logo quando eu engravidei a minha mãe não queria e hoje em dia é esse amor aqui a minha mãe e a minha filha e por que é que eu botei palavras soltas, né?! Fraternidade, carinho, carinhoso, família e a base da minha família é o amor. Na nossa família nós somos muito unidos. Até pode dizer família, qual é a família, é toda? Não. Infelizmente não é toda... Mas é como eu disse a minha família ela é bem preconceituosa a família da minha mãe. Bastante. A minha mãe ela é terrível, ela melhorou muito... E é porque casou com um moreno, a família do meu pai é quase toda negra (sorri). E aí ela casou com ele, mas ela tem um preconceito grande. Quando a minha filha nasceu...

A chegada da filha de Simone acendeu um debate familiar sobre o lugar que a família reserva para os membros negros: *assim, até a minha tia teve uma vez que ela disse assim, se for branquinha, você pode trazer pra passar o final de semana aqui, se for escurinha, não traga, não.*

⁷² Para este momento, deslocamo-nos a um espaço de terapias holísticas onde contei com a colaboração de Coeli Cabral, minha mãe, e professora de Yoga que com sua experiência pôde conduzir um relaxamento seguido de uma visualização criativa (apêndice 5). Essa visualização conduziu as educadoras a um encontro com sua infância e sua ancestralidade, percorrendo territórios e relações significativos para sua constituição identitária. Logo após este momento, as professoras foram convidadas a construir um painel – tinham a sua disposição cartolinas, revistas, canetinhas, cola, tesoura – de sua “árvore da vida”, a partir das indicações postas também no apêndice 5.

Essa situação em que os brancos são privilegiados com o direito de ir e vir é dita em tom de brincadeira, mas opera de maneira prática: *tem horas que a gente percebe que tem uma parte [da família] que não convida [o seu núcleo familiar] para alguma coisa porque é a família mais escura...*

O sentimento narcísico que alimenta a branquitude é caracterizado por Bento (2002a) sob uma perspectiva que, entre outros fatores, pactua a supremacia branca e atua firmemente para a sua manutenção e, nesse processo, hierarquiza as relações este processo frequentemente apesar de perverso: *quando foi agora que a minha filha nasceu o contrário de mim, a minha tia disse: Eita! Que essa veio pra limpar a raça! (sorri). Por que? Porque é loira do olho azul... e bem branquinha (risos)*. Esse processo, apesar de perverso, é muitas vezes minimizado:

Tem esse preconceito, mas a gente tem que se lembrar por quê? Porque a nossa família é muito... misturada. Tem negro, tem branco, tem parecido com índio, tem todo tipo dentro da família e não precisa ter esse preconceito porque acaba sempre chegando ao que a gente quer que é o amor e a união entre a família.

A esta situação dolorosa que Simone tenta enfrentar com amor, às vezes, a estratégia é a do silenciamento: *a gente tenta esquecer alguma coisa que é dita... fagulhas que são soltadas... a gente releva*. Em outras, é a aproximação:

São totalmente preconceituosas, não querem se misturar com o resto da família, então elas fazem só entre elas. A gente pra modificar o que é que a gente faz? Manda o convite pra todo mundo, faz aquela coisa bem... pra tentar envolver. É tanto que no aniversário da minha filha agora elas foram.

A experiência de Simone nos convida a refletir sobre as vivas consequências do branqueamento ainda em nossos dias. Carone (2009, p. 14) desenvolveu, entre 1994 e 1996, uma pesquisa intitulada “A força psicológica do legado social do branqueamento”, na qual o branqueamento é definido como *uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca [...] para que o negro negasse a si mesmo no seu corpo e na sua mente como condição para se “integrar”*.

Lembremos que Simone, por ocasião da reflexão sobre como as imagens educam para as relações étnico-raciais, relatou “não ter olho clínico” para essas coisas e que, se já tinha sofrido preconceito, não tinha percebido. A percepção sobre os sujeitos sobre essas situações, além de carregada de forte carga emocional, muitas vezes se mostra ambígua e contraditória. Contudo, Simone deu um importante depoimento, em

fevereiro de 2010, no momento de avaliação da pesquisa e do “Projeto Consciência Negra”, diante da questão do instrumental de avaliação: *você, enquanto professora aprendeu algo novo preparando a atividade? O quê?* Simone respondeu: *sim, a valorizar mais a minha etnia e a dos meus alunos e respeitar bem mais.* Ao apresentar para o grupo a resposta, Simone manifestou que este aprendizado foi fruto de todo o processo vivenciado no grupo.

A partilha sobre as relações familiares de Simone comoveu o grupo, Gabriela que também é negra, manifestou-se dizendo que não permitiria que uma filha sua frequentasse a casa de parentes discriminadores, fosse branca ou fosse negra: *Quer dizer, se for pretinha não leva? Não leva, rejeitando... se for branca leva? E a personalidade da pessoa tá na cor? Da criança, não...* (balança a cabeça negativamente) *Filha minha eu não levava.*

Nadir também ficou tocada com o relato de Simone. Mas em seu caso, teve que conviver com a diferenciação que sua família impôs a sua filha negra. Ela acredita que Simone tem menos atritos com sua família – provocados pelo preconceito – por ser ela própria (Simone) o alvo das discriminações.

Nadir: Talvez assim, se a tua filha tivesse nascido morena é... esse sentimento não seria assim tão... tu não sentiria... tu não sentiria assim é...[...]. Não. Por ela ser branca, a mágoa não surgiu no seu coração, você não alimentou a mágoa porque ela é branca, então ela vai ser aceita. Mas se ela fosse morena, aí com certeza você teria a mágoa no seu coração e seria difícil aí... porque assim eu passei uma coisinha assim parecida e realmente, a primeira.... a minha primeira filha era branquinha então eu... quando eu ouvia alguma coisa eu relevava, mas quando na segunda que foi morena que aí eu precisei conviver com aquilo aí foi mais difícil.

Nadir descreve sua família multiétnica e com muitos conflitos inter-raciais:

NADIR: Só que eles (bisavós) eram muito brancos mesmo e eram racistas e o meu avô era moreno. E nem ele e nem ela eram morenos e os homens da família, dos filhos deles, três eram morenos. Esses três que eram morenos eles eram colocados pra trabalhar lá na fazenda. Eles que tomavam conta da fazenda, os outros foram estudar na capital, professor, doutor, advogado, agora os três morenos que puxaram não sei pra que lado trabalhavam na fazenda, não tiveram oportunidade de estudar. E ele depois ele foi... ele entrou no exército, foi servir, né?! Foi ser ex-combatente. Foi aí que o meu bisavô começou a valorizar mais o meu avô. Depois que ele foi pra guerra e voltou como ex-combatente. A minha avó ela também era racista e casou com ele, moreno. A minha tia, que tem pai moreno, casou com um... o marido dela também é moreno, ela também era altamente racista. O meu pai é racista, só que a minha mãe é branca. Então assim, quando eu casei foi um

terror porque o meu marido é negro e a minha filha que eu contei uma vez ela foi muito discriminada quando era pequenininha porque ela é a cor do meu marido. Então, assim, eu não entendo muito bem porque que eles são tão racistas e, no caso da minha tia casou com um homem moreno e os meus avós mesmo tendo três filhos morenos são muito racistas. Eu nunca entendi isso.

Gabriela deu um depoimento de vivência em uma família etnicorracialmente diversa sem conflito:

Aí vem a mamãe, porque que eu botei a minha mãe aqui, a Glória Maria? (sorri) Porque a minha mãe era preta, não era morena, ela era preta e o meu pai aqui era branquinho tinha o cabelo bem pretinho. Então, lá em casa, a gente diz assim é a família do café com leite. Por quê? O sobrenome do meu pai é Leite, certo? Seu Francisco Leite. E a minha mãe, dona Francisca. Aí a eles tiveram sete filhos, né? [...]. Que lá em casa nasceu três branquinhas e três moreninhas [um menino faleceu]. Não tem distinção não. Lá em casa não houve essa distinção porque umas nasceram branquinhas, outras nasceram moreninhas, eu sou uma das moreninhas... (passa a mão no braço). E a minha irmã, que é, branquinha, a Fátima, ela diz assim: aí eu queria ter a tua cor, aí eu digo, ai agora tu vai se pintar. (risos). Mas não teve esse problema assim, ah!

Os relatos também denunciam práticas discriminatórias nas quais o negro encarna uma coletividade racializada em situações em que o branco teria sua etnicidade ignorada. Bianca, professora negra, de uma família também multiétnica, partilhou uma situação em que um familiar seu se utilizou das características étnico-raciais do opositor em um confronto para desprestigiá-lo.

Bianca: Até na rua “ai, quer ser besta, uma nega véia daquela”; eu não falo isso, mas eu escuto lá em casa meu irmão dizer com a vizinha (que são todos negros): “Só podia ter nascido negra mesmo, pra me sujar a vista todo dia que eu acordo”.

P: Aí, essas pequenas coisas vão aparecendo, não é? (saindo da invisibilidade).

Nadir: E a criança que está lá ouvindo.

Fabiana: A tua filha (da Bianca) escuta?

Bianca: Escuta, chamar ela de macaca, mas elas (vizinhas) elas são ruinzinhas mesmo, não é cor (repete 3 x).

P: Não é a cor, mas nessa hora a cor é usada pra menosprezar e pra diminuir, por que se fossem uns vizinhos brancos ruinzinhos ele não ia dizer “esse bando de branco, não ia”. Isso que tá caracterizando realmente...

Bianca: Eu sei, mas ele...

P: Agora é bom você avisar a ele que é crime.

Bianca: ele sabe, ele sabe.

Note-se que as demais educadoras atentam para o fato de que este movimento educa as crianças deste contexto social para naturalizar o preconceito. O debate foi oportuno para destacar a posição confortável ocupada pelos brancos em uma mesma situação.

[...] se um negro estacionar o seu carro num lugar proibido, alguém poderá exclamar com fúria: “só negros fariam isso”. No entanto se um branco cometer a mesma irregularidade, ninguém se lembrará de culpar a coletividade de brancos [...] um branco é apenas tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte desta individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo (CARONE, 2009, p. 23).

Nadir também partilha essa situação em sua família:

Nadir: E a minha avó não chamava ele de negro, chamava ele de moreninho e ela dizia assim, não case com ele porque ele não presta! Não case com ele porque ele não presta! Mas a minha tia casou. Aí ele cresceu, vamos dizer assim, financeiramente, ficou bem sucedido e tal, ela começou a manear com ele porque ele estava dando uma vida boa pra ela, né?! Uma casa, projetos, mas na primeira... no primeiro problema que eles tiveram no casamento, ela... eu lembro ainda, eu pequena e ela brigando com a minha tia, eu não disse que esse negro safado não prestava, porque você foi casar com negro?

Outro fato relevante é que para a maioria delas, a experiência com a religiosidade cristã foi um marco muito forte da infância e, certamente, relaciona-se às fortes resistências no que tange ao conhecimento das religiões de matriz africana, bem como as visitas a seus espaços. Tal experiência foi relatada por algumas educadoras no decorrer da pesquisa.

Nadir: A minha infância toda foi assim, foi indo pra igreja, fiz primeira comunhão, crisma, essas coisas todas, né?! Sempre e... botei umas notinhas musicais porque elas gostam muito de cantar. A minha avó ensinou muitas músicas pra gente, pra... acho que da cultura dela, né?! Da religião dela.

Selene: [...] Porque a bíblia para ele era o centro de tudo. [...]. Ele era muito de discutir, ele era muito assim, um católico praticante, que o terço estava sempre presente, não se comemorava nada sem o terço. É tanto que hoje na casa da minha avó ainda é assim [...]. Meu avô já faleceu, mas essa prática continua na casa da minha avó, sabe? Padres andam na casa do meu avô, então assim, a gente sempre cresceu, sendo conduzidos mesmo dentro da... dentro das festas da igreja...

Gabriela: Ah! Lá em casa na nossa família, se fosse domingo a mamãe arrumava tudinho, era tudo igualzinho, as roupinhas tudo igual, sabe?

pareciam gêmeas... (nessa hora algumas colegas riem). Iam tudo pra igreja, sabe? Pra missa, né!? Católica, né!? Religião católica. E assim crescemos e continuamos ainda.

Simone: [...] a minha tia era evangélica. Então, foi a religião que eu conheci, mas meus pais são católicos. Fui batizada na igreja católica, mas...⁷³

É necessário pontuar que, na escola pesquisada, existe uma forte presença de práticas religiosas de cunho cristão, apesar de nosso sistema escolar ser oficialmente laico. Mesmo quase no fim da intervenção, a possibilidade de visita a um centro de religião de matriz africana foi vetada pelo grupo.

Todos esses relatos nos dizem que a democracia racial ainda deve ser conquistada com muita luta e que a ideologia do branqueamento e da branquitude colonizam muitas de nossas ideias. A autobiografia das educadoras frequentemente me defrontava com a minha própria autobiografia.

[...] parece mesmo que o professor que pesquisamos, com quem reagimos e de quem falamos é um sujeito tornado objeto, cindido do seu tempo, fragmentado na sua humanidade. Retalhados são professor e o conhecimento de que fazemos uso para estudá-lo e, claro, retalhados também somos nós, pesquisadores e estudiosos da prática quando nosso conhecimento e nossa própria prática de pesquisa não são colocados em questão (JOBIM & KRAMER, 2008, p. 7-8).

Muitas vezes, as educadoras demonstraram preocupação com a intencionalidade das ações discriminatórias, como se a não-intencionalidade atenuasse os efeitos do ato. Em um dos debates sobre o assunto, um incidente discriminatório em que estive diretamente envolvida, em meados da década de 1990, impôs-se por envolver invisibilidade e não-intencionalidade, mas nem por este motivo se tornou inofensivo. Apesar de um pouco longo, esse relato e o diálogo serão transcritos, na íntegra, tal como ocorreu neste encontro da pesquisa:

Uma vez aconteceu uma situação comigo, dessas da invisibilidade, que eu estava com uma pessoa que trabalhava com o meu pai, um rapaz negro e a gente foi fazer a matrícula do meu irmão no colégio. E quando nós entramos no colégio o porteiro chamou: “ei, você, volte aqui. O que você está fazendo aqui?”. Tinha um monte de gente entrando no colégio para fazer matrícula. Porque ele chamou justamente o rapaz negro? Vocês sabem o que foi que eu fiz? Eu respondi “ele tá comigo”. O que foi que eu fiz? Eu legitimei a pergunta que ele fez.

Fabiana: Qual foi a pergunta?

Ele questionou o rapaz sobre sua presença na escola. Tinha um monte de gente entrando e ele não perguntou o que aquelas pessoas tinham ido fazer no colégio. Ele só questionou o rapaz negro.

⁷³ Relatos realizados entre os encontros dos dias 28.09.2010 e 05.10.2010

Fabiana: Entendi.

P: e quando eu respondi “ele está comigo”, o que é que eu respondi: ele não teria realmente direito de estar ali.

Gabriela: você reafirmou.

Nadir: quer dizer: “ele está comigo, eu sou branca eu posso”.

Bruna: Eu respondo por ele.

P: ele está autorizado porque está comigo. Logicamente, todas essas coisas estavam na invisibilidade para mim. Mas isso tem um efeito sobre o porteiro que vai fazer isso outras vezes, sobre o rapaz que fica pensando: “eu não tenho o direito de estar aqui” e gente essa ficha só foi cair uns 6 anos depois, quando eu comecei a estudar essas coisas. A situação voltou à minha cabeça imediatamente, poxa, olha aí o que foi que eu fiz.

