

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA BUSTAMANTE DIAS SOUZA

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA
CRIANÇA: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente
escolar**

JUIZ DE FORA

2019

ANA CAROLINA BUSTAMANTE DIAS SOUZA

**“A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA
CRIANÇA: Um olhar para os imaginários presentes em um ambiente
escolar”**

Dissertação de mestrado em Educação, apresentado à linha de Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação do prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bustamante Dias Souza, Ana Carolina.

A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: : Um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar / Ana Carolina Bustamante Dias Souza. -- 2019.

111 f.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira


Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

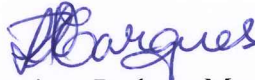
1. Identidade Étnico-racial. 2. Infância. 3. Relações Étnico-raciais. 4. Imaginário Afro-Brasileiro. I. Moreira de Oliveira, Julvan, orient. II. Título.


Ana Carolina Bustamante Dias Souza

"A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: Um olhar para a infância e os imaginários presentes em um ambiente escolar"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Julvan Moreira de Oliveira - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Aretusa Santos
Secretaria Municipal de Educação - Juiz de Fora

Juiz de Fora, 15 de março de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que acreditam e buscam uma educação antirracista.
E a minha criança Elis, que me despertou ainda mais para essa busca, através do amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida e pelas pessoas e trajetórias que me possibilitou encontrar.

Ao professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira, pela oportunidade, pela orientação e por todo conhecimento compartilhado.

A Aretusa Santos Rosa e Luciana Pacheco Marques, pelas considerações na qualificação, pela atenção e generosidade com que dividiram seus conhecimentos.

As colegas do Grupo Anime, pelas tardes de estudo e trocas importantíssimas.

Ao Grupo de Trabalho de Relações Raciais na psicologia do CRP/04, pelas vivências únicas, e por tanto afeto e aprendizado.

Aos funcionários da escola Ilva Melo Reis.

A minha família, pelo amor, respeito e investimento.

A Rita de Cássia Souza Felix, por ter me “adotado” durante toda essa trajetória de pesquisa e (re) conhecimento.

Ao meu esposo Ivan, parceiro de todas as horas e meu exemplo de dedicação aos estudos e amor a pesquisa.

A minha criança Elis, por me ensinar tanto!

Por que se chamava homem
Também se chamava sonhos
E sonhos não envelhecem...

Milton Nascimento

RESUMO

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: Um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

O trabalho proposto teve por objetivo compreender como estão ocorrendo as relações étnico-raciais na escola e na família de um grupo de crianças da educação infantil. Visando alcançar este objetivo, trabalhou-se com a metodologia qualitativa de cunho etnográfico. Foi realizada uma observação participativa numa turma de educação infantil com crianças de 5 a 6 anos, no qual a professora já realiza um trabalho relativo a Lei 10.639/03 e posteriormente aplicado um questionário aos responsáveis pelas crianças, a partir das respostas foram selecionados 4 responsáveis para uma entrevista sobre a temática. A teoria que embasou tal pesquisa foi a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (1968, 1988, 1997) que possibilitou um entendimento sobre as imagens, narrativas e suas representações. A Antropologia do Imaginário busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura. A infância neste trabalho foi compreendida a partir dos pressupostos da Antropologia da Infância (COHN, 2005). Conceitos como identidade, e identidade étnico racial foram fundamentados em autores como Munanga (2004, 2005, 2009) Gomes (2003, 2004, 2007, 2013) e Hall (1999, 2005). Nas entrevistas, apesar de suas particularidades, podemos notar que todas mostraram a importância da escola trabalhar com um novo olhar, privilegiando a sua dimensão cultural, realizando práticas simbólicas, valorizando as diferenças. Observou-se nesta pesquisa a necessidade urgente do trabalho de relações raciais que se inicie na infância e que se prolongue por outros espaços além do escolar e familiar.

Palavras-chave: *Identidade Étnico-racial, Infância, Relações Étnico-raciais, Imaginário Afro-Brasileiro.*

ABSTRACT

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **THE ETHNIC-RACIAL IDENTITY OF THE CHILD: A look at the imaginary present in the school.** Master's Dissertation in Education - Graduate Program in Education, Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

The proposed work aimed to understand how they are occurring as ethnic-racial relations in the school and family of a group of preschool children. In order to achieve this goal, I worked with a qualitative methodology of ethnographic nature. A participatory observation was performed in a kindergarten class with children from 5 to 6 years old, no teacher has ever done a work on Law 10.639 / 03 and subsequently applied a questionnaire to the children, from the selected answers 4 for an interview on the Thematic One theory behind this research was Gilbert Durand's Anthropology of the Imaginary (1968, 1988, 1997), which provided an understanding of images, narratives and their representations. The Anthropology of the Imaginary seeks to understand a relationship between individual and society, nature and culture. The childhood in this work was understood from the assumptions of Child Anthropology (COHN, 2005). Concepts such as identity and racial ethnic identity were based on authors such as Munanga (2004, 2005, 2009) Gomes (2003, 2004, 2007, 2013) and Hall (1999, 2005). In interviews, despite their particularities, you can see that all changes in school work with a new look, privileging their cultural dimension, performing symbolic practices, valuing as differences. Note in this research the urgent need to work with race relations that begin in childhood and extend into spaces other than school and family.

Keywords: *Ethnic-Racial Identity, Childhood, Ethnic-Racial Relations, Afro-Brazilian Imaginary.*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo do responsável que respondeu o questionário.....	62
Gráfico 2: Autodeclaração racial do responsável.....	63
Gráfico 3: Cor das crianças segundo os responsáveis	64
Gráfico 4: Escolaridade dos responsáveis que responderam ao questionário.....	64
Gráfico 5: Profissões dos responsáveis que responderam ao questionário.....	65
Gráfico 6: A escola do seu filho realiza atividades de valorização das diferenças étnico-raciais?	65
Gráfico 7: A Senhora acha importante trabalhar diversidades e respeito as diferenças na escola?	67
Gráfico 8: Seu filho (a) costuma comentar sobre as atividades realizadas na escola?	69

SUMÁRIO

CAMINHOS PERCORRIDOS	09
1- ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA NO BRASIL	16
1.1 Alguns descritores nos estudos Étnico-Raciais	27
1.1.1 Raça	27
1.1.2 Racismo	29
1.1.3. Identidade	30
1.1.4 Identidade Étnico-Racial	31
2- IMAGINÁRIO: DO LATENTE AO PATENTE	34
2.1 Das imagens do outro	37
3 - PERCURSOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	44
3.1 A escola, a professora e a pesquisa.....	47
4 - UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS	51
4.1 Em campo	51
4.2 Analisando os dados dos questionários	62
4. 3 Preto e dinheiro são palavras rivais?	69
4. 3.1 Você tem que superar, superar sua descendência	76
4.3. 2 Minha mãe clareou a família, eles ficaram numa felicidade	79
4.3.4 No mundo das pessoas que são negras, existe também um preconceito.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDECES	95
ANEXOS	105

CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro.

(Neuza Santos Souza, 1983)

Com esta citação de Neuza Souza Santos inicio meu memorial, contando um pouco sobre minha trajetória e o que me levou ao tema pesquisado.

A autora consegue ao meu ver traduzir nesta frase exatamente o que sinto e vejo acontecer com a maioria dos negro (a)s brasileiro(a)s. Nasci negra, porém tornei-me negra muito recentemente. Num processo de dor e libertação fui me construindo, me descobrindo.

Portanto, não chego ao tema de forma “neutra” e sim bastante consciente do que discutir relações raciais representa na minha vida.

Absolutamente tocada pelo tema acredito que, como diz Freire (1982):

[...] a nossa opção política, através de nossa prática, também política, nos encaminha para determinação de nossos métodos de ação, sendo uma “ingenuidade” pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra (p.39).

Nascida de um pai preto¹ e de uma mãe que no Brasil é considerada parda² (filha de casamento inter-racial e com traços negroides menos acentuados) cresci sem ouvir nada sobre discussão racial, sobre pertencimento racial e, portanto, o silenciamento da questão era total.

Sou a segunda filha do casal, tendo um irmão dois anos e meio mais velho. Acredito que com a concepção de igualdade e o mito da democracia racial, há um silenciamento e inviabilização em torno das questões raciais, e da importância de se falar sobre as diferenças.

O mito da democracia racial, uma das facetas do racismo, pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma

¹ De acordo com o IBGE, a categorização da cor/raça da população brasileira seriam: preta, parda, branca, amarela e indígena. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

² Os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negro uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p.13).

situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar os estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Cresci numa cidade do interior de Minas Gerais, Lima Duarte, cidade em que estudei até a chamada então 7^a série. Filha de um comerciante e de uma bancária, tínhamos para uma cidade muito pequena um padrão de vida considerado diferenciado para o padrão racial ao qual pertencemos.

Na infância pude ter acesso a coisas que a maioria dos negros do Brasil não tem. Já que no Brasil pode ser identificado o racismo quando se realiza uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa, das desigualdades sociais (CAVALLEIRO, 2017).

Tal fato fica nítido levando em conta que:

Fomos o último país a abolir a escravidão negra [...]; somos a segunda maior população negra mundial – depois, apenas, da Nigéria [...]; acalentamos o mito (ou ideologia) de que as relações raciais no país são cordiais ou democráticas ao mesmo tempo em que convivemos com intensa dominação branca sobre segmentos étnico-raciais no acesso a bens materiais e simbólicos (SILVA; ROSEMBERG, 2014, p. 73).

E como pontua Gomes (2007), a miscigenação racial e cultural brasileira, uma das características da nossa sociedade, não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos etc.

Sabemos que no Brasil há um problema racial e não somente social, portanto estar em alguns momentos em uma situação economicamente favorecida não me poupou de vivenciar situações de racismo, situações estas que na infância ainda não sabia assim nomear, já que nunca me foi dito o que era racismo. Não foi dito, porém sentido.