Alguém: você não tinha a consciência.

P: Quando a gente tem, a gente não vai crucificar as pessoas, pois a gente foi educado para isso, mas quando a gente se apercebe, eu não posso passar por uma situação dessa sem me posicionar, jamais. O ideal era que ele mesmo se posicionasse. “Porque você está me perguntando isso?”, mas se ele não tivesse, que eu me posicionasse: “mas porque é que você está perguntando só para ele?” Questionar já teria um efeito sobre a situação. Foi intencional que eu fiz isso? Não foi, mas teve um efeito. Sobre ele, sobre mim, de botar na invisibilidade.

Bento (2009b, p. 156) fala sobre esta responsabilidade da qual estamos investidos no momento em que tomamos conhecimento do modo de funcionamento racista de nossa sociedade:

...não se pode responsabilizar as pessoas pelo que aprendem sobre racismo e preconceito na família, na escola, nos meios de comunicação. No entanto, ao adquirir uma maior compreensão sobre esse processo, as pessoas tem responsabilidade de tentar identificar, interromper este ciclo de opressão e alterar seu comportamento. (p.156)

Este relato autobiográfico foi importante para mim, tanto quanto para elas. Assim Fabiana se manifestou:

Fabiana: Agora, como nós estamos com esses encontros e com os cursos que nós já fizemos e você está contribuindo para que eu veja que intencional ou não, isso sempre teve um grande efeito, está tendo, e nós, como educadores, temos que trabalhar para que isso não tenha mais efeito. Que a gente desconstrua, pra transformar mesmo.

A partir deste relato vivenciado no campo de pesquisa, é notório que as observações das professoras participantes denunciam minha identidade branca. Curioso

é que eu mesma demorei muito tanto para declara-la, uma vez que ela às vezes se manifesta, mesmo que à minha revelia.

Para brancos e negros, voltar-se para seu pertencimento étnico-racial pode ser um processo conflitivo, ou, até mesmo doloroso, pois – implica em examinar a si e suas relações sem máscaras e perguntar-se sobre seus próprios interesses. Esse caminho pode ser longo e tortuoso e frequentemente começa com o pungente reconhecimento de que nossa sociedade é desigual e injusta, que a pretensa democracia racial é um mito e que o racismo acarreta graves consequências para todos os envolvidos. No meu caso, esse processo, iniciado em 2003, foi atravessado por 3 pesquisas e 1 projeto de extensão.

Antes da graduação, essa questão nunca tinha sido problematizada para mim. Foi somente muito depois que fui perceber que esta era a primeira pista sobre “o lado branco” de meu pertencimento. Piza (2009, p. 71), em seu artigo no qual tece considerações sobre a necessidade de conhecer e analisar o comportamento branco, de modo a intervir sobre as relações étnico-raciais, confirma que, entre os contornos que mais o definem, o mais característico é o conforto: *muitos de nós, brancos, já experimentaram alguns desses traços de conforto, cuja característica mais evidente encontra-se na sensação de não se representar nada além de nossas próprias individualidades.*

A partir do meu ingresso no grupo de pesquisa e da constatação de que vivíamos em uma sociedade racializada e desigual, fui também compreendendo que, muitas vezes, uma simples autodeclaração é complicada. Por ocasião da aplicação de um questionário que visava traçar o perfil dos alunos da Universidade Federal Ceará (do qual participei como voluntária em uma ação do Projeto Conexões de Saberes), inúmeras vezes, diante do pedido de autodeclaração do entrevistado, ouvíamos de volta a pergunta “o que você acha que sou?” e, muitas vezes, o pedido “coloca aí você”, delegando a outros a responsabilidade pela declaração de seu pertencimento étnico-racial. Essa situação se torna complicada porque a tentativa de reduzir o pertencimento a uma percepção apenas física da cor da pele é complexa e frustrante em um contexto em que branquitude ou negritude são esvaídas da etnicidade (SANSONE, 2004), à medida que são essencializadas – e negociam constantemente com o paradoxo em que uma forte adesão ao mito da democracia racial encontra espaço mesmo em meio a processos de branqueamento fortemente atuantes em nossa sociedade.

Para Sansone (2004, P. 16), este paradoxo, no contexto brasileiro, embota uma análise mais realista dos processos de construção das identidades étnico-raciais:

[...] devemos desconstruir o significado da negritude e da branquitude no contexto de nossos locais de pesquisa e devemos insistir em falar em (processos de) racialização, em vez de entrarmos em sintonia com o clima popular e começarmos a usar “raça” sem nenhum questionamento de sua naturalidade intrínseca, como parece disposto a fazer um número crescente de cientistas sociais. O termo “racialização” indica que “raça” é uma das muitas maneiras de expressar e vivenciar a etnicidade – uma maneira que coloca ênfase no fenótipo.

A partir da participação no grupo LUDICE – e sua rotina de estudos e pesquisas que problematizaram meu pertencimento – eu o construí, não sem conflito, como pardo. Isso sem falar em toda a ambiguidade e complexidade que envolve o conceito da categoria parda. Em meu trabalho de mestrado, as interações com o campo – e por consequência o olhar das crianças sobre mim – trouxeram a reflexão e ponderação que possivelmente, apesar de parda, as crianças me enxergassem como branca. Essa solução foi possível diante da minha impossibilidade psicológica de, naquele momento, encarnar as identidades negra ou branca devido a dois fatores:

1º) a impossibilidade me reconhecer negra, uma vez que, não encontrava eco em minha realidade, do impacto que o racismo impõe a população negra;

2º) a impossibilidade de me reconhecer branca, numa recusa inconsciente em admitir os privilégios que o conforto de meu fenótipo havia me proporcionado, assim como meu papel na manutenção das desigualdades ao longo da vida.

Progressivamente, minha relação com o campo de pesquisa e, até mesmo, a observação mais apurada de minhas relações sociais, foram dando conta de que a construção de minha identidade não se sustentava mais como parda, a despeito de “meu lado negro” afrodescendente. Percebi, inclusive, uma semelhança entre minha história de vida e de algumas educadoras de pertencimento branco, a partir de seus relatos autobiográficos: a obscura ascendência dos integrantes negros da família, como no exemplo abaixo.

Só tem um tio que é um pouco moreninho, ele é um pouquinho, a... um pouquinho escuro, e eu não sei de quem que ele herdou. Deve ser... (gesticula como se se remetesse a um passado bem distante) dos ancestrais que eu não conheço. (Selene - 28.09.2010)

Na minha família, também é comum essa ignorância sobre os ancestrais negros em falas que muitas vezes remontam à sua negação e à sua invisibilização. Meus tios e avô, considerados na família como “morenos” ou “mais escuros” – minha tia-avó queixava-se de parda em sua antiga carteira de identidade –, que “não se sabia a quem tinham puxado”. Em contrapartida as raízes europeias sempre foram exaltadas – com livro da família e brasões – num movimento de valorização aos ancestrais brancos.

Costa (2011, p.52-53), em uma pesquisa envolvendo relatos autobiográficos de mais de 100 alunos de graduação em Pedagogia, já havia atentado para estas persistentes lacunas quanto à ancestralidade africana:

O discurso colonizador trabalhou no sentido de convocar as etnias nativas e africanas para a integração na condição de subalternidade, para o que, foi necessário construir uma determinada representação silenciada da cultura negra. [...] Só quando se monta a árvore genealógica é que costumam aparecer vagas lembranças. Parece que tenho negro ou indígena da família. Em geral são lacunares e insuficientes os dados sobre a linhagem negra da família. Quando se trata de não-negro, ao contrário, aparece a história de vinda para o Brasil, seus costumes, grupos de pertencimento etc.

Mas foi, sobretudo, o conhecimento dos estudos sobre branquitude que mais impacto tiveram na construção recente de meu sofrido reconhecimento branco, hoje entendido por mim como bastante útil à minha atuação antirracista, com reverência e respeito à minha afrodescendência e às africanidades que habitam em mim. Sousa (2006, p. 247) dialogando com Munanga⁷⁴, afirma que:

Por último, qualquer mudança só será possível quando deixarmos “afloar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA). Romper com esse quadro – eis o grande desafio – requer descobrir novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário tanto no aspecto externo, das nossas atitudes, palavras e comportamentos, como no interno, dos nossos valores, crenças e emoções.

Reverencio e acolho com a alegria as africanidades que existem em mim e minha afrodescendência obscura – presentes no amor ao batuque e ao Maracatu que ecoam na alma e até o no modo de vivenciar a religiosidade – no entanto, tenho que admitir que o fenótipo branco me tornou tributária de uma série de vantagens e me trouxe o conforto da “transparência”, negado aos indivíduos de fenótipo negro.

⁷⁴ Em MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação Racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

É para este fenótipo que se volta este imaginário estereotipado e estigmatizante, apontado por Sousa (2006), sobre o corpo negro, produzido com a intenção de aviltar para dominar, acerca do qual surgiram, inúmeras vezes, durante a pesquisa, diferentes perspectivas ,como no exemplo abaixo:

Selene: A questão do suor, que o suor do preto é mais... que deve feder mais, eu não sei, é o que elas devem pensar, eu não sei.

Simone: Olha que tem negros assim... bem cheiroso!

Selene: Não, entenda era a minha forma de pensar, eu não penso isso hoje, eu já pensei, não vou mentir.

Diana: mas antigamente, se dizia assim: “Ave Maria, tá fedendo a ‘nego’”.

Fabiana: Tudo deles é mais forte...

Gabriela: Gostei do que ela falou aqui agora...

Professoras: Da pausa, pausa (Gargalhadas).

Fabiana: Pause, [...] (risos). Eu já fui noiva mesmo de um negão... (19.10.2010)

Por vezes, na fala das educadoras, ao corpo negro é outorgado sujeira e fedor – todavia, esses adjetivos são atribuídos conceitos de outras pessoas – dizem que “eles”, “elas” ou “a sociedade” que pensam assim. Há vozes que saem em defesa da identidade negra, mas a fazem como exceção – “olha que tem negros assim... bem cheiroso” ou aludindo ao exótico, ao sexual: “tudo neles é mais forte [...] pause”. Gomes (2011, p.12) denuncia esta realidade em que *o corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que sobre ele recai, oriunda da violência escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo*. Contudo, aponta esta autora, que algumas mudanças têm se delineado nesse cenário. Ainda que tensas e ambíguas, *é possível observar que a partir do ano 2000 há uma politização da estética negra, via afirmação da corporeidade* (idem, ibidem), sendo o movimento negro um importante agente para a transformação deste cenário. A autora destaca ainda a necessidade de a escola assumir seu papel nessa transformação.

Como vimos na análise das ações pedagógicas, estas ações foram assaltadas por essa perspectiva de exotização ou erotização. No entanto, a possibilidade de ação coletiva alterou qualitativamente os critérios de escolha dos materiais e das estratégias utilizados junto às crianças, permitindo que músicas com apelo erótico fossem retiradas das atividades educativas.

Nesse ínterim, os relatos autobiográficos permitiram-nos vislumbrar os efeitos danosos da educação para a branquitude. Foi de fato relevante que as duas educadoras brancas que mais dificuldades encontravam para a realização das atividades do Projeto “Consciência Negra” fossem as mesmas que vivenciaram fortes experiências, ainda na infância, sobre as relações étnico-raciais. Nossa hipótese é que, de alguma maneira, seus fenótipos brancos tiveram seus significados atrelados a ideologia da branquitude, ou seja, foram tomados como superioridade. Esta partilha foi possível a partir de um processo que envolveu angústia e sofrimento e que demonstrou que o grupo estabeleceu fortes vínculos de confiança e maturidade.

Logo após termos assistido a um vídeo – sobre os perigos de construirmos uma história única e estereotipada sobre um povo, com a escritora africana, Chimamanda Adichie⁷⁵ –, em um meio a um debate sobre práticas discriminatórias, deu-se o diálogo abaixo transcrito:

Selene: Não, sério! Eu tinha medo de ficar assim toda manchada [se pegasse na mão de um colega negro], tipo uma tinta que não está bem sequinha, ela mancha, ela sai. Que o suor da pessoa negra fede mais.

Fabiana: Até quanto tempo?

Gabriela: Quantos anos tu tinha, Selene?

Selene: Uns sete eu acho, eu não era pequena não, uma pequena grande.

Nadir: Gente, deixa ela ...

Selene: Quando ela disse isso eu fiquei pensando: graças a Deus, eu não penso mais assim, de pegar na pessoa e achar que eu ia me sujar assim.

(Educadoras Selene, Gabriela, Fabiana e Nadir em 19.10.2010)

Esse diálogo dramático nos faz refletir sobre os efeitos do racismo sobre todas as crianças – negras e brancas – e também sobre os mecanismos que mantêm essas situações na invisibilidade e no silêncio. Em sua ilusão de superioridade, Selene, quando era criança, tinha medo de macular sua brancura ao pegar na mão do colega negro. A fala de Nadir “Gente, deixa ela...” parece querer conter as indagações de Gabriela e Fabiana para com Selene, numa nítida manifestação de que a situação apresentada causa desconforto.

⁷⁵ Texto em anexo

Diana também vivenciou na infância uma experiência profundamente marcante à qual atribuiu a “culpa” pela execução da ação pedagógica, de cunho machista e racista, que neste trabalho foi analisada e nomeada como “remexe pro delegado”. Diana, que tem o fenótipo europeizado, valorizado pelo ideal de branqueamento – loira e de olhos claros – relata que aprendeu e reproduziu diversas vezes na infância, em momentos de apresentação pública na escola, a infame quadrinha popular:

Eu recitava ela toda vida que tinha uma apresentação no colégio eu acho, da outra sala... sempre ... tem que fazer não sei o quê. Aí eu me requebrava, fazia tudo bem direitinho...

Simone: (Se) Achava linda essa neguinha! (rindo).

Diana: (rindo) Achava. Só que assim, no momento lá, eu me lembro que eu disse pra a Samanta: “Samanta eu tenho uma coisa”, aí ela copiou para a Nadir. Aí eu fiz pela manhã e ela copiou (risos). Pra fazer a tarde, porque eu não trabalhava aqui à tarde. Mas bora falar das outras?

A criança presente na educadora relembra os episódios como momentos exitosos nos quais “fazia tudo bem direitinho” e se achava “linda”, sendo aplaudida na representação de uma atividade que depreciava o fenótipo negro, colocado em situação de deboche. O outro lado da moeda desta atividade era a valorização de seu fenótipo “real” branco. A exposição da lembrança causa desconforto expresso no pedido: “Bora falar das outras (das outras ações pedagógicas que estavam sendo analisadas). Esta educadora sempre declarou seu desgosto por ter que trabalhar com esta temática a qual considera muito difícil, ao ponto que o êxito de suas ações sempre foram mediadas por outras educadoras (como no caso da culminância de 2010 aqui analisada). Outro fato importante é sua perplexidade com este trabalho de pesquisa, tendo questionado abertamente diversas vezes minha escolha por pesquisar um tema “tão difícil”, escolha esta incompreensível para ela.

Muitas vezes professoras brancas alegam não reconhecer práticas ofensivas entre crianças brancas e negras como expressões de racismo, ou dizem não saber lidar com estas questões. [...] dizem se sentir muito desconfortáveis no momento de abordar questões raciais. [...] Não se sentem a vontade para ensinar fatos ligados as relações raciais: escravidão, discriminação, diferenças raciais. Uma razão possível para este fato é que, no contexto de uma identidade em que o “outro” só pode ser o semelhante, o discurso da “igualdade na diferença”, não pode ser compreendido, pois o diferente não existe como “outro”. (PIZA, 2009).