Para Gomes (2007), a intensa miscigenação racial e cultural brasileira e o mito da democracia racial desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhações e racismo vivida pela população “preta” e “parda”.

Foi na escola que me lembro das primeiras experiências de racismo. Lembro principalmente de insultos e ridicularizações em relação ao meu cabelo crespo, sempre chamado de “cabelo ruim”.

Iniciei minha vida escolar aos 3 anos de idade, no então chamado Pré-primário (hoje educação infantil). Não tenho muitas recordações desta época. Apenas me recordo da professora Mônica, também negra, e hoje penso na importância que esta representatividade teve para mim.

Aos cinco anos, fui para o Pré-escolar (nome utilizado na época) numa escola municipal bem próxima de minha casa, lembro-me que por questões burocráticas tive que repetir. Não tinha idade para fazê-lo, e não aceitaram que me adiantassem. Minha mãe optou que eu o fizesse duas vezes. Apesar de não ter muitas recordações deste momento minha mãe relata muita tristeza da minha parte ao ver meus colegas trocando de turma e eu não.

Já um pouco maior (no Ensino Fundamental) lembro-me de ser uma boa aluna, intelectualmente falando, mas sempre muito inquieta, falante e com desejo de liderança, em alguns anos fui representante de turma, gostava de organizar as brincadeiras, me destacava nos esportes. Muito diferente da minha vida de adolescente aonde fui invadida por uma intensa “timidez”, um medo de falar em público e um desinteresse pelos estudos.

No ensino fundamental lembro-me bem dos apelidos na escola, da ridicularização com o meu corpo (sendo sempre a mais alta da turma, muitos diziam que eu era repetente) e principalmente com meu cabelo crespo³ (que aprendi a odiar).

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2002, p.44).

Nesta época, o desejo era ser branca. Como pontua Piza (2000), o branqueamento se refere à adoção pelo não branco de normas, atitudes e valores associados ao universo branco no intuito de ser reconhecido como detentor de uma identidade racial positiva.

Ser branca era ser aceita, ser considerada bonita, não ser ridicularizada. Como não desejar ser branca?

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina as pessoas negras desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelas negras e pelos negros em nosso país (GOMES, 2003, p. 171).

³ Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. Essa identidade segundo Gomes (s.d) não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que este artigo privilegia, vendo-a a partir da mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra. Nessa mediação, um ícone identitário se sobressai: o cabelo crespo. O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (GOMES, s.d, p.2).

Em 1999 mudei-me para Juiz de Fora, Minas Gerais, pois minha mãe trabalhava num banco da cidade e para que eu e meu irmão pudéssemos estudar num bom colégio, cursei da 8ª série ao terceiro ano do ensino médio em um colégio particular da cidade.

Neste período fiz fortes amizades que até hoje se mantêm. Lembro-me desta época com alegria. Lembro-me de algumas situações de racismo, (sutis ou não), mas também de estar um pouco mais forte em relação a minha aparência, meu valor. E sempre me questionava se era mesmo racismo. Já que cresci acreditando no “mito da democracia racial” e que no Brasil somos todos miscigenados.

Era época de ler a revista *Raça*⁴, de buscar referências de artistas negros, na música e na TV (apesar de pouquíssimos), de buscar referências nos esportes que eu gostava tanto (amava vôlei) e de muitos sonhos.

No terceiro ano do Ensino Médio um pouco insegura com a escolha profissional, apesar de já ter apontado uma forte tendência para área de humanas e um desejo pela Psicologia, participei de um grupo com o intuito de ajudar na escolha vocacional. Tal grupo me apontou o caminho da psicologia e juntamente a esta escolha dei início a um processo analítico que durou 8 anos e me ajudou muito na construção da minha identidade racial.

No início da faculdade conheci meu esposo Ivan, africano de Guiné-Bissau, que também foi um marco importante na minha implicação como mulher negra. Outra pessoa importante foi Rita de Cássia Felix, madrastra do meu esposo, educadora, que já atuava na militância negra há muitos anos e foi me apontando aos poucos as implicações de ser mulher e negra no Brasil.

Durante a graduação não ouvi nada sobre relações raciais. Nenhum autor, nenhuma pontuação sobre os processos de adoecimento psíquico que o racismo causa. E não conheci a Resolução 18/2002 do Conselho Federal de Psicologia que estabelece normas de atuação para estas/es profissionais relacionadas ao preconceito e à discriminação racial. Resolução e discussões estas que se trabalhadas da maneira correta evitariam que psicólogos apresentassem falas como as que Arraes nos mostra:

□ “[...] racismo não existe nos tempos de hoje [...]”, “[...] as mulatas são valorizadas [...]”, (você), “[...] precisa mudar o comportamento de se vitimizar e parar de transformar acontecimentos normais em racismo [...]” (ARRAES, 2017) – Falas de profissionais psicólogas/os brasileiras/os.

⁴ Revista *Raça Brasil* é uma revista mensal, conteúdo relacionado a cultura *afro-brasileira*, a exemplo das revistas americanas. Foi fundada em 1996.

Não pude conhecer autoras negras como Maria Aparecida Silva Bento⁵, Psicóloga, psicanalista pioneira nos estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Não conheci Virgínea Bicudo⁶, Socióloga e psicanalista, a primeira não médica a ser reconhecida como psicanalista, se tornando essencial para construção e institucionalização da psicanálise no Brasil; Ou Neuza Santos Souza que publicou o livro “Tornar-se negro: Vicissitudes da identidade do negro em ascensão social” (1983) e inaugurou o debate analítico sobre racismo no Brasil, identidade negra e sofrimento psíquico. Ou o mundialmente conhecido Franz Fanon⁷, que analisou as consequências psicológicas da colonização, tanto para o colonizador quanto para o colonizado, e o processo de descolonização, considerando seus aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos.

O desejo de pesquisar sobre as temáticas étnico-raciais foi surgindo depois de morar em Fortaleza, e lá conhecer um grupo de estudos na Universidade Federal do Ceará, e da influência da professora e pesquisadora Rita de Cássia Souza Felix, e continuou crescendo com a experiência de morar fora do país por 10 meses, em Tours, na França, e observar em alguns países europeus, como França e Portugal estabelecem as relações raciais.

Retornei a Juiz de Fora, e 2015 conheci o grupo ANIME (Antropologia, Imaginário e Educação), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, que discute também relações raciais. Frequentei o grupo por alguns meses, já grávida da minha filha, e mais alguns meses após seu nascimento.

O nascimento da minha filha em 2015 também trouxe à tona o desejo de pesquisar sobre as temáticas de relações raciais e infância. Buscando de alguma forma resgatar toda a minha história e ressignificá-la. Como nos alude Souza (1983):

Saber-se negra é a experiência de ter sido massacrada em sua identidade [...]. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (p.18).

O resgate da minha história passa hoje por conhecer autores negros de diversas áreas de atuação, e (re)conhecer uma outra história do continente africano, bem diferente da que aprendi na escola, e buscar estar em grupos que discutem esta problemática. É comprar livros e ler

⁵ BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁶ GOMES, Janaina Damaceno. *Os Segredos de Virginia*, 2013 - <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-14032014-103244/pt-br.php>

⁷ FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2006.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: UdUFBA, 2008

histórias para minha filha em que as personagens principais são negros e negras porque acredito na importância da representatividade positiva.

Entendendo que discutir relações raciais é um papel de todos e não somente de negro (as), compreendo como Bento (2014) que o impacto do racismo é diferente para negros(as) e para brancos (as), mas tem consequências negativas para ambos. Ou seja, o racismo é um problema de negros e brancos e que a reprodução do racismo na escola é um tema relevante, pois esta instituição vem ao longo do tempo deixando marcas profundas no psiquismo das crianças e que como pontua Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (p. 16).

Já ingressa no mestrado, desde março de 2017, conheci um outro espaço que foi extremamente importante nos meus estudos e vivências sobre relações raciais, o Grupo de Trabalho Relações Raciais (GTRR) na Psicologia, da Subseleção Sudeste, Juiz de Fora, do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG). Fomos, neste contexto, experiência pioneira no Estado, hoje denominado Comissão de Relações Raciais.

No ano de 2017 produzimos vários encontros, mesas redondas, palestras e apresentamos vários trabalhos em congressos. Possibilitado entre outras coisas, a visibilidade e reconhecimento dos efeitos psicossociais do racismo como promotores de sofrimento e adoecimento psíquico. Divulgando e dando continuidade das ações em Direitos Humanos do Sistema Conselhos que visando combater o preconceito e a humilhação social, e realizado levantamento de produção científica no campo da Psicologia sobre a temática, bem como estabelecido contato e parcerias com instâncias públicas locais/estaduais que atuem no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial.

Foi um ano de muito aprendizado e vivências únicas. Entendo que ali foi o primeiro momento de inserção em um movimento negro. Pois como denomina, Santos (1994) conforme citado por Gomes (2017):

O Movimento negro pode ser compreendido como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários ou religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros como forma de libertação e de enfrentamento do racismo (p.22).

Durante o ano todo de 2017 passei pela chamada transição capilar, deixando de usar química no cabelo por entender que o racismo opera diretamente sobre o nosso corpo negro e que usá-lo de forma natural é um ato político.

Não tem como pensar nos processos racistas vividos por uma mulher negra sem fazer alusão ao cabelo, pois desde da pequena infância ele é um dos maiores marcadores de inferiorização. E como nos alude Gomes (2003), somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. E ainda:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p.42).

(Re) Conhecer um novo cabelo, (re)conhecer uma história sobre seu povo que não lhe foi contada, aprender sobre as formas que o racismo opera em nossas vidas, nossos corpos, até mesmo em nossas escolhas amorosas, fez com que eu visse o mundo com outros olhos, eu que enfim, os abrisse. Tornei-me negra, ou ainda sigo me tornando. Diariamente diante dos enfrentamentos sociais que isso representa.

Ao invés de investigar se existe preconceito e discriminação racial na infância, tese já estudada em diversas pesquisas⁸, a pretensão desta pesquisa foi compreender como estão se construindo as relações raciais no âmbito escolar e familiar.

Para tal percorremos a seguinte trajetória: no primeiro capítulo fizemos um levantamento das pesquisas anteriormente realizadas com os temas: infância, educação infantil e relações étnico-raciais e conceituamos alguns termos utilizados na discussão sobre relações raciais.

No segundo capítulo falamos sobre alguns conceitos importantes nas discussões sobre relações raciais e sobre o imaginário. A Antropologia do Imaginário foi o referencial teórico que respaldou esta pesquisa.

No terceiro capítulo, ampliou-se a discussão sobre infância e pesquisa com crianças, apresentamos a escola e os procedimentos de pesquisa utilizado.

O quarto capítulo apresento minha análise do campo com as crianças e as entrevistas realizadas com seus responsáveis.

Finalmente, apresento as considerações finais.

⁸ ABRAMOWICZ, Anete (org.). Infância e Relações Étnico-raciais. In REVEDUC, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/19/showToc> Acesso em: 17/04/2017

1- ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA NO BRASIL

Em relação às pesquisas realizadas com os temas da infância, relações étnico-raciais e educação, foi observado que ainda há escassez de estudos que entrelacem os temas, apesar de nos últimos anos estes números estarem crescendo.

Algumas referências importantes na temática étnico-raciais e infância são Dias (2007), Cavalleiro (1998), Trinidad (2011).

Lucimar Rosa Dias 2007, em sua tese, *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*, teve como principal objetivo compreender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores, cujo enfoque era o combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram, a partir daí, as suas práticas pedagógicas. Os resultados contribuíram para ampliar a compreensão dos movimentos que políticas de combate ao racismo percorrem para se institucionalizarem e produzirem práticas que se configurem na construção de uma educação produtiva das relações étnico-raciais.

Eliane Cavalleiro, desenvolvem, no ano de 1998, a pesquisa *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar, racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, realizada numa escola municipal de educação infantil, localizada na região central de São Paulo.

A pesquisadora, tendo contato direto com crianças de quatro a seis anos, pode identificar que nesta idade crianças negras já apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertenciam. E em contrapartida, crianças brancas já revelavam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Esta situação ocorria na frente de professores(as) sem que estes interferissem. A pesquisadora questionou o porquê deste silêncio dos educadores, e percebeu que ele facilitava a ocorrência de novas situações de discriminação. Com o objetivo de estudar a questão em pauta, a pesquisadora acompanhou o convívio social das crianças nas suas relações multiétnicas tanto no espaço pré-escolar quanto familiar, percebendo que este silêncio se estende às relações familiares.

Cristina Teodoro Trinidad (2011), em sua tese, *Identificação étnico-racial na voz de crianças no espaço da educação infantil* – PUC-São Paulo, teve como objetivo verificar como as crianças em idades pré-escolar compreendem a identidade étnico-racial e os critérios que empregam para tal. Através de conversas informais, observação participante, contação de

histórias, entre outros, a pesquisadora chegou à conclusão que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais e demonstram desejo de possuir o cabelo liso e a tonalidade da pele branca.

Segundo a pesquisadora, o foco nas crianças possibilitou pensar em formas de sensibilizar os adultos que integram a educação infantil com relação à necessidade de oferecer a educação das relações étnico-raciais. Estrategicamente, a pesquisadora buscava compartilhar com a professora o registro das observações feitas e, sempre que possível, conversar sobre eles, o que permitiu o delineamento de novas formas de trabalhar com a questão étnico-racial.

Dos trabalhos mais atuais, ao se pesquisar no catálogo de teses e dissertações da CAPES⁹ sobre Educação Infantil, aparecera 2.023 pesquisas de 2013 a 2017, sendo destas apenas 34 que em seus títulos fazem menção à educação étnico-racial.

Algumas destas pesquisas como a de Lucineide Nunes Soares (2013) intitulada *Relações Étnico-Raciais nas práticas Educativas da Educação Infantil: Ouvindo crianças e adultos*, teve como intuito entender de que modo as relações étnico-raciais aparecem no contexto da educação infantil, e em que medida a dinâmica e organização dessas práticas e relações estabelecidas incidem nas configurações identitárias das crianças negras. O que as crianças e os adultos dizem ou pensam sobre as práticas e relações estabelecidas. A partir desses questionamentos, a pesquisadora traçou como objetivo geral investigar práticas educativas que ocorrem nos espaços e tempos de uma escola pública de educação infantil, tendo como foco as relações étnico-raciais.

As análises da pesquisadora possibilitaram compreender que a organização e dinâmica das práticas e relações estabelecidas na escola pesquisada, no que se refere às relações étnico-raciais, ocorrem atravessadas por avanços, limites e contradições. Acredita-se que essa situação pode incidir negativamente nas configurações identitárias das crianças negras e brancas. Apesar de alguns indícios promissores para a implementação de práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, na escola, devido às proposições colocadas no Projeto Político Pedagógico, considera-se ser fundamental o redimensionamento das práticas e relações na escola pesquisada, buscando favorecer a inclusão das questões étnico-raciais de forma intencional e contínua. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas para os campos da educação infantil e relações étnico-raciais no município pesquisado.

⁹ O Banco de Teses e Dissertações (CAPES) pode ser acessado por toda a comunidade científica. Ele permite a consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

Em sua dissertação, "*O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado*" *hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil*, Flávio Santiago (2015) realizou uma pesquisa envolvendo crianças pequenas de três anos e suas/seus docentes. O objetivo foi apresentar a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis.

A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos das Ciências Sociais, relacionados às Relações Raciais no Brasil, o autor procurou compreender a influência macro desse processo nas construções dos estereótipos referentes às crianças pequenas negras. Também analisou como esse processo de racialização contribui para o afastamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil e na exclusão de meninas pequenas negras e meninos pequeninhos negros do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo, de sua ancestralidade.

Os resultados apontam para a presença de uma pedagogia da "branquitude", que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequeninhas negras para a manutenção dos privilégios das crianças pequeninhas¹⁰ brancas. Indicam, também, como as crianças pequeninhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo Centro de Educação Infantil e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade.

Em *Pedagogias da Racialização em Foco: uma pesquisa com Crianças da Educação Infantil*, Liliane Marisa Rodrigues Machado (2014) teve como objetivo analisar como as pedagogias da racialização operam constituindo significados sobre raça/cor em uma turma de Educação Infantil. A pesquisa coloca em foco a produção e a negociação de significados por parte das crianças, considerando imagens, narrativas e práticas produzidas durante 8 encontros organizados para a geração dos dados. A pesquisa recorre a aportes teórico-metodológicos da pesquisa com crianças, assumindo que elas (as crianças) são produtoras de conhecimentos, práticas e significados relevantes.

Nas interações entre as crianças, e destas com a pesquisadora, observou-se que ocorrem negociações em torno dos sentidos de negritude e branquidade, bem como em relação às formas de narrar a diferença negra, atribuindo-lhe marcas ora depreciativas, ora valorativas. A pesquisa mostrou também que as crianças produzem e negociam significados relativos não apenas à

¹⁰ Termo utilizado pelo autor.

racialização, como também aos lugares sociais de gênero, estabelecendo limites e possibilidades de protagonismo, quando se articula a diferença negra e feminina.

Por fim, destaca-se que, no espaço da Educação Infantil investigado, estão em funcionamento pedagogias da racialização, ensinando sobre corpo, gênero, raça/cor, mas existem vazamentos e isso nos permite pensar na cultura em seu dinamismo e nas relações sociais em sua imprevisibilidade.

Ao realizar um levantamento visando a elaboração da presente pesquisa, mesmo banco de dados, constatei que, das 106 pesquisas sobre identidade negra com o mesmo recorte temporal (2013-2017), apenas 4 tratava da infância.

Entre estas a de Daniele Cristina Rosa (2014) que sua dissertação, *A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil*, objetivou compreender, a visão de um grupo de professoras, sobre sua participação na construção da identidade racial de crianças negras, isto é, como suas práticas, falas e sentidos se materializam na relação com as crianças. A pesquisa, portanto, situada no campo das relações étnico-raciais e Educação Infantil, teve como intuito compreender um pouco sobre identidade a partir da perspectiva dos professores.

Destaca-se, entre as contribuições teóricas desta pesquisa, a percepção de que a construção da identidade negra apresenta uma relação direta com as ações de cuidado praticadas pelas professoras quando atuam com as crianças. Por meio de do *cuidado afetivo*, na Educação Infantil, se exerce uma forma de ação educativa que ensina às crianças a se relacionarem com outros seres humanos, bem como se produz marcas na construção de suas identidades raciais.

A autora percebeu, por meio da análise do conteúdo latente das respostas das professoras, que quando apontam o propósito do trabalho, os entrevistados sugerem que haveria um “problema social”. A uma omissão sobre um conflito racial que é histórico, que seus pais e avós vivenciaram e que existe, mesmo hoje em dia, e que atravessa gerações, sendo que a escola poderia ser um espaço de desmistificação e de conhecimento.

Essa percepção se apresenta na fala de uma das professoras: “O papel da escola é fundamental, no sentido de tentar acabar com as situações de preconceito, que tem e vai existir por muito tempo, porque pessoas racistas vão existir em tudo quanto é lugar”. As professoras apresentam a compreensão de que o trabalho escolar pode sim contribuir para as discussões das atitudes e também opiniões preconceituosas.

Embora boa parte das professoras entrevistadas considere importante que o trabalho de reeducação das relações raciais seja promovido pela escola, algumas divergem sobre a necessidade de que isso ocorra já na etapa da Educação Infantil.

Tarcia Regina da Silva (2015) em sua tese intitulada: *Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil*, problematiza as práticas pedagógicas antirracistas, com objetivo de analisar os elementos que norteiam tais práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças e negras.