Em uma pesquisa que procura investigar desafios e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais, estes exemplos são indicativos de que a ideologia da branquitude e do branqueamento ainda se configura obstáculos preocupantes.

Contudo, um trabalho coletivo atuando de forma afirmada e contundente configurou-se uma possibilidade no enfrentamento deste desafio, à medida que efetivou movimentos interventivos nestas ações pedagógicas equivocadas, alterando qualitativamente sua ação educativa.

É imperioso apontar a necessidade de um processo formativo em serviço – uma vez que precisa atuar conforme as demandas – que alcance as estruturas identitárias dos educadores de maneira a possibilitar rupturas epistemológicas favoráveis a uma educação étnicorracialmente igualitária. Lamentavelmente, alguns recursos formativos pensados para esta pesquisa como uma possível intervenção neste sentido não puderam ser implementados – vivência corporal com base na capoeira e nas religiões de matriz africana. No entanto, a partir do pouco realizado, temos indícios para acreditar que estes recursos seriam possibilidades promissoras.

Todo o processo empreendido na intervenção e aqui analisado configurou-se claramente como formativo em serviço, em um movimento não linear e compreendendo avanços e recuos. Além disso, foi indicativo do favorecimento oportuno a rupturas epistemológicas produtoras de uma intervenção educativa pró-relações étnico-raciais.

A análise destes dados foi apresentada e discutida com o grupo de colaboradoras no momento da restituição, ou devolutiva, dos resultados, realizada em abril de 2013. Esse momento foi importantíssimo para o encerramento da pesquisa, inclusive para o fortalecimento das conclusões a partir da contribuição das colaboradoras como veremos no próximo subcapítulo.

3.4 A restituição dos resultados da pesquisa ao grupo colaborativo: os desafios que ainda restam

A restituição sobre os resultados da pesquisa foi realizada na escola com a participação de 6 das colaboradoras participantes da pesquisa. Todas as colaboradoras que ainda permanecem na escola participaram deste momento: Samanta, Gabriela, Diana, Nadir, Simone, Bianca. Das 5 profissionais que não trabalham mais na escola 3 não puderam participar por outros compromissos pessoais e duas não foram contatadas a tempo para a participação.

O formato escolhido para a realização da devolutiva foi uma apresentação da pesquisa com o apoio de projetor, seguida de realização de roda de conversa para

responder eventuais dúvidas e para que as colaboradoras pudessem falar da significação atribuída a pesquisa em suas vidas e possíveis contribuições da mesma. Também aproveitamos para conversar sobre as imagens na escola, uma vez que em 2011 tínhamos observado que o compromisso com a diversidade étnico-racial estava restrita a sala de aula de cada educador. Após a apresentação partimos das seguintes questões: Vocês têm alguma dúvida ou observação sobre a pesquisa? Como vocês se sentiram participando da pesquisa? Que repercussões teve a participação para suas vidas? Que contribuições você julga que esta pesquisa pode trazer para a escola? Como a diversidade étnica está representada nas imagens na escola?

Na visita que realizei à escola com o objetivo de marcar a devolutiva reforcei minha hipótese de que as lógicas de ação nesta escola distanciam a gestão da ação pedagógica. Em uma conversa informal, ao questionar Nadir, uma das professoras colaboradoras da pesquisa mais engajadas em oportunizar o protagonismo negro das crianças de sua turma, sobre o Projeto Consciência Negra de 2012: “Nadir, como foi o Projeto ano passado?”, obtive a resposta: “Marcelle, ano passado eu fiquei um pouco “por fora” por que eu estava na direção⁷⁶.” E justificou seu afastamento da execução do Projeto pela sobrecarga de trabalho, especialmente porque assumiu o cargo de vice-diretora no mês de execução do Projeto Consciência Negra.

Após a apresentação da devolutiva relembrei a Nadir nosso diálogo e de como este corrobora os resultados que apontam o afastamento da gestão das ações pedagógicas. Samanta, vice-diretora durante a pesquisa e agora diretora da escola, concorda que o modo de funcionamento da escola, em suas palavras, *isola* o trabalho da gestão das ações pedagógicas. No entanto, segundo as educadoras, o “policiamento” continua bastante presente em suas práticas. Este policiamento se traduz na ação coletiva, ou seja, na intervenção realizada pelo grupo em determinadas ações pedagógicas no intuito de adequá-las, ou aperfeiçoá-las, aos objetivos de uma educação antirracista.

Este movimento acontece de maneira limitada aos modos de organização da escola, uma vez que não existe um tempo institucionalmente legitimado para o encontro e troca de conhecimento entre as professoras. Cada professora continua planejando suas

⁷⁶ Permaneceu apenas 2 meses no cargo, entre novembro e dezembro de 2012, uma vez que, com a mudança na Prefeitura de Fortaleza todos os vice-diretores perderam o cargo.

ações individualmente, tendo apenas o apoio da coordenadora pedagógica. No caso da coordenadora que atualmente está na instituição admite que não tem muito conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais e tem aprendido muito com as professoras.

Na ação coletiva, que se configura ação afirmativa, há o combate vozes, as aquelas que fazem eco a ideologias racistas ou discriminatórias àquelas que fazem eco às ações afirmativas que promovem a educação antirracista. Algumas vezes essa ação antirracista desconstrói a ação discriminatória, outras vezes apenas aponta a inadequação em um movimento avaliativo. Dois casos que exemplificam essa ação coletiva foram partilhados pelo grupo:

O primeiro aconteceu na “Festa junina” da escola, no ano de 2012. Uma educadora, que não participou da pesquisa, construiu uma grande boneca negra, nomeadamente uma “nega maluca⁷⁷” com uma grande boca para que as crianças atirassem bolas em uma brincadeira de “acerte o alvo”. Aqui temos duas observações importantes: 1º a escola como agente divulgador de um estereótipo negativizado da identidade negra, que é a figura da “nega maluca”; 2º colocar esta representação como um alvo a ser atingido. Assim, Samanta partilhou a situação: *nós colocamos a nega maluca com a boca para as crianças acertarem a bola dentro da boca da nega maluca. Depois a Nadir: Samanta, olha o que nós fizemos! Foi a Maria que fez a boneca, ela ficou bonita, muito bonita, mas ia ficar recebendo pancada.*

As professoras falam de um claro sentimento de crítica a esta ação: *chocou. Ficou aquele sentimento, poxa, não tá certo não*, diz Daiana. No entanto, apesar de terem notado no momento da festa, não retiraram a boneca. Quando eu pergunto se a inadequação foi notada no momento da avaliação Nadir responde: *foi antes, assim que colocou... mas já tava lá...* Segundo as educadoras serviu como reflexão para ações futuras.

O segundo caso aconteceu durante a execução do Projeto Consciência Negra 2012. Nadir, apesar de não ter acompanhado os planejamentos por estar na vice direção da escola, conta que no momento em que assistiu as apresentações do turno da manhã

⁷⁷ A [expressão] “nega maluca” procura desqualificar não só a mulher negra, mas sub-repticiamente ataca também a religião, desqualificando suas sacerdotisas. Esse estereótipo deriva basicamente dos primeiros arcabouços ideológicos “psi” que comparavam a manifestação de entidades religiosas do pantheon africano brasileiro à crise psicomotora, sintoma de “histeria”, “doença mental”. (LUZ, 2008)

percebeu que as crianças brancas estavam protagonizando as apresentações e teve um rápida conversa com as professoras sobre a importância do protagonismo negro, especialmente durante o “Projeto Consciência Negra”.

Mas aí, quando eu estava na apresentação foi inevitável não fazer a “crítica” (fez o gesto de aspas com as mãos) ao que estava sendo lá apresentado, só que entendendo, lógico, que as meninas que estavam agora a frente do projeto não tinham passado pela formação que nós passamos e aí a gente se alegra por ter podido passar por isso [a pesquisa enquanto experiência formadora]. Poxa, se elas tivessem tido a oportunidade de refletir como nós tivemos para refletir sobre nossas ações, tempo para pensar um pouco sobre as escolhas que a gente está fazendo, com certeza elas teriam tido um olhar diferente, um resultado diferente para a apresentação do Projeto. Aí, quando terminou a apresentação delas que eu fui conversar com elas a respeito das escolhas elas já aceitaram de pronto e para tarde já foram feitas modificações na apresentação, que foi colocar as crianças negras em destaque.[...] A importância disso, da gente parar e refletir um pouco nas nossas ações, daquilo que a gente está trazendo para o trabalho pedagógico, daquilo que a gente tá pegando ali rapidinho, por que ela tiveram assim a informação rapidamente quando terminou a apresentação, mas elas conseguiram mudar para a tarde. Teve outra cara a apresentação da tarde.

É necessário pontuar que entre as ações pedagógicas acompanhadas pela pesquisa, as que mais se destacaram como favoráveis a educação antirracista foram as que promoveram o protagonismo negro e oportunizaram o acesso a representações multiculturais, em livros e filmes, especialmente.

Todas as educadoras disseram estar mais atentas em contemplar a diversidade étnico-racial nos materiais didáticos utilizados. Para a maioria das professoras a participação na pesquisa foi significada como enriquecedora tendo importantes repercussões em suas vidas dentro e fora da escola, a exemplo de Nadir:

Esse trabalho atingiu as crianças com quem nós trabalhamos, vai continuar atingindo as crianças que vão chegar a escola, porque a gente vai continuar e melhorar o trabalho. Mas mudou também no nosso pessoal, na nossa casa, na nossa família e partindo da nossa família mais adiante. Eu estava falando, no intervalo, o quanto esse projeto [pesquisa] foi importante também em minha vida pessoal. O que eu consegui mudar na mentalidade das minhas filhas e o que delas já está sendo construído. Porque a minha filha que era adolescente que era ferrenha contra a questão das cotas para negros, depois de tanta discussão, tanta conversa em casa, o filme Nadi (Pode me chamar de Nadi), ela levou para um trabalho na faculdade, ela se encantou com aquele filme e fez toda a diferença. E hoje ela faz um trabalho dentro da faculdade em cima das questões raciais e se envolveu com o projeto.

Gabriela procura modelos positivados para a identificação da criança com entre pessoas de referência de sua família, e partilha como sua própria negritude, enquanto professora, e tem sido instrumento de empoderamento de seus alunos negros a partir de uma identificação positiva com a educadora:

Para o meu dia-a-dia foi super riquíssimo. Me tirou dúvidas, me ajudou a trabalhar com aquela criança que se sente diferente, por conta da cor, por conta do cabelo. Depois do projeto eu sinto que sei como chegar, como conversar.. [...] Na minha sala eu tenho crianças negras. A gente conversa muito né. Uma das meninas diz: tia eu gosto tanto dos meus cachos que são iguais aos seus. Quando eu vou com meu cabelo solto ele fica bem enroladinho. Tia eu gosto do meu cabelo que é igual ao teu. [...] poxa, as vezes penso em mudar o cabelo, mas a gente já olha as crianças da gente e elas procuram uma identificação, né?

Simone, que durante a pesquisa, especialmente durante a reflexão sobre o poder educativo das imagens, havia relatado que situações apontadas pelo grupo como discriminatórias, ou, no mínimo antidemocráticas, para ela permaneciam na invisibilidade, partilhou por ocasião da devolutiva que está bem mais atenta a questão. Apontou ainda que acredita que a contribuição de nossa pesquisa para a educação pode se dar a partir da publicação dos resultados:

Eu acho que essa pesquisa você deveria publicar. Divulgar o seu trabalho porque ele é riquíssimo. Como até você percebeu eu fiquei muito mais sensível. Eu não percebia tanto isso, hoje em dia é bem mais fácil identificar. Trabalho valorizando as crianças como pessoa. E se você publicar seria muito bom para as outras escolas.

Acrescentou ainda que outras escolas já se beneficiaram do processo formativo que a pesquisa proporcionou as professoras, na medida em que ao participar de uma formação do PAIC se depararam com uma demanda do próprio PAIC para trabalhar a temática das relações étnico-raciais no mês da Consciência Negra. Nesta ocasião divulgaram uma série de materiais e conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais.

Simone: As meninas ficaram enlouquecidas com o tanto de material que nós tínhamos sobre a consciência negra. Na formação do PAIC da educação infantil, no ano passado, foi em novembro mais ou menos e elas iam trabalhar o projeto consciência negra também, mas não tinham material. Nem as próprias formadoras conheciam. Aí nós levamos “Azur e Asmar”, “Princesa Arabela”, os livros que nós tínhamos... Aonde é que tem? Elas perguntaram. Na internet acha. Elas anotaram tudo, a formadora com a agenda anotando todo tempo.

Samanta, na época da pesquisa vice diretora, pôde falar da importância do projeto para a escola e também quis falar de seu sentimento sobre as ações pedagógicas empreendidas em 2007, mais especificamente a quadrinha “Remexe para o delegado” da qual participou diretamente. Ela não participou dos encontros da pesquisa por conta das demandas da gestão, portanto, na ocasião em que analisamos o vídeo não estava presente e tomou conhecimento das reflexões por meio das demais educadoras.

Samanta: Primeiro eu queria parabenizar esse trabalho. Cresceu mesmo nossa consciência para este lado. Como profissional e como pessoa humana mesmo, a gente está vendo um outro lado, valorizar... eu também não tenho nenhum tipo de racismo. A minha família é toda mesclada mesmo, a minha vó, que é aquela matriarca é negra. Um exemplo para toda a família, uma pessoa muito forte [...] eu não tenho problema nenhum. Mas o teu projeto veio assim, abrir a minha mente. O que a gente fez no passado, antes de você foi com a intenção de agradar as crianças. Eu não tinha nenhuma malícia. O negócio era divertir mesmo, festa mesmo para as crianças, mas no caso eu tive consciência do quanto eu errei. O quanto que eu estava fazendo errado. Agora eu estou em outra perspectiva.

Esta educadora não pôde participar dos momentos de debates em grupo proporcionados na pesquisa, nem das atividades propostas que se configuraram recursos formativos. Esta análise sobre o próprio comportamento, ainda preocupado em negar a adesão ao racismo, se fez a partir das observações das educadoras colaboradoras participantes da pesquisa. Samanta, no entanto, nas observações finais deste encontro de devolutiva dos resultados da pesquisa afirma seu desejo de dar continuidade às reflexões sobre o tema. Samanta também explicou que composição das imagens afixadas nas paredes da escola, atualmente praticamente restritas a animais foi devido ao aproveitamento de material do projeto que finalizou o ano de 2012 “A arca de Noé”, tema inclusive da mitologia cristã, sobre as imagens, inclusive, se compromete a dedicar um olhar mais cuidadoso às imagens que adentram a escola, agora enquanto diretora e depois que deixar o cargo, quando voltar para sala de aula: *e no caso das gravuras, eu vou me preocupar mais. Enquanto eu estiver aqui (na gestão) e também depois que eu vou para a minha salinha de aula, vou me preocupar com estes valores e com o visual da sala.* (Samanta).