As análises evidenciaram que as práticas desenvolvidas no CMEI partiam do princípio da incorporação do outro como verdadeiramente outro. Logo, uma perspectiva fundada na Educação em/para os Direitos Humanos. A pesquisadora chegou à conclusão de que a implementação de uma educação antirracista está longe de acontecer de forma tranquila e consensual, pois nem toda a equipe e comunidade compreendem a importância dessa discussão. Entretanto, parte da equipe escolar do CMEI assumia e desenvolvia o trabalho pedagógico com essa temática. Esse compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais, tem contribuído para que as crianças percebam as diferenças como algo positivo e para que algumas dessas crianças e negras ao reconhecerem-se como tal, orgulhem-se disso. A pesquisadora notou um componente de gênero perpassando as relações étnico-raciais no CMEI: as estratégias de afirmação positiva do ser criança e negra estavam mais centradas nas meninas.

Na pesquisa intitulada por *Identidade Negra e Processos Subjetivos na Infância: formas de enfrentamento do racismo*, Lucia Ferraz Vargas de Souza (2016) objetivou analisar os processos de construção da identidade da criança negra e condição emocional a partir das relações afetivas vivenciadas por essa criança na escola, na família e as formas de enfrentamento do racismo. A base metodológica foi construída a partir dos estudos da psicologia social da "Escola de São Paulo"¹¹ na imbricação com a história, relações étnico-raciais e educação. A metodologia foi composta por oficinas temáticas de desenhos das crianças, entrevista de história de vida com pais e avós e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola.

No intuito de entender dialeticamente a constituição da identidade da criança negra, em seus movimentos de transformação e enfrentamento, foi realizada a leitura dos dados da pesquisa os quais evidenciaram que a criança negra tem consciência da desigualdade racial e racismo no contexto escolar. A criança não é omissa e passiva em relação a essas situações, nas formas que lhe são possíveis ela denuncia quando sente a possibilidade de ser ouvida. Na

¹¹ A "Escola de São Paulo" de Psicologia Social, inaugurada por Silvia Lane e seus orientandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cumpriu o papel de empreender a crítica aos tradicionais modelos norte-americano e europeu de psicologia social e marcou a tônica das discussões nos anos 1980 a respeito do compromisso da psicologia com a transformação social (CARVALHO ; SOUZA, 2010).

percepção das crianças e de suas famílias ficou evidenciado o quanto estão atentas para as relações desiguais impostas na escola.

As famílias falam das diferenças e do processo de desenvolvimento de suas crianças no ambiente escolar. Elas são capazes também de tecer críticas, ainda que timidamente, sobre a dimensão do racismo e/ou da diferença no contexto social e escolar. A análise com as crianças revela em primazia o racismo violento dos profissionais da escola. Os resultados revelaram que ao falarem por seus desenhos, as crianças enfrentam seus contextos desiguais e racistas. Falta a assunção institucional da escola no que tange a sua prática política e docente. A escola se não bastasse ser omissa é também franca e violentamente racista.

Em sua dissertação intitulada *Mochila escolar: negação/construção da identidade negra no cotidiano escolar*, Monique Ferreira Gadioli (2017) tinha como objetivo analisar como a cultura material escolar (mochilas escolares) pode influenciar ou não na construção da identidade étnico-racial dos discentes. E priorizou os seguintes aspectos: debater as relações raciais no espaço escolar no que tange à formação identitária; fomentar entre os educadores e demais profissionais da educação reflexões acerca da influência negativa de uma cultura do material escolar padronizada que não contempla nossa diversidade étnico-racial; tecer reflexões sobre as práticas escolares e o papel da escola na promoção da alteridade; e produzir conhecimento que auxilie na constituição de uma prática docente antirracista. O objetivo geral do trabalho, portanto, foi analisar como a cultura material escolar (mochilas escolares) pode influenciar ou não na construção da identidade étnico-racial dos discentes.

Os objetivos específicos desta investigação priorizaram os seguintes aspectos: debater as relações raciais no espaço escolar no que tange à formação identitária; fomentar entre os educadores e demais profissionais da educação reflexões acerca da influência negativa de uma cultura do material escolar padronizado que não contempla nossa diversidade étnico-racial; tecer reflexões sobre as práticas escolares e o papel da escola na promoção da alteridade; e produzir conhecimento que auxilie na constituição de uma prática docente antirracista. A pesquisa englobou crianças do segundo ano do ensino fundamental.

Quando pesquisado no banco de teses e dissertações da CAPES sobre crianças negras, as pesquisas encontradas, com o recorte 2013-2017 foram 37. Entre as que se aproximam do tema, Educação e Identidade temos a de Marlene de Araújo (2015) Como o título: *Infância, Educação infantil e Relações étnico-raciais*, que buscou em seu trabalho relacionar os três temas, por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores/as, docentes e familiares responsáveis pela

educação de crianças de zero (0) a cinco (05) anos, e que participam de um contexto municipal de implementação da Política de Educação Infantil. Esta pesquisa trouxe o lugar das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil, na perspectiva dos/as gestores/as, educadores/as e mães.

O estudo evidenciou que as educadoras e as mães reconhecem a presença de preconceitos étnico-raciais no interior da instituição escolar, seus nefastos efeitos na construção identitária das crianças negras ainda que sejam pouco compreendidos em suas manifestações e o caráter estruturante do racismo na sociedade.

Por outro lado, nos documentos oficiais da rede municipal e em âmbito nacional identificou-se a referência, ainda que breve às relações étnico-raciais, no entanto, há desconhecimento por parte de educadoras e educador assim como pelas mães das suas implicações nas práticas pedagógicas.

Em sua dissertação intitulada *Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI*, Flávia Filomena Rodrigues de Mata (2015) teve como objetivo principal observar as crianças após o relato de narrativas que tematizam o protagonismo dos personagens negros, buscando reverter a histórica invisibilidade da etnia negra. A autora buscou verificar as possibilidades de positividade na construção da identidade das crianças negras.

As análises decorreram da percepção relativa às lacunas sobre a historiografia da criança negra no Brasil, a socialização da criança negra na educação infantil, o reconhecimento da escola como espaço de socialização mas também de invisibilidade, a diversidade de atores sociais da educação infantil, os desafios para enfrentar o racismo, a introversão da criança negra frente a indiferença e negligência aos seus dramas, o trato pedagógico dado à questão racial na escola pesquisada e a omissão no currículo e nos conteúdos programáticos da participação de personalidades negras importantes para a formação da nação brasileira.

Em *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola*, Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015) investigou as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil.

Tendo em vista o momento histórico de combate ao racismo no Brasil, traduzido em políticas de ações afirmativas, de maior destaque para a educação a Lei 10.639/03, bem como o debate metodológico sobre as pesquisas com crianças enfatizando a apreensão do ponto de vista infantil, a pesquisadora teve como objetivo compreender, como as crianças significam os

saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Especificamente, discutir o papel da escola como mediadora dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira; compreender a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais nos ritos escolares e então problematizar a vivência das relações étnico-raciais no contexto escolar, na perspectiva das culturas da infância.

A autora concluiu que os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira. Por fim, a tese é de que os sentidos expressos pelas crianças permitem problematizar as tensões, impasses e conflitos no âmbito de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

Solta o cabelo!": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da educação infantil. Aline de Oliveira Braga (2016), teve como intuito compreender as primeiras experiências das crianças negras com os seus cabelos crespos no espaço da creche, bem como as práticas educativas, as ações, as falas e os silêncios em torno da questão racial.

Para tal, adotou com pressupostos teóricos as ideias de Frantz Fanon (1968) sobre o racismo como fenômeno estruturante das sociedades modernas. Os estudos de Marcel Mauss (1950) sobre o significado do corpo e as técnicas de educar utilizadas para controlá-lo por meio da formação de *habitus*. Por meio da observação e nas entrevistas com docentes, gestor e pais dos alunos pôde-se concluir que os cabelos crespos das crianças são considerados marcadores de uma identidade negativa. Os discursos racistas sobre o negro são encontrados na sociedade e estão sendo reproduzidos no cotidiano escolar, nas falas e ações dos profissionais da educação, como também nas falas dos responsáveis pelos bebês.

Edmacy Quirina de Souza (2016) em sua tese *Crianças negras em escolas de "alma branca": um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*, teve como objetivo de pesquisa, analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiência as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil. Buscou também investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas, produzidas pelas crianças e pelas professoras, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor.

A pesquisadora buscou entender como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão racial. E como as categorias raça e etnia na infância possibilitam compreender os jogos de poder, as classificações e hierarquizações nas construções subjetivas dos sujeitos infantis e permitem pensar as crianças brancas, negras, amarelas, indígenas existentes nas nossas escolas.

O cenário da pesquisa confirmou a necessidade de professores (as) mais bem preparados (as) para se posicionarem criticamente ante situações e atitudes preconceituosas. O pesquisador acredita que esta preparação pode estar relacionada com uma formação inicial e continuada para a diversidade cultural, social e racial. Nos discursos das professoras, ficou evidenciado que elas não percebem o racismo e a discriminação no interior da escola e mostram-se cegas no tocante às imagens que as escolas representam do branco na sua grande maioria.

Foi também observado que em seus discursos que elas ainda não se deram conta da sua identidade racial. E isso pode ser reproduzido em sala de aula. Segundo a pesquisadora foi notado que, negro é o outro, não eu. Existe um desafio à prática docente na construção de uma educação antirracista e isso perpassa pelo seu pertencimento étnico-racial e auto identificação. As professoras, ao declararem que não existe uma discriminação racial “gritante” no dia a dia da escola, demonstram que internalizaram as práticas discriminatórias de tal forma que já não a percebem como tal.

A pesquisadora concluiu que práticas pedagógicas, muitas vezes, têm contribuído para o favorecimento de atitudes racistas e preconceituosas. Diante disto o (a) professor (a) tem um papel de agente provocador (a) primordial no enfrentamento do racismo nos espaços educativos e que o olhar sobre o diferente, sobre o Outro se faz necessário para rechaçar o racismo e outros tipos de opressões e preconceitos que ainda afloram na escola.

Lilium Teresa Martins Freitas (2016) em sua dissertação *Relações Raciais nas práticas educativas: ouvindo crianças e adultos*, buscou compreender o contexto sócio-histórico e cultural do município de Codó, estado do Maranhão, a dinâmica curricular de uma instituição de educação infantil e a construção da identidade de crianças negras. A pesquisadora constatou que apesar da cidade ser composta por mais de 83% de negros e conhecida por sua forte ligação com religiões de matriz africana, e atravessada por centenas de terreiros, constatou situações racistas que permeiam a instituição educacional e as práticas pedagógicas. Mesmo as crianças negras sendo a maioria nesta instituição, o currículo dessa pré-escola não dialoga com elas.

A revista eletrônica da Universidade Federal de São Carlos, REVEDUC, traz em uma de suas edições (2015, v.9) o tema *Infância e Relações étnico-raciais*. Entre os artigos que a compõe podemos destacar alguns que se aproximam com o tema desta pesquisa.

Entre estes, Priscila da Cunha Bastos (2015) em seu artigo intitulado: “*Eu nasci branquinha*”: *construção da identidade negra no espaço escolar*, que ao descrever o drama racial de uma aluna de seis anos, teve a pretensão de refletir sobre o papel da escola no processo de construção das identidades de gênero e raça.

A pesquisa buscou também oferecer elementos para se pensar em possíveis reformulações curriculares e práticas que contribuam para a superação da discriminação racial e de gênero, afirmando identidades, assim como incentivar estudos que possam identificar os impactos dessas relações de discriminação no cotidiano escolar e seus efeitos na produção e reprodução das desigualdades educacionais.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) em seu artigo *Crianças negras entre a assimilação e a negritude*, aborda dilema enfrentado por crianças negras para construírem e exporem sua negritude, aponta circunstâncias e desafios a que fazem face seus familiares, bem como contribuições do Movimento Negro. Faz ponderações a respeito da importância de professores e escolas se aliarem à comunidade negra, a fim de fortalecer as crianças negras para o sucesso escolar, tendo respeitada sua negritude.

Marcio Mucedula Aguiar, Débora Cristina Piotto e Bianca Cristina Correa (2015) tiveram como objetivo em seu trabalho, *Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil*, discutir situações de discriminação e preconceito vividas no cotidiano envolvendo questões étnico-raciais, bem como refletir sobre suas implicações para a formação docente.

Os pesquisadores analisaram algumas cenas presenciadas por estudantes de um Curso de Pedagogia em contexto de estágio curricular. A discussão girou em torno de duas questões: Uma delas é a dificuldade de os estudantes identificarem situações de discriminação racial como tais, naquilo que entendemos ser manifestação do “mito da democracia racial”. A segunda diz respeito à forte presença do chamado “preconceito de marca” nas situações relatadas, em que a tonalidade da pele e o tipo de cabelo de crianças pequenas são as características alvos de discriminação.

Flávio Santiago (2015) a partir dos estudos sobre relações raciais, buscou em seu artigo, *Creche e Racismo*, debater a presença de mecanismos racistas na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Através de uma pesquisa etnográfica, realizada em uma creche da

região metropolitana de Campinas, Brasil, envolvendo crianças pequenininhas de três anos e suas/seus docentes.

As análises dos dados apontaram a existência de processos racistas que contribuem para o afastamento dos aportes afro-brasileiros e africanos dos espaços da educação infantil e na exclusão de meninas pequenininhas negras e meninos pequeninhos negros do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo, de sua ancestralidade. No mesmo contexto, o autor percebeu a presença de uma pedagogia “embranquecedora”, já fortemente denunciada pelo movimento negro a partir da década de 1980, que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequenininhas negras e a cultura e história africana e afro-brasileira.

Lucimar Rosa Dias (2015) em seu artigo *Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas*, apresentou indicações sobre a importância de se inserir a perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial nas práticas curriculares da educação infantil, e para isso tomou como referência experiências de formação de professores desenvolvidas no âmbito do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (UFMS), no período de 2009 a 2013. Para subsidiar a discussão, a pesquisadora utilizou do momento histórico em que no Brasil as diferenças deixaram de ser compreendidas apenas como reflexos das desigualdades sociais e passam a ser interpretadas também sob a ótica da multiculturalidade, estabelecendo novas demandas para a educação infantil e instigando professores(as) e gestores(as) a revisarem a organização pedagógica dessa etapa questionando a branquitude normativa. Pontua a importância de estudos como os de Bento (2002) e Giroux (1999), Dias (1997, 2007), Cavalleiro (2006) e Silva (2002) para a construção das suas considerações.

Jader Janer Moreira Lopes e Julvan Moreira de Oliveira (2015) em seu artigo *Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07*, buscaram refletir em seu artigo, sobre os estudos e pesquisas que aproximam infância e relações étnico-raciais apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, especificamente nos Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) e 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos). O recorte temporal que orientou a busca nesses espaços, acessados de forma virtual, foi a promulgação e implementação da Lei nº 10.639/03. A nova legislação criada alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana

e Afro-brasileira na educação básica e introduzindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A pesquisa apontou que, apesar de um aumento significativo nos últimos anos de estudos tanto no campo da infância quanto no campo das relações étnico-raciais, ainda são poucos os números de trabalhos que se encontram nos liames desses temas. Após análise, os autores agruparam em três categorias os textos encontrados. Entre estes trabalhos que relacionam a questão étnico-racial com a literatura infantil e infanto-juvenil, os que estudam as relações étnico-raciais na educação infantil, e os que abordam a educação infantil em comunidades tradicionais, como as quilombolas.

Segundo Lopes e Oliveira (2015), a Educação, a pesquisa com crianças pequenas e suas interfaces com as questões étnico-raciais, são oportunidades de construção e afirmação de identidade étnica, de significativa importância para a formação humana.

A presente pesquisa, teve o intuito de focar nas crianças em suas construções identitárias, dentro de uma unidade escolar de educação infantil do município de Juiz de Fora (MG), que já vem trabalhando a temática racial e ouvir a família sobre esses processos.

O aporte teórico utilizado, embasado na Antropologia do Imaginário, nos permitiu um olhar diferenciado para os processos subjetivos destas relações.

1.1 Alguns descritores nos estudos Étnico-Raciais

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos, como pontua Gomes (2005).

O uso destes, muitas vezes causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos. Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a *temática* racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das *relações* raciais (GOMES,2005, p. 39).

Neste trabalho utilizamos tais conceitos embasados em autores como Nilma Lino Gomes, Kabegle Munanga e Stuart Hall.

1.1.1 Raça

Munanga (2004) nos diz que, etimologicamente, o conceito de “raça” veio do italiano “*razza*”, e do latim “*ratio*”, significando sorte, categoria, espécie. Foi, inicialmente, empregado

no campo das ciências naturais, mais especificamente, na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica: a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana (*Ibidem*, 2004).

Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial (*Ibidem*, 2004).

Ainda de acordo com o autor, o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, historicamente apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (*Idem, ibidem*).

Se na concepção de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (*Ibidem*).

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005 p.45).

Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro ressignifica e politiza a idéia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidade étnico-raciais.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2017, p. 21)

1.1.2 Racismo

O racismo designa um comportamento de hostilidade e menosprezo em relação a pessoas ou grupos humanos, cujas características hierarquicamente tidas como “inferiores”, estariam condicionadas às suas características “raciais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores. Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (GOMES, 2005, p. 52).

Munanga (s.d), pontua que não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças inferiores e superiores, como não basta a moral cristã que diz que perante a Deus somos todos iguais, para que possamos eliminar o racismo. O autor acredita que a educação oferece a possibilidade de questionar e desconstruir mitos em torno da superioridade e inferioridades atribuídas e estes grupos que foram introjetados pela cultura racista.

Para Gomes (2005), o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial; pois se afirma através da sua própria negação:

Vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (p. 46).

Apesar de entendermos, nesta pesquisa, que não há diferenças do conceito de “raça” do ponto de vista científico biológico reconhecemos e falaremos do conceito da realidade social, cultural e político do racismo no Brasil, enfocando as aspectos das relações entre as crianças e o discurso dos seus responsáveis.

1.1.3 Identidade

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais (GOMES, 2005).

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA 1994, p. 177-178).

Hall (1999, p.16) nos diz que as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável. Elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”, isto é, “identidades”.

Ainda ressalta que temos algumas identidades contraditórias ou não-resolvidas e que estas são transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos rodeiam.

Nos aponta que nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça etc.) pode englobar todas as diferentes identidades; a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença (HALL, 1999).

Hall (2005) trata do impacto da globalização sobre as culturas nacionais e coloca que esse processo tem como consequências contestações e deslocamentos das identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional para uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas.

As identidades e diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade (GOMES, 2007, p. 98).

Todos nós, homens e mulheres somos feitos de diversidade, conforme pontua Munanga (s.d):

Esta (diversidade), embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade, etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. A tomada de consciência das diferenças desemboca em processo de formação das identidades contrastivas, heteroatribuídas e autoatribuídas. Os processos identitários, sabe-se, são estritamente ligados à própria história da humanidade.

Gomes (2003) nos alude então que somos sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e posteriormente abandonadas ou descartadas, somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes

1.1.4 Identidade étnico-racial

Segundo Gomes (2004, p.42) “enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.)”. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui

dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (GOMES, 2005).

A escola, representa um local importante nestas construções identitárias, sendo muitas vezes o primeiro local fora do núcleo familiar de convívio da criança, e não diferente da vida social produz e reproduz situações de desigualdades, preconceitos e discriminações.

Segundo Gomes (2003), quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história

A identidade negra é entendida pela autora, como sendo historicamente construída em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial.

Segundo Munanga (2003), a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos.

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura (MUNANGA, 2003, p.37).

Souza (1990) nos diz que ser negro no Brasil é tornar-se negro. Assim, para entender o “tornar-se negro” num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referindo-se aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem pontua Gomes (2003).