Uma importante contribuição de Nadir é indicativa de que da necessidade de uma formação em serviço, que atente e apoie as educadoras em suas dúvidas, dificuldades e iniciativas nascidas do próprio cotidiano escolar:

Nadir: O projeto foi importantíssimo para a gente porque quando a gente fez o curso sobre cultura afro, a gente veio cheio de ideias, mas a gente também veio assim, armadas. Com os nossos conceitos impedindo que a gente agisse em determinados campos, por conta da religião e tal. Só quando a Marcelle trouxe o Projeto [de pesquisa]e começou a acompanhar realmente o processo pedagógico do que estava se desenvolvendo na escola é que a gente começou a ficar mais sensível, como disse a Simone, para a Afirmação. Deixar o nosso olhar religioso um pouco de lado e voltar o olhar para as necessidades que as crianças tinham de se encontrar afirmadas na escola, nos eventos da escola. O curso de cultura afro abriu a porta, mas não deu a gente suporte. E o Projeto trazido pela Marcelle já deu suporte para agente usar os conhecimentos que agente adquiriu. Melhorar a nossa ação, essa reflexão sobre o planejamento do que vai ser apresentado. Como vai ser apresentado... trabalhar com as crianças esse conceito que ele traz de casa que a raça faz alguém inferior...

Situamos ainda que, em meio aos depoimentos que afirmam a relevância da participação na pesquisa na constituição de uma educação antirracista, que acolhe as ações afirmativas como construção deste percurso, uma voz se levanta obstando-se ao protagonismo negro enquanto ação afirmativa:

Diana: Pegando a deixa da Nadir, em relação aos protagonistas serem negros, até eu já falei nos nossos encontros no curso que nós fizemos (Africanidades pela prefeitura), eu me senti excluída. Então é assim, criança é criança, eu sei que tem esse racismo, mas eu não sei se assim... é esse sentimento que está em mim, tá entendendo? Eu botando só as negras, só as negras, eu vou estar excluindo as brancas.

Nesta fala Diana mais uma vez partilha sua resistência em promover uma educação antirracista, neste caso em democratizar as oportunidades de protagonismo entre as crianças. Este discurso fortalece a hipótese defendida neste trabalho que entre as ideologias racistas que encontram eco na escola está à adesão a ideologia da branquitude entre os maiores desafios, uma vez que sua desconstrução demanda um profundo mergulho nas motivações narcísicas inconscientes. Para Giroux (apud BENTO, 2002b, 174) este desafio na aprendizagem, por parte dos brancos, a convivência com a própria branquitude desaprendendo *ideologias e histórias que os ensinaram a colocar o outro em lugar estético onde os valores morais não estão vigendo*.

Frente a este posicionamento da educadora seguiu-se o seguinte diálogo indicativo da complexidade deste desafio:

Marcelle: Mas não são só as negras... é dar protagonismo as crianças negras. A minha hipótese sabe, é que as coisas que você [Diana] viveu na infância de valorização da tua branquitude, do teu olho claro, acabaram te dando uma forte marca da superioridade branca e você tem uma dificuldade na democratização. Em democratizar isso.

Diana: Tu sente isso, é?

Marcelle: essa é a minha hipótese, porque em geral as crianças brancas são eleitas para serem protagonistas de tudo, qual o problemas das crianças negras assumirem o protagonismo? A gente nunca disse que era para ser só as negras. Especialmente na semana da consciência negra.

Nadir: e de forma geral os brancos já são afirmados. Em todo canto, na tv...

Diana: Eu sei. Mas é o sentimento que me fica.

A educadora nos fala de um sentimento, vivenciado por ela, de exclusão, mesmo diante das diversas evidências das desigualdades que recaem sobre as relações étnico-raciais. Este sentimento profundamente vivenciado por ela é atribuído exclusão, ou podemos dizer perda, por parte dos indivíduos brancos – dela mesma e das crianças brancas. Este sentimento de solidariedade às crianças, no entanto, não aparece em relação a exclusão das crianças negras. A questão que deve ser evidenciada é que esta perda lamentada pela educadora se configura uma perda de privilégios, e não de direitos como muitas vezes o discurso contrário às ações afirmativas quer argumentar.

As instituições apregoam que “todos são iguais perante a lei”; e asseguram que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida. As desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isto há um silêncio. O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce sempre acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão. [...] a branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não nomeadas. Assim, observa-se que branquitude enquanto lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades. (BENTO, 2002b, 175)

A despeito das vozes destoantes as ações afirmativas têm encontrado abrigo nas ações pedagógicas, segundo as educadoras, as maiores contribuições da pesquisa se configuram no cuidado e atenção à diversidade na escolha de materiais didáticos a serem utilizados com as crianças, assim como a atenção as relações de poder nas turmas e apoio ao empoderamento das crianças negras durante todo o ano, e não apenas no mês da consciência negra. Partilharam como uma ação bem sucedida do “Projeto Consciência Negra 2012” a vivência realizada com as crianças de uma Roda de capoeira. Esta atividade suscitou entre as crianças brincadeiras nas quais se identificavam com um personagem negro, o “Zé Maria”, personagem capoeirista, protagonista e afirmado positivamente, da novela global “Lado a lado”. “Eu sou o Zé

Maria” bradavam antes das demonstrações de seus dotes de capoeiristas, corroborando com a ideia da importância das múltiplas narrativas e democratização dos lugares de poder para a construção de uma representação negra positivada e, por conseguinte, uma sociedade mais justa e igualitária.

Em um movimento que demonstra o desconforto com os seus sentimentos antidemocráticos a própria Diana, apoiada pelas demais educadoras e diretora, solicita meu apoio junto à escola no desenvolvimento de trabalho com os pais – que deve ser iniciado pelo levantamento do perfil étnico-racial e religioso da comunidade escolar. Coloquei-me a disposição para colaborar com a instituição.

Este momento foi muito emocionante tanto para mim, quanto para as educadoras. Significou o fechamento de um ciclo que representou engajamento e profundo compromisso por parte dos envolvidos ao longo dos 4 anos, desde a entrada da escola na pesquisa em 2009, até a devolutiva dos resultados em 2013. Também significou possibilidades de início de um novo ciclo. A finalização da pesquisa foi entendida pelo grupo como o início de uma nova etapa na qual a luta por uma educação antirracista continua e tem um longo caminho pela frente. As conclusões que se seguem também apontam neste sentido.

CONCLUSÃO

Nossa investigação buscou conhecer os desafios e as possibilidades para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais antirracista, ainda na Educação Infantil. Portanto, realizamos uma pesquisa colaborativa, sobre a qual debruçamo-nos acerca do processo que um grupo de educadoras empreendeu diante da empreitada de delinear os principais desafios para a educação, antirracista e democrática, das relações étnico raciais e, especialmente, implementar possibilidades de superação destes desafios.

As hipóteses iniciais apontavam que o despreparo das professoras, as formas de organização da escola, bem como o “discurso da igualdade” como uma condição de partida se instalavam como obstáculos à implementação da Lei 10.639 na escola. Para compreender os desafios e as possibilidades que se impõem a uma educação para a igualdade, o acompanhamento, a discussão e a elaboração de estratégias didáticas a serem executadas junto às crianças, a partir de momentos de planejamento e avaliação das atividades, foram passos fundamentais para compreender melhor os modos de funcionamento da Escola e como se relacionavam as suas lógicas de ação.

Aventamos que o despreparo das professoras poderia ser revertido numa possibilidade favorável ao trabalho com o tema da equidade das relações étnico-raciais a partir de uma ação docente planejada, executada e avaliada passo a passo, permeada pela busca de conhecimentos que pudessem enriquecer suas práticas. O próprio processo interventivo foi analisado enquanto recurso formativo, uma vez que se constituiu na opção por estratégias que buscassem aliar o conhecimento das professoras sobre o tema a atividades vivenciais que sensibilizassem para a temática para além do racional, considerando que a pessoa do professor, com suas histórias e experiências, constitui também sua identidade profissional.

Com intuito de responder à questão “Quais os desafios e possibilidades de uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial na escola de Educação Infantil?”, estabelecemos 4 objetivos específicos, sendo que as considerações sobre o primeiro objetivo, apresentado como item “a” na “Introdução”, serão desdobradas em dois itens a.1 e a.2, separando as considerações sobre as lógicas de ação da escola das considerações sobre as especificidades das estratégias com foco na Educação Infantil.

Objetivos específicos

a.1) Identificar as lógicas de ação que orientam o trabalho escolar para a promoção de uma educação étnico-racial no que se refere à prática docente.

Os modos de funcionamento da escola apresentaram-nos importantes lógicas que impactam diretamente nas ações educativas da escola. Dentre estas, destacamos a lógica da profissionalidade docente que, por sua ênfase no empenhamento, até bem mais que na inovação e na mobilização para a mudança, que são outras características associadas a esta lógica de ação da escola por Sarmiento (2000). Este diferencial foi tão preponderante que entendemos que na escola em questão existe uma lógica da profissionalidade docente empenhada. Inclusive a avaliação das atividades era tomada, por vezes, pelo critério do empenhamento das crianças nas atividades, sem a consideração do significado que teve para as mesmas.

Esta lógica atua em combinação com a lógica aditiva – onde as atividades de classe somam-se ao invés de integrar-se às atividades da escola. Essas lógicas sobrecarregam o trabalho do professor inclusive com encargos da gestão, – como o caso do acesso a materiais pedagógicos importantes e necessários a implementação das ações pedagógicas planejadas, e ainda, a impressão de imagens positivadas da população negra, que não é facilmente encontrada em revistas. A prática das educadoras custearem qualquer material específico que não tenha sido previsto no orçamento do ano anterior já está quase naturalizada. O regulador administrativo ao ser atravessado por esta lógica privilegia as questões burocráticas sobre a qualidade das ações empreendidas.

Entre os efeitos mais nocivos destas lógicas está o ativismo que, em negociação com ideologias racistas bastante difundidas em nossa sociedade (como o mito da democracia racial e outras ideologias do branqueamento) culminou em ações pedagógicas equivocadas e prejudiciais à educação das relações étnico-raciais. Esse efeito nocivo assim se delineia pelo fato de que a escola reproduz o modelo excludente que cultivamos em nossa sociedade. Acrescente-se que esta reprodução é favorecida justamente pelos modos de organização construídos nesta escola que, hegemonicamente favorecem a manutenção do estado de coisas e limitam as ações contra-hegemônicas às

iniciativas individuais de docentes sensibilizadas pela questão, a partir seu percurso formativo, seja ele institucional ou não.



Podemos perceber que a ação pedagógica está submetida às lógicas que regem a escola, as quais negociam ou relacionam-se com os diferentes posicionamentos frente às questões étnico-raciais. Esses posicionamentos em permanente disputa estão apontados de maneira binária apenas por uma razão didática, mas cotidianamente se posicionam de maneira fragmentada, contraditória e não linear. No entanto, predominantemente em nossa sociedade, essas forças operam de modo excludente. Na escola, nessas forças ecoam as consequências deste fato. Mediadas pelas lógicas institucionais, tais forças atuam sobre as ações pedagógicas.

Podemos dizer então que, ao reproduzir o modelo opressor, a escola educa para a perpetuação das desigualdades – da mesma maneira que podemos afirmar que uma educação contra hegemônica forma e educa em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que este movimento também repercute “de dentro para fora” do círculo aqui ilustrado. Em nosso caso, esse movimento foi possibilitado principalmente por dois aspectos: o primeiro é a possibilidade da ação coletiva – que redimensionou práticas e problematizou os critérios de escolha de materiais e estratégias para uma educação antirracista; o segundo, um processo de formação em serviço – que possibilitou a atuação conforme as demandas – a partir de uma concepção que considere

o professor em sua totalidade fragmentada social, histórica e etnicamente posicionado (ou se posicionando).

a.2) Identificar às especificidades das estratégias com foco na Educação Infantil

Foi evidente a preocupação no discurso das educadoras em oferecer atividades significativas em suas ações pedagógicas com vistas à educação das relações étnico-raciais nesta escola de Educação Infantil. Dentre as estratégias que mais demonstraram potencialidades para este objetivo estão as práticas lúdicas, como: contação de histórias, vídeos e jogo simbólico. Entre os indícios desta pertinência estão os inúmeros casos de crianças que, a partir das histórias e vídeos, assumiram identidades negras positivadas nos jogos simbólicos, brincando de Kiriku, Asmar, Tiana (princesa negra do filme da Disney), a menina bonita do laço de fita, a princesa Arabela (literatura), a Feiticeira (Kiriku). Algumas pesquisas, inclusive do grupo de pesquisa LUDICE, Costa (2005), Cabral (2007) e Santos, N (2010), já haviam apontado para as potencialidades do *setting* lúdico que, devido às suas características de flexibilidade e não-seriedade, permite ao indivíduo ousar em suas identidades – uma vez que, na vida cotidiana, esta ou não é reconhecida, ou é estereotipada. É interessante destacar que a Resolução nº 5/2009 que qual fixa as Diretrizes para a Educação Infantil estabelecem como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil brincadeira e a interação, já reconhecidamente significativos para as crianças. Este benefício é importante tanto para as crianças negras como para as crianças brancas, uma vez que constitui para ambas uma representação positivada do ser negro e oportuniza a vivência de uma relação alteritária saudável, o que certamente educa para o direito igualitário como ponto de chegada. Na avaliação com o grupo de educadoras, estas consideraram estas atividades as mais significativas para a educação das relações étnico-raciais.

O protagonismo efetivo e progressivo das crianças negras à frente de ações pedagógicas de relevância e referência na escola – claramente produzido de maneira mais ativa por algumas educadoras – não chegou a se configurar uma prática institucional, ficando a cargo de algumas microrracionalidades comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Esse protagonismo também se mostrou uma estratégia preciosa para a Educação Infantil, uma vez que, operativamente, teve impacto nas relações de poder.

É necessário ressaltar que as conclusões sobre as estratégias pertinentes à Educação Infantil são apenas indiciárias, uma vez que a pesquisa não atuou diretamente com as crianças, necessitando um olhar mais aplicado sobre as ações com as mesmas para maiores conhecimentos. No entanto, estas, aqui apresentadas, mostraram-se tão relevantes que, mesmo a partir da apreciação indireta, pudemos perceber a sua importância.

b) Acompanhar o impacto da intervenção sobre as práticas docentes e a operacionalização do projeto político pedagógico da escola no que se refere às relações étnico-raciais.

O acompanhamento da intervenção sobre as práticas docentes foi aqui analisado a partir das ações pedagógicas propostas para às crianças, especialmente através dos momentos de planejamento e avaliação das ações, examinadas quanto: aos objetivos e aos conteúdos em consonância com a educação das relações étnico-raciais propostas no projeto da escola; à transposição didática adequada ao objetivo pretendido; ao público da Educação Infantil; aos critérios de escolha de materiais didáticos; às estratégias metodológicas; aos modos de avaliação da atividade. Pudemos observar, entre avanços e recuos, práticas progressivamente mais consistentes com a educação antirracista, especialmente possibilitadas pela ação coletiva proposta pelo modelo interventivo. A ação coletiva incidiu no ativismo potencializado pelas lógicas “aditiva” e da “profissionalidade docente empenhada”, cultivadas na instituição. Nesse sentido, as ações pedagógicas que alcançaram uma lógica mais integradora, entrelaçando as atividades da classe às da escola – fragmentando, assim, a lógica aditiva – foram as que mais apresentaram possibilidades de implementação de ações afirmativas, como a efetivação do protagonismo negro na peça “Princesa Arabela” e na apresentação de dança “Festa”. A ação coletiva também problematizou e alterou qualitativamente critérios de escolha de materiais e estratégias a serem executados junto às crianças, retirando instrumentos desqualificadores da atividade antes de sua execução – como na substituição da música “Eu me remexo muito” por “África” (Palavra cantada) em uma das ações.

Já os recursos formativos propostos nas atividades da pesquisa junto às professoras, a partir das demandas advindas deram a dimensão de como os processos identitários e de significação atribuída às relações étnico-raciais impactam no modo de

ser educador. Ficou evidente a pertinência da afirmação de Silva (2000, p. 102) de que este tema não se configura apenas um conteúdo curricular, mas sim uma *questão central de conhecimento, poder e identidade* (p.102).