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e os “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (MUNANGA, 2012, p. 8).

No Brasil, o contexto histórico, político e social, demonstra grande disparidade entre brancos e negros, e podemos afirmar que isso afeta diretamente a construção identitária do

grupo oprimido. Gomes (2007) nos chama atenção que a construção identitária dos negros (pretos e pardos) brasileiros se dá não apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. A autora pontua ainda: “Mas de que contexto social, cultural e político as identidades negras se constroem no Brasil?”

Trata-se de um contexto peculiar marcado por séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, pela resistência negra à escravidão, por um processo de abolição tenso e negociado de várias maneiras, pela instauração de uma república que não considerou de maneira adequada a necessidade de integração da população negra liberta, pela luta dos movimentos sócias, pela retomada da democracia nos anos 80 e pela luta em prol da democratização do Estado e da Sociedade atual, ambos marcados pelo neoliberalismo e pela globalização capitalista (*Ibidem*, p. 99).

No Manual de Referências Técnicas para a atuação de psicólogos(as) para as Relações Raciais, lançado em setembro de 2017 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), há uma discussão sobre o processo identitário e racismo que pontua que no jogo das diferenças de cunho étnico-racial, tem-se que, de maneira geral, as identidades são vivenciadas a partir de um ponto de referência: o branco; assim, a identidade negra é construída como contraponto: enquanto algumas diferenças são marcadas, outras podem ser apagadas em favor da identidade pretensamente universal.

No entanto, tais demarcações não subsumem as diferenças e contradições internas. Diferentes grupos, mesmo que representados assimetricamente no jogo político, compõe aquilo que hora denominou “universo”. Ou seja, a construção das identidades raciais se dá por meio de diferenças situadas assimetricamente em relação ao poder. Ainda pontua que muitas vezes para o sujeito fugir do racismo e seus dilaceramentos psíquicos, um dos mecanismos psíquicos defensivos seria o sujeito se afastar de situações que podem aproximá-lo de sua negritude, seja em contato com outros negros (as), seja dos sinais corpóreos de que indiquem sua condição racial-fenotípica.

Bento (2017) nos chama atenção para o branqueamento, com o resultado de práticas racistas, interfere em quase toda a produção sobre identidade racial, executando-se os estudos mais recentes, que evidenciam uma consciência racial muito precoce e conflituada, mas nunca negada, entre os indivíduos que a pesquisadora entrevistou.

2- IMAGINÁRIO: DO LATENTE AO PATENTE

A Antropologia do Imaginário busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, e ao contrário da estrutura do pensamento moderno, marcado pelo racionalismo positivista, encontramos na teoria do imaginário, proposta por Durand (2002), o equilíbrio entre a razão e a imaginação, e é nela que nos apoiaremos para leitura e interpretação do que os sujeitos da pesquisa irão nos trazer.

O imaginário, neste trabalho, é compreendido mais do que uma categoria de análise propriamente dita, mas como uma característica inerente às diversas formas de conhecimento, uma vez que imaginar faz parte da própria condição do ser humano. O Imaginário é entendido como um sistema dinâmico e organizador de imagens e símbolos (TEIXEIRA, 2004). Nada para o ser humano é insignificante, e dar significado implica entrar no plano do simbólico.

Porque trabalhar com a Teoria do Imaginário?

Teixeira (2006) nos aponta que:

Precisamos reabilitar e re-significar a pedagogia, que no processo de extrema racionalização pelo qual passou, perdeu todo seu sentido original. Derivada de *Paidéia*, que significa a própria cultura construída a partir da educação, ela se transformou em ciência que estuda o processo educativo do ponto de vista da relação pedagógica. Identificada com tecnicismo, ela foi adquirindo, entre nós, conotações negativas nos últimos anos (p. 216).

Gomes (2013) nos lembra que ao se trabalhar com a Teoria Geral do Imaginário, estaremos motivando uma nova forma de percepção, mas não mais pelo paradigma cartesiano da uniformidade dos conceitos, uma vez que o Imaginário induz a pistas para uma construção pluri, trans e metadisciplinar, evidenciando o caráter basal que a linguagem simbólica possui.

O ser humano em sua compulsividade simbólica, para criar significados, exerce a faculdade de dar sentido ao mundo, e assim, põe em atividade uma função da mente que é a imaginação (GOMES, 2013).

Gilbert Durand (1968, 1989), construiu a sua abordagem do imaginário partindo de sua apreensão e discordância quanto à desvalorização das imagens por perspectivas teóricas que enfatizam a consciência racional, em detrimento do aspecto da realidade que não pode ser explicado ou compreendido exclusivamente pela razão, como o inconsciente, a imaginação, a fantasia, os mitos e a subjetividade.

Assim, pode-se compreender as imagens simbólicas como fazendo parte do imaginário, o qual, por sua vez, é concebido como o acervo de imagens da humanidade, mais especificamente como: “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital

pensado do *homo sapiens* [...], o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 2002, p.18). A semelhança de um museu. Sendo que tal museu (acervo/conjunto) imaginário, que é simbólico, além de consistir uma mera coletânea de imagens, deve ir além disso, considerando a subjetividade e permitindo a implicação de uma coletividade, superando a fragmentação, e assim buscar “compor o complexo quadro das esperanças e temores de toda a humanidade, para que cada um se conheça e reconheça nela” (DURAND, 1968, p.134).

O autor pontua que nos constituímos como sujeitos num processo que ele denominou de trajeto antropológico. O trajeto antropológico começa a nível neurobiológico e se estende ao nível cultural. Ainda sobre o trajeto antropológico Sousa (2003) destaca:

Durand revela que o imaginário é exatamente esse trajeto, em que a representação do objeto deixa-se assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito (sua afetividade, subjetividade, que se mostra pelo medo, vergonha, timidez, raiva, agressividade, felicidade, identificação), no qual, reciprocamente, as representações se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito (imagens que se instalam-no decorrer de sua vida e vivência) ao meio objetivo (relações concretas, sociais, externas). Esse trajeto tem caráter reversível e deve ser a base da investigação antropológico, pois o essencial da representação e do simbólico se instaura entre esses dois polos recursivos, já que há uma troca constante e incessante entre o mundo interior dos indivíduos e o meio externo em que ele vive (p.37).

Segundo Pitta (2017), o objetivo inicial da tese de G. Durand era o de estabelecer uma relação de imagens colhidas em culturas diversas. Para tanto, o autor fez um levantamento de imagens em grande número de culturas, nas mitologias, nas artes, etc. E para organizar o material obtido que o autor parte da ideia de um trajeto antropológico, ou seja, uma maneira própria para cada cultura de estabelecer a relação existente entre a sua sensibilidade (pulsões subjetivas) e o meio em que vive (tanto o meio físico como histórico e social).

Durand (2002) também confere um lugar privilegiado para o mito, definido como resultante da combinação entre imagem e símbolo, destacando a importância vital dos mitos, os quais transmitem verdades importantes para a sociedade em narrativas repletas de simbolismo.

Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias (DURAND, 2002, p.62-63).

Embora os mitos não sejam literais ou cientificamente verdadeiros pelo seu valor nominal, expressam uma verdade mais profunda, num nível também mais profundo de consciência humana. O mito tem a capacidade de transcender as categorias racionais. No pensamento racional e empírico, o bem e o mal parecem ser mutuamente exclusivos. No mito, por outro lado, os dois lados são combinados num único (OLIVEIRA, 2017).

Torna-se importante conhecer alguns dos termos mais utilizados por Durand, como:

Schéme: é anterior a imagem, corresponde a uma tendência geral dos gestos, leva em conta emoções e as afeições. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações. Exemplos: à verticalidade da postura humana, correspondem dois schémes: o da subida e o da divisão (visual ou manual); ao gesto de engolir, correspondem os schémes da descida (percurso interior de alimentos) e do aconchegona intimidade (o primeiro alimento do homem sendo o leite materno, a amamentação)

Arquétipo: é a representação dos schémes. Imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia (Jung). Ele constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais. Exemplos: o schéme da subida vai ser representado pelos arquétipos (imagens universais) do chefe, do alto, o schéme do aconchego, pelos da mãe, do colo, do alimento.

Símbolo: é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. Uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto. Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas.

Mito: o mito sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e schémes que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. Por este motivo ele já apresenta um início de racionalização (PITTA, 2017, p.5).

Para Gilbert Durand, a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. É o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo o que existe. Uma resposta à angústia existencial frente à experiência "negativa" da passagem do tempo. Durand (1989) define imaginário como: “O conjunto das relações de imagens que constituem o capital pensado do *homo-sapiens*”.

A imagem simbólica (a imagem é símbolo) é a transfiguração de uma representação concreta (parte direta, ideativa visível do símbolo) através de um sentido para sempre abstrato (parte arquetípica, secreta, invisível das representações indiretas).

A imaginação humana, buscando controlar os medos, os perigos e tudo que uma situação desconhecida representa, percebe a fragilidade da vida, por isso cria imagens nefastas da angústia, que aparecem no simbolismo da animalidade, das trevas e da queda (SOUSA, 2003). Para enfrentá-las, o homem desenvolve duas atitudes imaginativas básicas, correspondentes a dois regimes de imagens: diurno e noturno.

O primeiro, ligado a verticalidade do ser humano, este regime é o das “matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação, de purificação, das quais as armas (flecha ou gládio) são símbolos frequentes”. Trata-se de dividir, de separar, de lutar (PITTA, 2017).

Em oposto ao primeiro regime, o noturno, estará empenhado em fundir e harmonizar. Fará isto de duas maneiras distintas, correspondendo a duas estruturas do imaginário: a estrutura mística e sintética.