A hipótese que foi se delineando no decorrer da pesquisa foi a de que existe uma lógica que orienta as ações do sujeito em suas relações étnico-raciais que se define a partir dos conceitos e dos significados construídos e reconstruídos sobre raça-etnia ao longo de sua vida e impactam nas ações pedagógicas planejadas por esta pessoa-professor. Essa lógica não é uma lógica restrita à escola. Ela incide sobre as relações étnico-raciais na sociedade e quando está impregnada pela ideologia do branqueamento configura-se uma lógica da branquitude.

Muitos educadores estão sujeitos a orientar suas ações pedagógicas pela lógica da branquitude, uma vez que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial ainda mantêm espaço representativo no imaginário de grande parte de nossa população. Alertando que esta percepção não parte de uma perspectiva binária, um mesmo educador pode construir práticas pedagógicas menos ou mais democráticas. Isso vai depender, além de seus conhecimentos sobre a temática, de sua reflexão sobre as consequências sociais e históricas sobre as desigualdades das relações étnico-raciais em nosso país. Vai depender sobretudo do compromisso político que assume diante da questão, mediado pelos significados que atribui ao seu próprio pertencimento étnico-racial e às relações étnico-raciais que vivencia. A ruptura epistemológica com a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial é requisito que permite a construção de práticas educativas promotoras da igualdade de direitos. No entanto esta ruptura algumas vezes necessita atuar abrindo brechas sobre conteúdos afetivos inconscientes profundamente fundados sobre a lógica do racismo e da desigualdade.

As educadoras se referiram a um “policiamento” cada vez mais atuante em suas práticas, em um movimento autoavaliativo indicativo de que, neste movimento processual, os fundamentos de uma educação antirracista ainda não estão incorporados em suas práticas pedagógicas. A outra face desta moeda é que o “policiamento” permite e favorece ao sujeito o autoestranhamento e a reelaboração de suas práticas.

Percebemos, em nossa pesquisa, que algumas professoras tiveram mais dificuldades em construir ações pedagógicas em prol da igualdade étnico-racial. Elas se

diferenciavam das demais por uma adesão consistente, embora inconsciente, à ideologia da branquitude, a qual orientava prioritariamente suas práticas. Esta lógica orientava, mas também atormentava, as educadoras, uma vez que as mesmas se mantiveram fiéis à participação na pesquisa, apesar dos desconfortos em que se colocavam.

Esta hipótese só foi possível de ser pensada diante de duas estratégias: de proporcionar situações em que fossem mobilizados outros recursos além do racional; a inclusão das histórias de vida como metodologia de pesquisa. As educadoras em questão possuem em suas memórias de infância vivências marcantes e significativas a partir das quais podemos analisar como o racismo afeta perversamente crianças brancas e negras.

Infelizmente, importantes estratégias, como a vivência da roda de capoeira, a visita aos Museus na cidade de Redenção e as visitas a centros de religiões afro-brasileiras – pensadas para provocar o sensível, envolvendo os sujeitos como um todo e que possivelmente mobilizassem desafios como o da ideologia da branquitude, ancorados em complexos conteúdos emocionais – não puderam ser realizadas.

Ainda assim, o caminho percorrido aponta que a opção de abraçar as histórias de vida, assim como a adoção de outras estratégias que possam alcançar o sensível – a exemplo da “dinâmica do espelho” e alguns vídeos assistidos – se constituíram partes importantes do processo formativo. A própria impossibilidade da realização de algumas vivências – como a desistência de visitar centros de religiões Afro-brasileira por decisão da maioria do grupo – é indicativa da necessidade de um processo formativo em serviço mais abrangente, vivencial e cuidadosamente pensado, para favorecer a abertura dos sujeitos as possibilidades mais democráticas.

c) Avaliar o papel da gestão em atender às necessidades de implementação da Lei 10.639/03, inclusive pelas formas de organização do tempo e do espaço escolar.

A equipe gestora desta escola ocupava-se prioritariamente das tarefas administrativas, sendo a área pedagógica de responsabilidade apenas da coordenadora pedagógica. A cisão entre o trabalho de coordenação pedagógica e o trabalho da gestão também colaborou para a burocratização da equipe gestora, uma vez que o trabalho pedagógico se dava isoladamente – entre cada educadora e a coordenadora – e era visto com resistência por parte das educadoras.

O depoimento da atual diretora Samanta e da educadora Nadir, já no momento de devolutiva dos resultados junto ao grupo colaborador, vem a corroborar com estas conclusões uma vez que Samanta acredita que o trabalho da gestão, dentro das lógicas vigentes na escola, conduz a um isolamento. Já Nadir, uma das educadoras mais engajadas na promoção de uma educação antirracista relata ter se afastado das ações pedagógicas quando promovida ao cargo gestor.

Sempre muito atarefadas, as gestoras, muitas vezes, justificaram suas ausências nos encontros da pesquisa na urgência e na intensidade de demandas de suas atribuições. Alinhadas e militantes da lógica da profissionalidade empenhada, orgulhavam-se do cumprimento de seus papéis e seu empenho para a constituição de uma escola atenta as necessidades das crianças. Este modelo é valorizado na comunidade, tendo em vista o apreço dos pais pela escola, reconhecidamente um lugar organizado e competente, por exemplo.

No entanto, as consequências da adoção da lógica da profissionalidade docente empenhada restringem o papel institucional da gestão aos aspectos mais burocráticos e ampliam as responsabilidades individuais. Nesse sentido, com poucos momentos para planejar, pouco material para pesquisa e nenhum tempo institucional para a troca coletiva entre os profissionais, o sucesso das ações fica a cargo da soma dos “empenhos” individuais, inclusive, algumas vezes, com o custeio de materiais didáticos mais específicos.

Uma das poucas tarefas que foram atribuídas à gestão, um levantamento do pertencimento étnico-racial e das práticas culturais dos alunos da escola não foi realizada. A responsabilidade foi delegada à educadora da biblioteca – que, por ocasião da construção da ficha de empréstimo de livros, estas informações fossem pedidas. Esse procedimento, no entanto, foi adiado algumas vezes e acabou por não ser feito. Todavia, devemos pontuar que as turmas do Infantil V realizaram autodeclaração de seu pertencimento entre as atividades do subprojeto Identidade. Mais uma vez o as ações pedagógicas ficaram a cargo das iniciativas individuais (no caso das educadoras do Infantil V, que decidiram incorporar a autodeclaração ao subprojeto trabalhado) e fragmentado pela estrutura de classe (somente as turmas do Infantil V foram contempladas).

Esse modelo sobrecarrega os educadores de tarefas e responsabilidades e, ainda assim, não garante a qualidade do trabalho realizado. No caso do “Projeto Consciência Negra”, percebemos que a lógica adotada na escola dificulta a implementação de uma Educação das relações étnico-raciais à medida que imputa a responsabilidade à individualidade de cada professor, “deixando à vontade”, como disse a coordenadora. No entanto, o educador, mesmo o mais preparado, só atuará junto a sua turma, restringindo a educação das relações étnico-raciais a iniciativas individuais. Nossos resultados são indicativos da necessidade de uma formação continuada em serviço que se volte para os desafios específicos das dinâmicas de cada escola e que envolva todos os integrantes da escola na construção de uma educação antirracista.

d) Identificar os desafios e as possibilidades que dificultam a aplicação da Lei acima referida.

Identificamos como principais desafios: o ativismo favorecido pela lógica da profissionalidade docente empenhada e pela lógica aditiva em uma estrutura organizacional de classe; as formas de organização da escola que impõe obstáculos à ação coletiva das educadoras – planejamento e avaliação em conjunto e ainda, a ideologia da branquitude e o mito da democracia racial, que ainda persiste na perspectiva da “igualdade de direitos” como ponto de partida.

No entanto, apresentamos possibilidades significativas no enfrentamento destes desafios: a ação coletiva como eixo da organização do trabalho docente e como estratégia de enfrentamento à lógica aditiva e ao ativismo, possibilitando, assim, um ganho qualitativo no critério de escolhas de materiais didáticos e de estratégias, bem como uma transposição didática adequada aos objetivos de uma educação antirracista; um processo de formação em serviço que possa, a partir das demandas do grupo de educadoras, fomentar a ruptura epistemológica em prol de uma educação antirracista, possibilitando um olhar investigativo sobre a própria prática, redimensionando a qualidade de suas ações educativas, bem como as ações pedagógicas favoráveis a uma educação multicultural na Educação Infantil – narrativas plurais como possibilidade de afirmação de identidades contra-hegemônicas (a partir de estratégias significativas para as crianças: contação de histórias, literatura infantil, filmes de animação, peças de teatro) e uma regulação mais democrática sobre a representação/corpo das crianças de maneira a possibilitar, de fato, um protagonismo plural.

Os resultados apontam, portanto, que a lógica da profissionalidade empenhada quando aliada a lógica aditiva, dentro de uma estrutura organizacional de classe favorece ao ativismo, o qual associado com a ideologia da branquitude, de caráter eugenista e herdeira da ideologia do branqueamento conduziu a elaboração de ações pedagógicas que, algumas vezes, chegaram a favorecer o racismo e a ideia de superioridade branca, ou seja, o inverso da pretensão assumida.

Estas situações a que as crianças foram submetidas, dentro da escola de Educação Infantil é indicativa de que a ideologia da branquitude ainda é um grande desafio a ser enfrentado na luta por uma sociedade étnico-racialmente igualitária. Reforça ainda a ideia de que este tema não é “apenas mais um no currículo” e demanda estratégias formativas que alcancem os mais íntimos e incrustados sentimentos de adesão aos privilégios brancos presentes no (in) consciente dos educadores e possam acompanhar suas ações no “chão da escola”, frente aos desafios cotidianos.

Cabe aqui uma relevante observação sobre os limites e riscos da pesquisa-ação inerentes ao seu compromisso com as transformações sociais, como o risco do pragmatismo – discutido no capítulo 2 deste trabalho. Entre as consequências limitadoras do pragmatismo estaria a noção de que a atuação da pesquisa deve orientar-se para a solução de problemas imediatos da escola. Nesta perspectiva poder-se-ia pensar que a presente pesquisa “fracassou”, uma vez que alguns sujeitos ainda mantêm adesão ao discurso racista, ou num movimento contrário poderia se pensar que esta pesquisa teve êxito ao possibilitar uma ação coletiva crítica durante a elaboração das ações pedagógicas. Devemos nos afastar de interpretações estanques.

Sabemos que a pesquisa impõe um dinamismo completamente novo ao cotidiano da escola e constrói uma realidade artificial – como a possibilidade de encontro entre as educadoras para planejar e avaliar ações – e que a escola precisa buscar alternativas de estruturar-se e dialogar com as instâncias normativas na busca por uma educação das relações étnico-raciais, especialmente na busca por políticas públicas que favoreçam mudanças efetivas. Procurar dar inteligibilidade aos complexos desafios que se impõe a educação antirracista se configura a maior contribuição deste trabalho.

Ficam como contribuições desta pesquisa:

- a importância de uma lógica de ação na escola que dê abrigo a ação coletiva – como promotora de uma ação educativa mais crítica e colaborativa, tirando dos ombros da professora a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da ação;

- a relevância da formação em serviço, com estratégias que alcancem o sensível e que possam apoiar as professoras em seus anseios e dúvidas na prática diária e considerem as educadoras enquanto pessoas inteiras, situadas em suas histórias de vida;

- a convicção de que uma educadora que vivencia e constrói um processo formativo comprometido com a Educação das relações étnico-raciais mesmo em condições adversas, promove uma educação antirracista e “faz a diferença” para a vida das crianças com as quais trabalha;

- a possibilidade das Narrativas multiculturais e democratização do protagonismo nas ações com as crianças como estratégias antirracistas adequadas à Educação Infantil.

Resta ainda como questão, ao fim deste trabalho, quais as repercussões da promoção de uma educação antirracista para as famílias das crianças e, até mesmo, de forma mais acurada, para as próprias crianças, uma vez que nosso foco foram às educadoras.

A ação pedagógica decorre da ação de sujeitos que tem uma história de vida – e a pesquisa buscou alcançar estas relações. Mas temos que lembrar que estes sujeitos estão inseridos em uma instituição, sob a injunção de variados vetores de força que esta realidade pode acionar. Esses vetores representam interesses que não são aleatórios e nem são frutos apenas das organizações institucionais e sim subordinados a um contexto dinâmico, carregado de uma historicidade racista que fazem ecos no presente.

Concluimos apontando a necessidade premente da adoção de uma política de formação que atenda o tema da educação das relações étnico-raciais atentando para as suas especificidades e que atue em serviço, sob risco de que a escola, na melhor das hipóteses, atue na manutenção da ideologia da branquitude sob a fachada da defesa da “igualdade para todos”, quando na verdade resguarda que “tudo permaneça igual”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília ; RIBEIRO, D. ; PELLEGRINI, M. ; ROVERE, E. L. L. DAVILA NETO, M. I. ; PIRES, C. B. S. ; MACIEL, T. M. F. B. ; PEDRO, R. M. ; PREUSS, M. R. G. ; VASCONCELOS, N. ; IRVING, M. A., O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 50, p. 79-88, 1998.

ANDRADE, I. P de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNGANA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ANDRADE JÚNIOR, C P. Estratégias de preservação dos cultos afro-religiosos ou o negro cearense e o jeito camaleão de dizer sua fé. In: HOLANDA, C. R. (org). **Negros no Ceará: história, memória e etnicidade**. Fortaleza: Secult; Museu do Ceará, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BARROS, R. Noções sobre identidades étnicas: a imagem do outro na construção da auto-imagem. In.: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: UFC, 2004

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº i.2/2007**, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BENTO, M. A. S. Branquiamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, M.A.S & CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Ed. Vozes, 2002a.

_____. Branquitude- o lado oculto do discurso sobre o negro. In: BENTO, M.A.S & CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Ed. Vozes, 2002b.

CABRAL, M. A. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico**: um jogo de cartas marcadas? 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: BENTO, M.A.S & CARONE, I. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Ed. Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2000.

_____. Educação Anti-racista: um compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. 2.ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

_____. Introdução In.: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

_____. Educação Pré-escolar: o início do fim da intolerância. In: **Educação Africanidades-Brasil**. Brasília: MEC/UNB, 2006.

COSTA, J. F. A construção cultural da diferença dos sexos. In: **Sexualidade, gênero e Sociedade**. Publicação semestral. Ano 2, número 3. Junho de 1995, pp.3-8.

COSTA, M. F. V. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In.: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: UFC, 2004.

_____. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA e FREITAS (orgs.) **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora Ltda, 2005.

_____. Identidade étnico-racial nas artes do brincar. In: COSTA. M.F.V, COLAÇO, V.F.R, COSTA, N.B (Orgs). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: UFC, 2007.

_____. Ecos do silêncio em narrativas (auto) biográficas. In: ATEM, Erica e Costa, Maria de Fátima V.. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. 1ªed.Fortaleza: Editora Expressão Gráfica Ltda, 2011, v. 1, p. 50-61.

CROSSO,C.; SOUZA, A. L. S (Coord). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

CUNHA, Henrique. A Indecisão dos Pais face à Discriminação Racial na escola pela Criança. In.: ROSEMBERG, F; PAHIM, R. (Orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa** nº 63, Fundação Carlos Chagas. nov. 1987.

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brazil**. Rio de Janeiro, Rocco :1986.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, 23 (2), 1997, pp.371-393. [tradução não publicada de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina].

FARACO C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin, São Paulo: Parábola Editorial, 2009

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M de C; ARAÚJO, J L (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3ª ed. São Paulo: Ática. 1978.

FERNANDES, Lygia de O. **Diversidade e Currículo: caminhos e perspectivas para a construção de uma educação anti racista**. In: 33º Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, caxambu. Educação no Brasil: um balanço de uma década, 2010.

GAUTHIER, Jacques. **Lutando contra obstáculos no caminho da educação intercultural e vivenciando devires inesperados**. Grifos (Chapecó), UnoChapecó, v. N15, p. 205-216, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES. Educação cidadã, etnia e raça: O trato Pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 2.ed. São Paulo: Selo Negro edições, 2001.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? . **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. . In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea Revista de Sociologia**, v. 2, p. 37-60, 2011.

GONÇALVES, Luiz A. de O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

_____. De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica. In: BARBOSA, L.M.A; SILVA, PBG & SILVÉRIO, V.R.(Orgs) **De preto a Afro-**

descendente: trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: edUFSCar, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: _____. (Orgs.) **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), Teresina, v. 1, p. 26-38, 2005.

_____. A Pesquisa Mediando práticas colaborativas. In.: IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.); CARVALHOL, M. V. C. (Org.) . **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas** - ISBN 854763168. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2006. v. 1. 1 p.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: JOHNSON, R. & SHULMAN, N. O que é, afinal, Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JOSSO, M.-Ch. (2007). A transformação de si a partir da narração da história de vida. In: **Educação**, 3/63 (413-438).

JOBIM e Souza, S; KRAMER, S (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S (orgs) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. L. . A prática pedagógica e a construção de identidades In: **Educação-Africanidades-Brasil**. Brasília: MEC/UNB, 2006 (Formação de Professores).

LUZ, MA. Cultura negra em tempos pós-modernos [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 181 p. ISBN 978-85-232-0531-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: EDUNICAMP / Pontes, 1989. 1ª parte (p. 29-74)

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022005000300010.

MEDEIROS, C.A Ações afirmativas no Brasil: um debate em curso. In: **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2009. doi: 10.1590/S1413-24782006000300011.

MOREIRA, C. . **Branquitude X Branquidade**: Uma análise conceitual do ser branco. In: III Ebecult - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais III Ebecult, 2012.

MUNGANNA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. 2.ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2009. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002.

_____.Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa. A. (org) **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, L. Tímidos ou indisciplinados? Vol 7. In: SANTOS, Gislene A. (Org.) **Coleção Percepções das diferenças**: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. Tempo Social. São Paulo, v. 16, 2004.

PETIT, S. H. ; SILVA, G. C. . PRET@GOGIA: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: CUNHA JR; SILVA, J.; NUNES, C. (Org.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. 1ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2011, v. 1, p. 73-101.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saude soc.**, São Paulo, v. 14, n. 3, dez. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2009. doi: 10.1590/S0104-12902005000300006.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: BENTO, M.A.S & CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Ed. Vozes, 2002.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

ROSA, D. E.G. Investigação ação-colaborativa: uma possibilidade para o formação continuada de professores universitários. In: CHAVES, S. M. ; TIBALLI, Elianda F Arantes . **Concepções e Práticas em Formação de Professores: Diferentes Olhares**. Rio de Janeiro: DP & A EDITORA, 2003. v. 1.

ROSENBERG, Fúlvia e PAHIM, Regina. (Orgs.) Raça negra e educação. Cadernos de Pesquisa. Nº 63 Fundação Carlos Chagas. Novembro de 1987.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**. Rio de Janeiro e Salvador: Pallas e EDUFBA, 2004. 336p.

SANTOS, I.A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 2.ed São Paulo: Selo Negro edições, 2001.

SANTOS, S.A dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento Negro. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SANTOS. Núbia A. C. Santos. Museu e Escola: uma experiência de mediação entre as crianças de Educação Infantil e o espaço museológico- Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, Nº 78, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-3302002000200015&Ing=pt&nrm=isso. Acesso em: 30 abr. 2008.

_____. **Lógicas de ação nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SILVA, M.A, da. Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 2.ed. São Paulo: Selo Negro edições, 2001

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (org.) **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: Silva. T T da. (org) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Andréia, L. De. Cultura afro-brasileira em livros paradidáticos. In: **Educação Africanidades-Brasil**. Brasília: MEC/UNB, 2006.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022005000300009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma construção teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

WULF, Christoph. O outro – Perspectivas da educação intercultural. In: MENDES, C. e LARRETA, E. **Representação e complexidade**, Rio de Janeiro, Garamond, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1

Quadro do Percurso da Pesquisa

	Momento	Consistiu em	Objetivo
1º	Exploratório - Contato inicial	Contato inicial com a equipe gestora da Escola	Confirmar o interesse da escola pelo tema e pela disponibilidade de conhecer a proposta da pesquisa
2º	exploratório - Realização do Piloto da Pesquisa	Análise dos documentos da escola (PPP, Projetos, vídeos)	Conhecer o interesse da escola pelo tema, reconhecendo-a como “grupo implicado no problema” (Thiolent)
		4 encontros (explicitar a pesquisa; conhecer, a partir da voz dos possíveis parceiros, as ações da instituição, os desafios e as possibilidades para a educação antirracista (Set/Out/Nov,2009)	Estabelecer o grupo colaborativo e constituir deliberativamente com o grupo os desafios e as possibilidades indiciários
3º	1ª Qualificação, submissão ao Comitê de Ética e autorização da Prefeitura	Submeter o projeto à banca de qualificação; após qualificada, submissão ao Comitê de Ética; e após autorizado pelo Comitê de Ética; Solicitação de autorização da Prefeitura para a realização da pesquisa.	Atender ao rigor científico e às exigências éticas
4º	Intervenção	12 encontros (entre 09/2010 e 02/2011)	Investigar colaborativamente os desafios e as possibilidades.
5º	Pós-intervenção	Documentar culminância do Projeto C.N 2011	Perceber a continuidade das ações educativas para a educação das relações étnico-raciais
6º	2ª qualificação	Abril/2013	Atender ao rigor científico
7º	Restituição dos resultados com o grupo colaborativo	Abril/2013	Atender ao caráter colaborativo
8º	Defesa	Maio/2013	

Apêndice 2

Tabela desafios e Possibilidades

Desafios	Possibilidades/ Ações deliberadas	Responsabilidade	Prazo	Prioridades*
Disponibilidade de tempo para o planejamento em conjunto (necessidade de substitutas)	Encontros da pesquisa	Pesquisadora	Curto	*
	Conseguir substitutas junto à prefeitura	Especialmente gestão	Médio	*
Acesso a material e adequação de objetivos e estratégias para a Educação Infantil	Providenciar e/ou solicitar livros de literatura infantil, bonecas e material etnicamente diversificado, adequados ao trabalho pedagógico	Gestão	Gradativo	
	Refletir sobre a escolha crítica destes materiais/estratégias, partindo, especialmente, da prática pedagógica.	Todos	Curto	*
	Pesquisar e conhecer materiais/estratégias diversas já produzidos e pensados com o objetivo de trabalhar as relações étnico-raciais	Todos	Médio	*
	Produzir novos materiais que atendam às demandas que surgirem	Todos		
	Estudar e avaliar os materiais da própria escola (DVD's)	Todos	Médio e longo	
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras	Todos	Curto	*
	Analisar se esses materiais se coadunam com os objetivos do Projeto Consciência Negra			*
	Documentar as ações realizadas, encontros da pesquisa, planejamentos.	Todos	Curto	*
Trabalho com os pais e professores para a valorização da cultura, estética e história Afro, como por exemplo, trabalhar as discriminações às religiões de matriz Africana	Levantamento do pertencimento étnico-racial das famílias, bem como do perfil religioso.	Todos (Projeto Quem Sou)	Médio	*
	Visitas a Instituições religiosas de matriz africana (Candomblé e Umbanda), tendo em vista conhecer e desmistificar (Professoras/ professoras e alunos).	Todos	Médio	
	Incluir os pais nas atividades, sempre que possível	Professoras	gradativo	
Manifestações racistas entre pares + Dificuldades encontradas pelas crianças em representar seu pertencimento étnico-racial	Utilizar o elogio às crianças, especialmente as negras, com o objetivo de construir uma autoestima positiva	Todos	Curto	*
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras	Todos	Curto	*
	Promover desfile que promova a identidade negra			
	Valorizar a cultura e a história Africana	Ex: culinária	Gestão	Médio
Ex: conversa com Africano		Todos		

Resistência à obrigatoriedade	Estudar o Projeto para aprimorá-lo	Todos	Curto	*
	Entender o contexto das ações afirmativas	Pesquisadora (trazer informações para o debate)	Curto	*
“Discurso da Igualdade”	Perceber este discurso nos documentos e práticas escolares e suas consequências (Projeto e DVD's)	Pesquisadora (trazer informações para o debate)	Médio	

* Prioridade das ações iniciadas no ano letivo de 2010.

Apêndice 3

LISTA DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DISPONIBILIZADO DIA 14.09.2010 PARA PESQUISA E ESTUDO PELAS PROFESSORAS

Coleção Negros e Brancos na escola

SANTOS, G. Aparecida. **Percepções da diferença. vol 1.** In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007

MIRANDA, M. A. e MARTINS, M. de S. **Maternagem: quando o bebê pede colo vol. 2** In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007

CUTI, L. S. **Moreninho, Neguinho, pretinho. Vol.3** . In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007

Malachias, R. **Cabelo bom, cabelo ruim. Vol.4.** Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007

MARTINS & MUNHOZ. **Professora, não quero brincar com aquela negrinha. Vol.5.** In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007.

SILVA, Dilma M. **Por que riem da África? Vol. 6.**In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007.

OLIVEIRA, L. **Tímidos ou indisciplinados? Vol 7.** In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007.

QUINTÃO, A.A. **Professora, existem santos negros? Vol.8** . In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007.

SANTOS. S. **Brincando e ouvindo histórias. Vol.9.** In: SANTOS, Gislene A. (Org.) Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007

Vol. 10 - Eles tem a cara preta - Coleção Percepções das diferenças: negros e brancos na escola, São Paulo: MEC, 2007 .

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Marias E quem disse que Chapeuzinho Vermelho não pode ser negra? **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em:

<http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Chapeuzinho_vermelho_negra.pdf>. Acesso em: 14 set. 2010.

Apêndice 4

Sinopse do filme – Crash, no limite

Crash - no limite mostra uma visão agressiva e perturbadora das complexidades que envolvem as questões raciais na América contemporânea. Ao mergulhar de cabeça nas confusões ideológicas nascidos no pós 11 de Setembro, este drama urbano desenha as inconstantes intersecções entre os personagens pertencentes a diferentes etnias, que lutam para superar seus medos enquanto suas vidas se cruzam. Uma dona-de-casa e seu marido, um promotor público, uma lojista de origem árabe, dois detetives da polícia, um diretor de televisão afro-americano e sua esposa, dois policiais, um chaveiro mexicano, dois ladrões de carro, um casal coreano de meia idade. Todos vêem suas vidas colidindo após uma série de eventos inevitáveis, no período de 36 horas, com conseqüências surpreendentes. (Sinopse que consta na capa do DVD)

Apêndice 5

Visualização criativa

VIAGEM A CASA DA INFÂNCIA

Agora cada um de nós vai pegar um colchonete e deitar...
Vamos acalmar a respiração... Procurar ouvir a música....
Deixar os pensamentos passarem...sem alimentar...
Olhos suavemente fechados... Respiração lenta e suave...

“Se entregue a esse momento....Você está aqui somente para você....”

E comece a inalar....exalar.... Inalar.....exalar.... deixando seu corpo cada vez mais leve...
Sua mente cada vez mais suavizada...

CONDUÇÃO: Viagem.

Agora você vai recuar lentamente até aquela casa em que você vivia na sua infância...
Veja a fachada....observe os detalhes, a cor...
Entre.... veja cada cômodo ... a sala, o quarto onde seus pais dormiam....

Veja as pessoas com quem você morava...
Suas presenças....seus carinhos...suas ausências...
Perceba cada uma dessas pessoas em sua vida.
Como elas eram? Quais suas características ? Sinta seus cheiros... seus toques... (tempo)
Que lembranças tem de suas raízes? Seus avós, bisavós? O que eles lhes contavam sobre suas raízes? O que diziam de você? Como eram seus avós? Você os conheceu? O que falavam deles?
Visualize e acolha seus antepassados. (tempo)

Vá ao quarto em que você dormia...

Como era a mobília? Você dormia sozinho? Dormia com alguém?
Como eram as noites para você? (tempo)
...caminhe até o jardim... ou quintal, se houver...

Observe as árvores, a natureza, os animais de estimação....
Veja aquele recanto em que você costumava brincar...
Ele está aí...igualzinho.
Sinta a presença de seus companheiros de brincadeiras...
Ouça seus risos...Seus choros...Suas falas...
Quem eles eram? Como eles eram? Quem eram seus afetos e seus desafetos?
Do que vocês brincavam? Por que brigavam? (tempo)

Pense nos seus vizinhos... nos seus companheiros de escola... nos seus professores... nos seus amigos... Como eles eram? Que características tinham?... Que cheiros... que sons lembram estas pessoas? Como você se relacionava com elas?

Que lugares você frequentava? Quais seus lugares favoritos? Que atividades, festas, encontros, que situações lembram suas raízes?

Busque aquele local onde você guardava os suas coisas.
Escolha um objeto ou situação que foi bem especial para você...
Abraça colocando junto ao seu peito.

Por que esse foi o escolhido? Que lembranças lhe trazem?
O que ele representa para você? (tempo)

Agora que você já percorreu espaços, reviu pessoas... visualize a criança que você foi...
Tímida ... extrovertida..... medrosa ... destemida... calada ... falante, amorosa ... arisca... etc.
Visualize essa criança... (tempo)
E acolha em você agora... a criança que você foi.....do jeitinho que ela é.

Sem desejar que nada mude....Saiba que é uma criança forte...uma criança bela.
Converse com ela agora... Diga pra ela o quanto ela foi forte por ter chagado até aqui...

Por tudo que viveu... por tudo que lutou... Por tudo que aprendeu... por tudo que cresceu...

Veja sua alegria, sua capacidade de superação, veja o quanto de bom dessa criança você ainda tem ...até hoje. E junto com ela comece nesse momento a deixar para trás qualquer mágoa, qualquer medo, qualquer dor que ela tenha sentido na sua estrada...
Ela está aqui...inteira em você... agradeça a presença dela hoje em você...

Agora fique um pouco com você mesmo, processando as emoções desse momento do jeito que você desejar.

... busque a posição mais confortável e se aquiete...apenas sinta. (tempo)

Agora, cada vez mais tranquilo, sentindo-se bem com você mesmo, comece a ir voltando lentamente comece a se sentir cada vez mais presente...

e você vai voltando...voltando... na certeza da sua força, de sua coragem, de sua capacidade de vencer, de superar, de ser feliz, apesar de todos os pequenos ou grandes desafios que você tenha passado.... (tempo) Agora que você já está aqui...mova seu corpo, sentindo os braços, as pernas, o tórax, sua mente bem presente... e quando você estiver pronto...vá abrindo os olhos lentamente e sentando para que possamos, se você desejar... partilhar essa experiência.

Orientações para a construção da “Árvore da Vida”

Pensando nos aspectos que mais tiveram mais significado para você, vamos construir agora a sua “Árvore da Vida”. Busque contemplar suas raízes familiares. Com o que você mais se identifica? Como se relacionavam? Agora encontre um lugar na árvore para seus amigos. Quem são eles?

Escolha agora as pessoas de referência de sua vida: pode ser um vizinho, um professor.... pense no porquê dessa pessoa ter sido importante para você.

Onde você está em sua árvore? Que heranças você acha que esta Árvore traz a você? Como você se vê a partir destas referências?

Como os pertencimentos étnico-raciais se distribuem na sua árvore? Há diversidade? Onde estão? Como a diversidade étnico-racial está presente na sua vida?

Apêndice 6

Os “mandamentos do educador racista” foram construídos coletivamente, em um dos encontros da pesquisa, com o objetivo de trazer para a visibilidade práticas discriminatórias e lançar luz sobre a busca de uma prática antirracista. Nas análises as condições de produção destes “mandamentos” serão explicitadas.

MANDAMENTOS DO EDUCADOR RACISTA

- 1) Exclusão das crianças negras em atividades em que representem a turma (orador, protagonista de peça, desfile);
- 2) Manutenção da invisibilidade e do silêncio da criança negra, ou seja, não proporcionar espaços para que estas crianças se expressem;
- 3) Privilegiar as manifestações afetivas em relação às crianças brancas e de estereótipo europeu;
- 4) Permitir que as lideranças de sua classe se restringissem às crianças brancas;
- 5) Atuar de maneira diferenciada na recepção e no acolhimento das crianças, desprestigiando as crianças negras.

Apêndice 7

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL NA INFÂNCIA

Marcelle Cabral

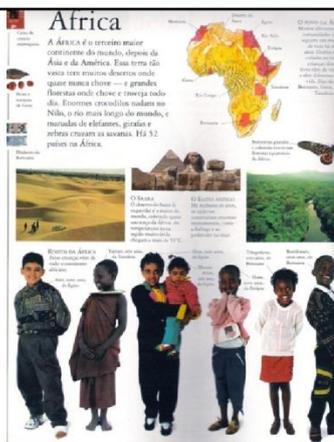
IDENTIDADE

A identidade é construída na relação com o outro num contexto histórico-social dado (HALL, 2002; SILVA, 2003)



IDENTIDADE É REPRESENTAÇÃO

IDENTIDADE E CULTURA



LUDICIDADE

A IDENTIDADE SE CONSTITUI NA
RELAÇÃO COM OS OUTROS

INTERAÇÃO

E COM O MUNDO

IMPORTÂNCIA DO QUE É DITO,
MAS MAIS AINDA DO QUE É
PRATICADO.

As práticas discriminatórias
e de exclusão étnico-racial
permeiam nosso cotidiano
e se proliferam, também,
na escola.

Relação professor-
aluno

Invisibilidade

Silêncio

Gênero

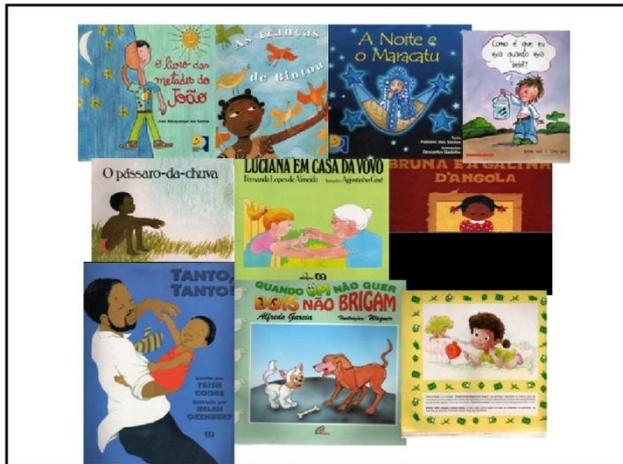
Étnico-racial

Pesquisa Cultura Lúdica

Desde muito cedo, as crianças constroem representações
valoradas sobre os pertencimentos de gênero e étnico-raciais.

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO LÚDICO: UM JOGO DE CARTAS MARCADAS?

Como as práticas lúdicas repercutem na expressão e na elaboração da identidade étnica na educação infantil?



Resultados:

As práticas lúdicas repercutem na expressão e na elaboração de sentidos sobre a identidade étnico-racial.

As práticas lúdicas dirigidas (Histórias contadas e construídas a partir de imagens, teatro de fantoches, sociograma, berlinda e ritual de despedida) mostraram ser mais favoráveis à expressão do vivido

As práticas lúdicas livres (brincadeiras e desenho) mostraram ser mais favorável à elaboração do vivido e a ocasião de questionamento das posições dos sujeitos

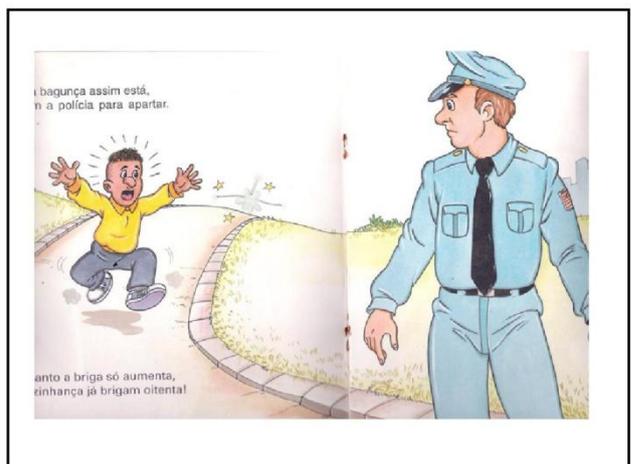
PRÁTICAS LÚDICAS DIRIGIDAS

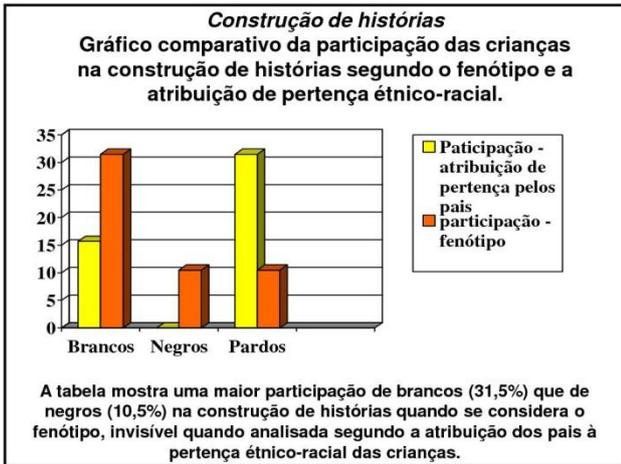
Espaço de expressão sobre as representações construídas em torno dos fenótipos étnico-raciais.

Contações de histórias e teatro de fantoches: representações - positivas x negativas

(sobre negros e brancos) (sobre negros)

Construção de histórias
A participação desigual de crianças brancas e negras é indicativa de silenciamento.





PRÁTICAS LÚDICAS LIVRES

Espaço de reelaboração da configuração relacional do grupo

Brincadeiras: cenário de movimentos de inclusão/exclusão, redefinição do lugar no grupo e de exercício de afirmação.

Desenho: redefinição dos destinos dos personagens

IMPORTÂNCIA DO QUE É DITO,
MAS MAIS AINDA DO QUE É
PRATICADO.

Como é feita a escolha das imagens que adentram e habitam a escola?

Quem tem voz?

Como estão as relações de poder no grupo? O que a professora tem a ver com isso?

Como é feita a escolha dos livros de literatura?

Quem são os protagonistas das ações dentro da escola? Representantes, teatro, danças...

A
EDUCAÇÃO
PELA
IMAGEM

Capitalização

Central de Atendimento
0800 723 0800
de 2ª a 6ª feira, das 09h às 20h
Quindim da BB - 0800 723 5678
ou acesse bb.com.br

Seja muitos as chances de ganhar.

- Ourocap é o título de capitalização que mais distribui prêmios.
- Sorteios toda semana.
- Resultados no bb.com.br e no 0800 723 0800.
- Sendo sorteado, o crédito é automático em conta corrente.

Antes de apostar em seu R\$10, consulte as Condições Gerais. Um prêmio de Brasil: Capitalização S.A. regulamentada pela BB Corretora de Seguros e Administradora de Bens S.A.

Todo seu

Realize seus sonhos. Com o Ourocap você guarda dinheiro e ainda concorre a muitos prêmios.

bb.com.br

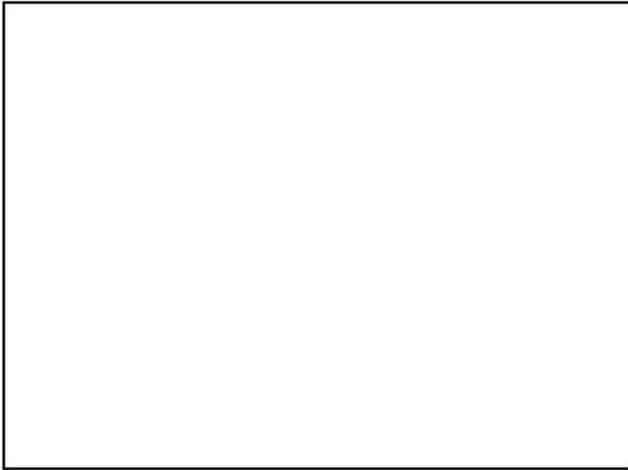
Crédito rápido e fácil, com taxas e prazos especiais para você, só no Banco do Brasil.

Envelhecendo de bem com a vida

As expectativas aumentam da expectativa de vida, as populações de idade mais avançada passaram a ser alvo de condições que, a todo momento, colocam em risco seu bem-estar. O problema da má nutrição, por exemplo, torna-se tão comum quanto preocupante. Inconveniências médicas e diminuição do apetite — provocada por enfermidades, medicamentos ou depressão — estão entre suas principais causas. Sua identificação precoce e pronto tratamento, ou, idealmente, sua prevenção, é algo de mais alta importância.

Má nutrição, sobretudo em estágio avançado da vida, provoca perda da vitalidade, maior risco de fraturas, menor resistência a doenças e maior dificuldade para se recuperar delas. Pesquisas conduzidas pela Nestlé, em colaboração com as universidades de Tolouse, na França, e do Novo México, nos Estados Unidos, permitiram relevantes conclusões nesta área. Além de produtos destinados à prevenção e ao tratamento de má nutrição, proporcionaram o desenvolvimento de um método rápido e seguro de avaliação nutricional que é amplamente utilizado em mais de trinta países.

Fonte: Nestlé e dados de pesquisas próprias. Foto: Orlan e Pires 1



Dieno não vai escrever para o Papai Noel. Até porque ele nunca teve chance de aprender a escrever.

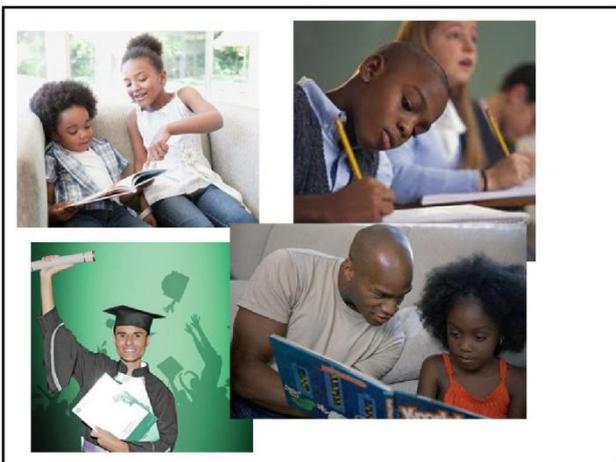
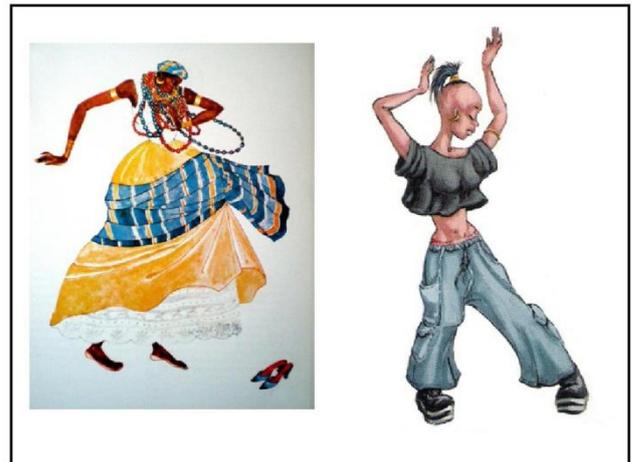
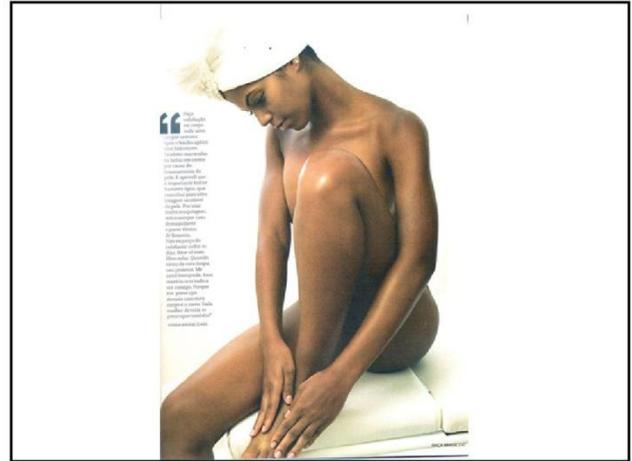
O menino Diéno é assim, mais tímido. MUITO MENOS A VIDA. COMPRE CARTÕES UNICEF.

Quando você compra cartões de Natal, invista também a favor do futuro. Para dar melhores chances à infância de crianças brasileiras, e apoiar o trabalho da UNICEF em prol da educação, saúde, nutrição e proteção das crianças brasileiras, compre cartões UNICEF e envie uma vida melhor para os pequenos brasileiros.

UNICEF: 0800-21-8807

saúde do brasileiro não tem preço. Tem prêmio.

Camponesa Rasterlinha



Papel do professor

Como é feita a escolha das imagens que adentram e habitam a escola?

Quem tem voz?

Como estão as relações de poder no grupo? O que a professora tem a ver com isso?

Como é feita a escolha dos livros de literatura?

Quem são os protagonistas das ações dentro da escola? Representantes, teatro, danças...

Apêndice 8

ATIVIDADE DE CULMINÂNCIA APRESENTADA POR SUA TURMA

01. Como se deu a preparação para a atividade de culminância do Projeto Consciência Negra apresentado em 20.11.2010? Caracterize a atividade e contextualize como ela foi definida/escolhida?

02. Quais os objetivos desta atividade?

03. Descreva a metodologia utilizada junto aos alunos em sua preparação.

04. Como se deu o envolvimento dos alunos?

05. Você considera que a atividade atingiu seus objetivos? Como você avalia a atividade?

06. Você teve dificuldades na realização da atividade? Quais?

07. Você faria algo diferente se repetisse a atividade? O que e como?

08. Abaixo estão transcritos objetivos do Projeto Consciência Negra. Assinale ao lado do objetivo de acordo com sua avaliação: a atividade de culminância atendeu ao objetivo?

- Objetivo geral: buscar um “... maior conhecimento sobre a história do Brasil, suas raízes, reconhecendo, valorizando e respeitando a contribuição dada pelos negros ...”.
- () atendeu () não atendeu
- - Proporcionar vivências que interajam e busquem a superação de preconceitos, da discriminação e das desigualdades sociais. () atendeu () não atendeu
- - Estimular ao educando o respeito ao outro, à etnia, à religião ou à situação social. () atendeu () não atendeu
- - Valorizar o papel do professor na construção da identidade e da autoestima positiva em relação aos alunos em geral, principalmente aos alunos negros. () atendeu () não atendeu
- - Intensificar o relacionamento harmonioso entre alunos x alunos, alunos x professor, professor x professor, alunos x funcionários. () atendeu () não atendeu
- - Reconhecer a palavra africana em seu cotidiano, descobrindo a origem das mesmas/ Ampliar vocabulário de palavras de origem africana. () atendeu () não atendeu
- - Valorizar e legitimar contribuições dos africanos no Brasil, como a culinária, as artes, a dança, a música, a literatura, as religiões, etc. () atendeu () não atendeu
- - Identificar a África como continente. () atendeu () não atendeu

Educadora: _____

ATIVIDADE CONSIDERADA A MAIS SIGNIFICATIVA DO PROJETO 2010

01. Como se deu a preparação para a atividade? Caracterize a atividade e contextualize como atividade foi definida/escolhida.

02. Quais os objetivos e os conteúdos da atividade?

Objetivos: _____

Conteúdos: _____

03. Descreva a metodologia utilizada. Como se deu a escolha dos materiais?

04. Como se deu o envolvimento dos alunos?

05. Você considera que a atividade atingiu seus objetivos? Explique o porquê desta conclusão.

06. Você teve dificuldades na realização da atividade? Quais?

07. Você faria algo diferente se repetisse a atividade? O que e como?

08. Abaixo estão transcritos objetivos do Projeto Consciência Negra. Assinale ao lado do objetivo de acordo com sua avaliação: a atividade de culminância atendeu ao objetivo?

- Objetivo geral: buscar um “... maior conhecimento sobre a história do Brasil, suas raízes, reconhecendo, valorizando e respeitando a contribuição dada pelos negros ...”.
- () atendeu () não atendeu
- - Proporcionar vivências que interajam e busquem a superação de preconceitos, da discriminação e das desigualdades sociais. () atendeu () não atendeu
- - Estimular ao educando o respeito ao outro, à etnia, à religião ou à situação social. () atendeu () não atendeu
- - Valorizar o papel do professor na construção da identidade e da autoestima positiva em relação aos alunos em geral, principalmente aos alunos negros. () atendeu () não atendeu
- - Intensificar o relacionamento harmonioso entre alunos x alunos, alunos x professor, professor x professor, alunos x funcionários. () atendeu () não atendeu
- - Reconhecer a palavra africana em seu cotidiano, descobrindo a origem das mesmas/ Ampliar vocabulário de palavras de origem africana. () atendeu () não atendeu
- - Valorizar e legitimar contribuições dos africanos no Brasil, como a culinária, as artes, a dança, a música, a literatura, as religiões, etc. () atendeu () não atendeu
- - Identificar a África como continente. () atendeu () não atendeu

09. Que significados as crianças atribuíram à atividade? Dê um exemplo.

10. Você, enquanto professora, aprendeu algo novo preparado à atividade? O quê? Qual a fonte (referências) utilizada para a atividade?

Observações: Acrescente informações que julgar importantes

Data:

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO CONCIÊNCIA NEGRA 2010

Educadora: _____

O Projeto oportunizou às crianças conhecerem sobre a História e/ou a cultura dos povos africanos e afrobrasileiros? Sobre quais aspectos?

O que foi mais significativo para as crianças:

Você julga que o Projeto teve impacto sobre a autoestima e a autoimagem das crianças? Como?

Como avalio meus conhecimentos sobre a África? Houve mudanças sobre este conhecimento a partir do envolvimento com o Projeto?

A maior dificuldade foi:

O que foi mais positivo:

Avalie sua dedicação ao Projeto:

Reunião de avaliação: Tabela “Desafios e possibilidades” – Apresentada e entregue as professoras em 10/09/2010 e retomada para avaliação em – 02.2011

Avalie cada uma das possibilidades elencadas pelo grupo a partir do encaminhamento que foi dado no início dos encontros em setembro. O que deu certo? O que não deu? Por quê? O que faltou? Como ainda podemos dar seguimento ao projetado inicialmente?

Desafios	Possibilidades/ Ações deliberadas	Foi possível realizar? Sim / não	O que deu certo? O que não deu? Por quê? O que faltou?
Disponibilidade de tempo para o planejamento em conjunto (necessidade de substitutas)	Encontros da pesquisa		
	Conseguir substitutas junto a prefeitura Conseguimos somente as colaboradoras.		
Acesso a material e adequação de objetivos e estratégias a educação Infantil.	Providenciar e/ou solicitar livros de literatura infantil, bonecas e material etnicamente diversificado adequados ao trabalho pedagógico		
	Refletir sobre a escolha crítica destes materiais/ estratégias a partir, especialmente da prática pedagógica.		
	Pesquisar e conhecer materiais/estratégias diversas já produzidos e pensados com o objetivo de trabalhar as relações étnico-raciais		
	Produzir novos materiais que atendam as demandas que surgirem		
	Estudar e avaliar os materiais da própria escola (DVDs)		
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras		
	Analisar se as atividades coadunam com os objetivos do Projeto Consciência Negra		
	Documentar as ações realizadas, encontros da pesquisa, planejamentos.		
	Trabalho com os pais e professores para a valorização da	Levantamento do pertencimento étnico-racial das famílias, bem como do perfil religioso das famílias	

cultura, estética e história Afro. Como por exemplo trabalhar às discriminações às religiões de matriz Africana	Visitas a Instituições religiosas de matriz africana (Candomblé e Umbanda) tendo vistas conhecer e desmistificar. (Professoras/ professoras e alunos)		
	Incluir os pais nas atividades sempre que possível		
Manifestações racistas entre pares + Dificuldades encontradas pelas crianças em representar seu pertencimento étnico racial	Utilizar o elogio às crianças, especialmente as negras, com objetivo que construir uma autoestima positiva		
	Partilhar experiências exitosas entre as professoras		
	Promover desfile que promova a identidade negra		
	Valorizar a cultura e a história Africana	Ex: culinária	
		Ex: Conversa com Africano	
Resistência a obrigatoriedade	Estudar o Projeto para aprimorá-lo		
	Entender o contexto das ações afirmativas		
“Discurso da Igualdade”	Perceber este discurso nos documentos e práticas escolares e suas consequências/ O que achou do texto? Leu?		

Como ainda podemos dar seguimento ao projetado inicialmente?

ANEXOS

PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA

2009

Alunos atendidos. Jardim I, Jardim II, 1 ano do ensino fundamental

DURAÇÃO: 14 dias. 3,4,5,6,9,10,11,12,13,16,17,18,19,20.

1- APRESENTAÇÃO:

Trabalhar com o tema africanidade no Brasil de hoje, está cada vez melhor, mas ainda está longe do ideal. Acreditamos que as ações devem ter continuidade e acontecer cada vez mais, com o objetivo de que essa participação no mundo de pluralidade cultural e educacional aconteça com efetividade. Recriando nossas raízes, o Projeto Consciência Negra, consiste no resgate da cultura Afro-brasileira buscando a releitura da história do papel do negro no Brasil. Sua importância na mão-de-obra para a economia, levando ao um enriquecimento de alguns setores do país.

Buscando que esse tema venha acrescentar para desmistificar o preconceito ao negro em nossa sociedade que é tão enraizada.

Despertando uma busca de conscientização através de ações mediadoras e educativas.

“Construir uma educação infantil mais igualitária onde é necessário não negar o preconceito, onde percebemos que o silêncio é o primeiro estímulo para a manutenção das desigualdades. Trabalhar a desigualdade e discriminação é o primeiro passo para a superação.” Flúvia Rosemberg

2- JUSTIFICATIVA:

Sabendo do preconceito que existe em nossa sociedade contra os negros, chegando a atingir nossas crianças, tornando muitas vezes difícil o trabalho em sala de aula. Procuraremos desenvolver nesse projeto Consciência Negra, atividades, atitudes e ações que despertem para uma consciência livre e aberta em relação ao outro. Buscando trabalhar o respeito ao outro, adversidades dentro do ambiente escolar e familiar.

É na busca de uma educação infantil com maior qualidade, que enfrentaremos o preconceito real e explícito no contexto social.

Trabalhando situações como: desigualdades, discriminações e preconceito. Falando sobre os mesmos, discutindo-os e realizando atividades, ações e atitudes para contribuir na busca a superação dos mesmos

3- OBJETIVO GERAL:

Despertar no educando e nos educadores a construção coletiva de uma educação mais humanitária, buscando maior conhecimento sobre a história do Brasil, suas raízes, reconhecendo, valorizando e respeitando a contribuição dada pelos negros no sentido de enaltecer a nossa cultura brasileira.

3.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- * Proporcionar vivências que interajam e busquem a superação dos preconceitos, da discriminação e das desigualdades sociais.
- * Estimular ao educando o respeito ao outro, etnia religião ou situação social.
- * Reconhecer e valorizar o papel do professor, na construção de identidade e auto-estima positiva em relação aos alunos em geral, principalmente os alunos negros.
- * Intensificar o relacionamento harmonioso entre alunos x alunos, alunos x professor, professor x alunos, professor x professor, alunos x funcionários, funcionários x alunos.
- * Reconhecer a presença de palavra africana em seu cotidiano, descobrindo a origem das mesmas.
- * Ampliar o vocabulário das palavras de origem africana.
- * Valorizar e legitimar outras contribuições dos povos africanos no Brasil, como a culinária, artes, danças, músicas, literatura, religiões, etc.
- * Identificar a África como Continente.
- * Promover momento lúdico
Conhecer os animais da África.

4- DESENVOLVIMENTO: (ATIVIDADES PROPOSTAS)

- Conversa informal sobre a importância do papel do negro para a economia brasileira e os diversos setores que foram enriquecidos com suas contribuições. Mostrar o mapa da África como um continente, um universo plural e complexo, Regiões e Países, África Ocidental, África Meridional, África do Norte, África Insular Atlântica, África Insular Indica, sugestão formar um quebra-cabeça com o mapa da África (páginas 98, apostila 33,34,35).
- Comentar sobre as diversas contribuições africanas para a sociedade brasileira, na música, artesanato, na literatura, poesia, artes etc.
- * Pesquisar músicas de origem africana e cantar com os alunos.
- * Ler e recitar poesias de origem africana e cantar com os alunos.
- * Jogos. (pesquisar e realizar com os alunos).
- * Atividades como Pintura, Colagem, Recorte, Desenho, Fantoques, Dramatizações, construir algo que

- * Construção de painel sobre a África.
- * Construir um álbum, painel, sobre os animais da África.
- * Oficina de instrumentos musicais afro.
- * Promover apresentações de origem africana, (capoeira).
- * Atividades de caça palavras (pag. 218 apostila).
- * Promover momento lúdico.
- * Atividade com paródias e rap etc.
- * Atividade produzindo um jornal (pag. 215, apostila).
- * Atividade produzindo história em quadrinhos com tema diversos da cultura afro (apostila 216).
- * Atividades – Brincar – presença de boneco negro.
- * Atividade texto coletivo.
- * Solicitar dos alunos que tragam alguns bonecos ou bonecas cor negra. (atividade folha)
- * Estimular os alunos com elogios em suas atividades e ações realizadas
- * Reconhecer a presença de palavras africanas em seu cotidiano.
- * Descobrir a origem das referidas palavras.
- * Solicitar que os alunos pesquisem palavras de origem africanas usadas em seu cotidiano.
- * Entrevistar pessoas de sua comunidade sobre o uso e significado das palavras.
- * Construir um texto coletivo com palavras de origem africana, incluindo as palavras selecionadas em sala.

TEMAS

A PRESENÇA NEGRA NAS ARTES BRASILEIRAS.

A PRESENÇA NEGRA NAS MÚSICAS E POESIA BRASILEIRAS

A PRESENÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRAS

A PRESENÇA NEGRA COMO PERSONAGEM DA HISTÓRIA E DO MUNDO

Conversa informal sobre a importância do papel do negro para a economia brasileira

Textos diversos (as diversas contribuições africanas na sociedade brasileira)

Músicas

Poesia

Jogos

Artes

Quebra-cabeça (mapa da África), histórias

Jogo de Memória (figuras, pessoas, objetos da história da África).

Pintura

Recorte
Desenho
Caça-Palavras
Fantoches (histórias representadas)
Dramatizações
Construção de painel sobre a África
Desafios observações

5- RECURSOS:

5.1- Humanos: Alunos, professores, funcionários e família.

5.2- Materiais:

Livros paradidáticos (lista em anexo)

Apostila do curso de educação africana *Educação Africanidades Brasil*, Autores Ana Lúcia Lopes, Anderson Figueiro Oliva, Alex Ratts, Yeda Pessoa et al.

Filmes

Histórias diversas

Revistas ..

Papéis diversos (ofício, madeira, cartolina, laminado, crepom-etc).

Cole

DVD – Projeto Consciência Negra Escola Minha, Vida Meus Amores-2007

Lápis de cor

Tinta guache

Tesouras

CDs

Aparelho de Som

Mapa da África

Mural

Painéis

Comidas típicas

Danças..

Brincadeiras

Vestimentas

Decoração



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 120/10

Fortaleza, 25 de junho de 2010

Protocolo COMEPE nº 138/ 10

Pesquisador responsável: Marcelle Arruda Cabral Costa

Deptº./Serviço:

Título do Projeto: "Os desafios de uma educação para a equidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação"

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 24 de junho de 2010.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dr. Fernando A. Frota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC



Prefeitura de
Fortaleza



Ofício GS Nº 1172/2010

Fortaleza, 29 de Abril de 2010.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, e em resposta a solicitação formalizada nesta Secretaria através do processo nº 38128/2010 -SME, o qual solicita autorização para realização de pesquisa intitulada “ **Os Desafios de uma Educação para a Equidade Étnico-Racial: na Educação Infantil: uma Experiência de Pesquisa-Ação** ”, informamos a V.Sa. que a referida solicitação está autorizada.

Outrossim, lembramos que os pesquisadores somente poderão comparecer as referidas escolas com carta de apresentação desta SME.

Além disso, deverão ser feitos os agradecimentos à PMF, principalmente aos professores envolvidos quando da versão final.

Lembramos que cópia da versão final do trabalho deverá ser encaminhada a esta SME.

Sem mais para o momento, renovamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Ana Maria de Carvalho Fontenele
Secretária Municipal de Educação

Ilma. Sra.

Marcelle Arruda Cabral

Universidade Federal do Ceará - UFC

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres
CEP: 60170 - 002 Fortaleza-Ceará
Telefone: (85) 3433-3533 / 3433-3599
FAX: (85) 3433-3508

AVALIAÇÃO DO PROJETO CONCIÊNCIA NEGRA

PROFESSORA: _____

PARA CADA ÍTEM ABAIXO ATRIBUA UM CONCEITO

ASPECTOS OBSERVADOS	CONCEITO		
	ÓTIMO	BOM	REGULAR
OBJETIVOS PROPOSTOS			
CONTEÚDO PROPOSTO			
ATIVIDADES PROPOSTAS			
RECURSOS MATERIAIS			
TEMPO PREVISTO			
BIBLIOGRAFIA			

1. Os alunos participaram de forma: () ativa () passiva.
2. Os alunos gostaram das atividades propostas? () sim () não.
3. A supervisão pedagógica contribuiu para o bom andamento do projeto? () sim () não.

Por que?

4. Dê sugestões para o próximo projeto Consciência Negra 2010.