O regime diurno relacionado, na reflexologia, com a dominante postural, é considerado o regime da antiteste, polêmico; ele inclui os símbolos "theriomorphes" (ou simbolismo animal), os símbolos "nyctomorphes" (símbolos das trevas e dos ruídos), os símbolos "catamorphes" (imagens dinâmicas da queda), esses todos relacionados com os aspectos do tempo. E ainda, relacionados com a espada: os símbolos ascencionais ("Scheme" da elevação e símbolos verticalizantes), símbolos espetaculares (opostos à queda, de ascensão), símbolos "diarétiques" (armas cortantes; que dividem entre o bem e o mal). O regime diurno corresponde a estrutura heróica do Imaginário. O regime noturno, baseado na reflexologia, na dominante da deglutição, é considerado o regime da conversão e do eufemismo. Nele o abismo se transforma em taça e a queda em descida. Neste regime encontram-se os símbolos de inversão, de intimidade, trazendo a imagem do refúgio sob todas as suas formas - corresponde à estrutura mística do Imaginário. Também neste regime vêm incluídos os símbolos cíclicos, ligados na reflexologia, na dominante rítmica sexual, que são a expressão de respostas sintéticas (ligadas ao mito do progresso e aos estilos da história) (PITTA, 1975, 67-68).

As imagens do primeiro regime são as que valorizam a luz e desvalorizam as trevas, e que levou a identificação da cor preta com as trevas, marcando assim um etnocentrismo, termo que será melhor explicado no próximo capítulo, enquanto as imagens do segundo regime são as que estão relacionadas com a união, a afetividade, com a união dos contrários e, nesse sentido, com a valorização da escuridão (OLIVEIRA, 2017).

A Antropologia do Imaginário é uma leitura importante para entendermos a complexidade e o universo simbólico presentes na construção das identidades de crianças no ambiente escolar, levando em conta o potencial imaginativo a grande capacidade das crianças representarem simbolicamente.

2.1 Das imagens sobre o outro

Faz-se necessário mergulhar pelo campo do imaginário para compreender o processo de valorização de um grupo étnico/racial ou até de uma cultura, criando a figura do Outro, aquele que será desvalorizado, estigmatizado, discriminado e que precisa ser “convertido”, educado à imagem do grupo hegemônico.

Como nos aponta Teixeira (2006):

E na perspectiva durandiana, é através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo. É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal (p. 3).

Carvalho (1997) nos chama atenção para o etnocentrismo, termo que origina e tem origem na “heterofobia” (o Outro - em suas diversas formas: primitivo, selvagem, louco, imaturo, homossexual, “homens de cor”, crianças problemáticas, fascistas, baderneiros, “hippies”, “mulheres de vida fácil”, hereges etc.) que constitui “perigo” que deve ser exterminado.

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica”, que é o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino (CARVALHO, 1997, p. 181).

Carvalho ao citar Lévi-Strauss, diz que existem dois tipos de sociedade: as que praticam a antropofagia (que veem na absorção de certos indivíduos detentores de forças temíveis o único meio de neutralizá-las aproveitando-lhes a energia) e as que praticam a antropogenia (que, diante do mesmo problema escolheram a solução de expulsar fora do corpo social e manter temporária ou definitivamente isolados, sem contato com a “humanidade”, os seres e grupos temidos, trancafiados em “reservas territoriais”). Taguieff (apud Carvalho, 1997, p. 182) mostra que quatro são as estratégias do etnocentrismo geradoras das diversas formas de preconceito e racismo:

- 1 antropofagia dialógica: racização amena de englobar o Outro no e pelo discurso persuasivo, forma predominante, em educação, do “homo academicus” e de muitas pedagogias dialógicas; é fundamental, em forma estereotipada, na mídia política;
- 2 -antropofagia digestiva: racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, todas as formas de aculturação;
- 3- antropoemia genocida: racização terrorista da destruição dos outros, como no caso das perseguições aos judeus, armênios, ciganos, feiticeiras, linchamentos etc;
- 4- antropoemia da tolerância: racização específica do desenvolvimento “em separado”: em aparência, respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na

realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando aos trabalhos dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e ecumenismo (*Ibidem*, 1997, p. 182).

Segundo Sousa (2003), no plano intelectual, o etnocentrismo pode ser visto como a dificuldade de se pensar a diferença e no plano afetivo como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc.

Em nossa sociedade, notamos uma recusa à diversidade e, também, à relativização cultural. Nesse “modelo” de relação, o ser diferente (o outro) é sempre colocado numa posição de inferioridade, de incapacidade, de submissão.

Esse Outro é o inconsciente, pois este é o mediador entre o aspecto objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outrem” (CARVALHO, 1990). O Eu, no modelo brasileiro é o branco, e o outro seria o negro.

Fanon (1998), já discorria em seu célebre livro, *Peles negras, mascaras brancas* (1998) sobre o imaginário do branco sobre o negro:

Quando a civilização europeia entrou em contato com o negro, [...] todo mundo concordou: esses negros eram o princípio do mal[...] negro, o obscuro, a sombra, as trevas, à noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais[...]’ (p. 154).

Bento (2014) nos aponta que os considerados culpados potenciais, sobre os quais se voltou a agressividade coletiva, quando epidemias devastaram a Europa nos séculos XVI e XVII, foram os “estrangeiros”, os viajantes, os marginais. Ainda segundo a autora, as tensões raciais vividas na África do Sul e Estados Unidos são manifestações dos medos que atravessam e dilaceram nosso mundo.

Uma coletividade, em geral incitada pela sua elite, posiciona-se como vítima e justifica antecipadamente atos de injustiça que não deixará de executar. Imputando aos acusados toda espécie de crimes e vícios, ela se purifica de suas próprias intenções turvas e transfere para outrem o que não reconhece em si própria (BENTO, 2014, p. 35).

Assim o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até genocídio.

Segundo Bento (2014), esse medo assolou o Brasil no período próximo à Abolição da Escravatura, pois uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita

(para sermos mais elegantes), da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte da elite.

É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros (BENTO, 2014, p. 35).

Até hoje permanece o estereótipo do negro como bandido, perigoso, suspeito, e da mulher negra como a louca. Representar “O outro” como símbolo do mal serviu de pretexto para ações racista em todas as diversas partes do mundo.

Porém Bento (2014) nos chama a atenção para a não problematização do sujeito branco em todo este processo:

Ao ler os dois volumes de A integração do negro na sociedade de classes, de Florestan Fernandes, fica visível a indignação com o racismo, a violência da escravidão e as conseqüências desta violência sobre o negro; no entanto, ele praticamente deixou de fora o branco, como branco. Ele fala freqüentemente sobre as conseqüências, o impacto da escravidão sobre o negro e cita, inclusive, a palavra “deformação”: "a escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos" (1978, v. I, p. 52). No entanto, 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? (p. 49)

Em sua dissertação de mestrado em 1992, Maria Aparecida Silva Bento já havia apontado essa bipolaridade, de que a categoria negro foi construída pelo olhar do branco, e que revela muito mais a sua própria psicologia (a dimensão projetiva da imagem) do que aquela do negro. O olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e ameaçador Outro.

Munanga (1998) nos diz que:

Para justificar a destruição dos negros e judeus é preciso antes provar que forma eles que começaram. Atacam-nos a título preventivo, porque são ameaçadores. Desse modo, o racista projeta na vítima sua própria agressividade. Por exemplo, um homem no qual dominam as impulsões sexuais contrariadas detestará o negro, a quem vai atribuir uma sexualidade excessiva, desenfreada, bestial e ameaçante para nossa sociedade; o homem cujo superego teria tomado proporções anormais, detestará os judeus, sob o pretexto de que são excessivamente legalistas e, portanto, inimigos da vida espontânea. Em todos os casos, o ódio pela diferença é diretamente

proporcional ao sentimento que o racista tem pela fraqueza de sua própria pessoa (p. 56).

Na visão de Jung (2007) o sujeito ao reprimir seu lado mal provoca o crescimento de uma sombra em seu inconsciente. A sombra seria centro do inconsciente pessoal, o núcleo do material reprimido pela consciência, inclui tendências, desejos, memórias e experiências rejeitadas pela pessoa por ser incompatível com a persona, e contraria aos padrões sociais. Seu conteúdo pode ser tanto aquilo que é negligenciado ou que não é desenvolvido (potencial). Ela não pode ser eliminada, porém, sua existência é fundamental, pois é vista como um reservatório de tudo o que é bom e ruim no ser.

Encontramos na sombra os aspectos mais repugnantes de nosso ser, que por não serem aceitos são relegados ao inconsciente. Quanto mais unilaterais formos em olhar apenas para as qualidades que julgamos ter, tanto mais autônomos ficam os conteúdos sombrios que possuímos, surgindo do inconsciente de onde foram relegados (JUNG, 2007, p. 58).

Para Jung (2007), sombra é a parte negativa da personalidade, isto é, a soma das propriedades ocultas e desfavoráveis, das funções mal desenvolvidas e dos conteúdos do inconsciente pessoal.

Bento (2017) em seus estudos sobre branquitude, nos alerta sobre os processos de narcisismo e brancura. Ela nos diz que:

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função da inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (BENTO, 2014, p.41).

Segundo Bento (2017), uma boa maneira de compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida no medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios.

O reconhecimento do diferente se opõe ao narcisismo, e para que o outro seja reconhecido como tal, há de ocorrer necessariamente uma mudança psíquica. Nunca há um acesso à alteridade que não passe por alterações no psiquismo.

Freud (1921, 2011), em *Narcisismo das pequenas diferenças* pontua que:

Nas antipatias e aversões não disfarçadas para com estranhos que se acham próximos, podemos reconhecer a expressão de um amor a si próprio, um narcisismo que se empenha na afirmação de si, e se comporta como se a ocorrência de um desvio em relação a seus desenvolvimentos individuais acarretasse uma crítica deles e uma exortação a modificá-los (p. 57).

Levando em consideração a complexidade do racismo, Oliveira (2015) nos diz que este é portador de símbolos de negação de outros povos considerados inferiores, e como esse simbolismo opera na imaginação e no inconsciente das pessoas, o ocidente só poderá libertar-se do racismo através de uma profunda perlaboração. Segundo Oliveira (2015):

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão universal de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade/inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial (p. 16).

O pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcado pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não raro expressões como ‘denegrir’ utilizadas de forma estereotipada. [...] No pensamento ocidental a escuridão, a sombra e a cor negra assumiram representações simbólicas do mal, da desgraça, da morte (OLIVEIRA, 2003).

Ainda segundo Oliveira (2003), se o diabo é a personificação do mal, a cor negra surge como representação imaginária dele, levando Durand a identificar que “o Diabo é quase sempre negro ou contém algum negror. (...) o ogro, tal como o diabo, tem freqüentemente pêlo¹² negro ou barba escura. (...) o mal, simboliza tudo o que se opõe à luz: obscuridade, noite, feitiçaria”.

Fanon (2008) coloca que:

Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

Janet Helms (*apud* Bento 2017), descreve a evolução de uma possível identidade racial branca não racista que pode ser alcançada se a pessoa aceitar sua própria branquitude, e as

¹² Anterior a reforma ortográfica.

implicações culturais, políticas socioeconômicas de ser branca, definindo uma visão do eu como um ser racial.

Segundo Bento (2017), os estudos de Piza e Helms são fundamentais porque nos auxiliam a pensar o problema das relações raciais como um problema das relações entre brancos e negros e não como uma problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse forte matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo.

3 - PERCURSOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Analisar a construção social da infância significa estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, modifica e é modificado pelo ambiente.

A infância tem uma dimensão biológica, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.

Segundo Cohn (2005), a criança é um ser atuante, tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. “Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta” (COHN, 2005, p. 28).

Áries (1981) defende que a partir do final do século XVII e início do XVIII é que surgiu a moderna ideia de infância. O historiador situa o início de um sentimento em relação à criança denominado por ele de “paparicação” (primeiro sentimento da infância) e que esse movimento acontecerá nas classes sociais mais abastadas (na aristocracia), em que as crianças foram sendo consideradas a partir de certa especificidade, que se verificará, por exemplo, por meio de um vestuário próprio para sua faixa etária e da preocupação com a saúde e a educação (segundo sentimento da infância) e até a Idade Média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”; as crianças aprendiam tudo com os adultos, na convivência direta nos trabalhos, nas festas, etc.

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores (sic), a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005, p.4).

As crianças são cidadãos de direitos e a Sociologia da Infância não tem como prioridade a problemática pedagógica de como as crianças devem desenvolver-se, quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, mas interessa-se, de fato, pelo como elas vivem efetivamente a infância.

Atualmente é consenso nos estudos sobre a construção social da infância que as crianças são atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social e produzem cultura. Assim sendo, é importante compreender que o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos, constituindo-se na interação com seus pares adultos e crianças (GOUVEA, 2004).

Assim, entendemos a infância no plural, infâncias, reconhecendo as diferenças, as desigualdades nas formas de vivê-la e nas possibilidades e limites de serem autores de sua vivência/sobrevivência.

Arroyo (1994), pontua que em cada criança há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade, e isso não pode ser desconsiderado nas pesquisas.

O art. 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996 (BRASIL,1996) define que a educação infantil sendo primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Se assumirmos a diferença como algo indispensável para a compreensão das infâncias que temos, se torna de fundamental a importância dos estudos sobre raça para elucidarmos questões envolvendo infâncias específicas no Brasil.

Fazzi (2016) pontua que os estudos de hoje que inter cruzam infância e relações raciais, reivindicam que as crianças sejam ouvidas porque, assim como os adultos, são pessoas que também fazem parte da sociedade e tem muito que falar sobre suas próprias experiências de estar no mundo.

Em contraposição à imagem de um sujeito universal – masculino e adulto, visto como pronto – invoco aqui a imagem das crianças – um grupo de pessoas *em crescimento*, entendendo que estar *em crescimento* denota movimento, mudança, ações importantes para construir novos olhares sobre os problemas sociais brasileiros (FAZZI, 2016, p. 387).

Abramovicz e Oliveira (2012), defendem não ser possível falar de uma sociologia da infância que não leve em conta a raça, sendo importante ressaltar o debate racial não tem encontrado ainda a ressonância necessária nos estudos sociais da infância para demonstrar a presença das crianças negras.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) reconhecem a criança como sujeito de direito. O Documento, Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012) pontua que existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os (as) professores(as) nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Havendo nesse território a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Há, na educação escolar, como pontua Gomes (2007) um imaginário pedagógico que tende a considerar a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que

assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos (as) professores (as) negros (as).

Porém, de acordo com Arroyo (2007) com toda tensão das relações raciais chegando nas escolas, os (as) educadores (as) estão mais sensíveis e abertos a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano do seu trabalho.

Segundo o autor:

Uma realidade desafiante que parecia apenas preocupação de militantes do Movimento Negro, de intelectuais, pesquisadores e educadores (as) negros vai se tornando uma interrogação para o pensamento educacional, as pesquisas e as políticas, os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas (ARROYO, 2007, p. 111).

Segundo o autor, reconhecer que a diversidade Étnico- racial tão presente e tensa na nossa história social e cultural está interrogando e inquietando como nunca o campo educacional.

A presente pesquisa pretende se debruçar sobre uma escola que já trabalha as questões raciais e faz valer a lei 10.639/03 alterada para 11.645 em 2008 para incluir a questão indígena.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.13), a obrigatoriedade da inclusão desta temática implica repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação nas instituições educacionais.

A promulgação da referida Lei pode apoiar o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos da população negra na área educacional. O sucesso de tais políticas depende, por exemplo, do trabalho articulado de processos educativos, políticas públicas e movimentos sociais, pois as mudanças nas relações étnico-raciais não se restringem à escola.

Dias (2015) nos atenta que:

É necessário reconhecer a criança como sujeito ativo e de direitos, não como um mero reprodutor de culturas, identificando a possibilidade de que ela pode protagonizar caminhos que nos levem a relações não opressoras, sem racismo e sem sexismo, não por serem seres ingênuos e sem maldades, mas porque a infância pode ser o espaço mais profícuo para disseminar relações justas e igualitárias, exatamente porque elas, as crianças, não simplesmente reproduzem a sociedade em que vivem. Há pesquisas que indicam que elas estão reinventando valores, verdades, compreensões sobre a vida, refazendo e fazendo culturas, o que nos indica que, ao tratarmos da diversidade étnico-racial nessa etapa, estamos dialogando com sujeitos bastante capazes de recriar as relações sob uma nova perspectiva, quiçá destituída de hierarquizações opressoras (p. 573).

De acordo com Cavalleiro (1999), “compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da educação infantil representa, um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro, e às desigualdades predominantes na sociedade”. O entendimento desta questão no cotidiano da educação é extremamente importante para se pensar um projeto novo de educação, que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos.

É fundamental que as crianças recebam uma educação igualitária, e sejam igualmente reconhecidas nas suas diferenças, pois a infância contribuirá para a formação desses sujeitos nos âmbitos, psíquico, cognitivo e emocional, para toda a vida. Este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas¹³, do tipo etnográfico¹⁴, com observação participante com as crianças e relatório e entrevista com os responsáveis, no intuito de compreender a realidade observada.

3.1 A escola, a professora e a pesquisa

Antes da inserção na pesquisa de campo, visitei a escola, me apresentei à direção e apresentei meu projeto, sendo logo de início muito bem recebida pela diretora e a professora que eu acompanharia de perto. Logo após encaminhei o pedido de autorização para secretaria municipal de educação, que me concedeu a licença para realizá-la.

A escola Ilva Melo Reis permitiu que a identificasse pelo nome real pois a ideia desde o início da pesquisa era buscar um espaço que já trabalhava as questões da diversidade racial.

¹³ A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

¹⁴ O etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses. Em lugar disso, ele procura mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Deve se manter o maior tempo possível em campo.

A escola localizada no Bairro Marumbi, Zona leste de Juiz de Fora, Minas Gerais, conta com a educação infantil e o ensino fundamental, anos iniciais.

A escolha pela escola pesquisada se deu por indicação da amiga e colega de mestrado Jussara Alves, por já conhecer de perto o trabalho da professora Valquíria¹⁵ em relação as questões étnico-raciais. A professora, branca, sempre teve o olhar atento as relações de todos os âmbitos entre as crianças se interessando em aprofundar seus estudos na temática étnico-racial, por já ter notado a importância do tema.

Conforme nos alude Rosa (2017) precisamos enfatizar as mudanças ainda que tímidas nos âmbitos das relações-raciais, bem como as pessoas que compreenderam a efetiva necessidade de mudança precisam ser fortalecidas dando a elas visibilidade.

A professora já recebeu um prêmio do CEERT¹⁶ (Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdade) com o projeto intitulado, “Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”, inscrita sob número 5.144 na 7ª edição do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: Experiências de Promoção da Igualdade em Ambiente Escolar” na categoria professor, no ano de 2015. No ano do prêmio a professora trabalhava em outra escola, num cargo efetivo do qual já se aposentou.

Comecei a pesquisa em maio de 2018, logo sendo interrompida por algumas paralisações e posteriormente pelas férias de julho. Retornei as atividades em agosto e me mantive durante todo o segundo semestre indo as quintas-feiras, e algumas segundas-feiras à escola.

A turma da professora Valquíria, segundo período, era composta por 25 alunos entre 5 e 6 anos, sendo destes 13 meninos e 12 meninas, em sua maioria pretos e pardos.

A lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história da África e dos africanos bem como a história e cultura afro-brasileira, que no ano de 2008, foi alterada para lei 11.639 pois passou a incluir obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas é um dos subsídios do trabalho desta professora.

Valquíria trabalhou no primeiro semestre em conjunto com a professora que lecionava na outra turma de segundo período, porém quando entrei na escola, ela estava de licença. As

¹⁵ A professora permitiu que usasse o seu nome real, autorização.

¹⁶ O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) é uma organização não-governamental brasileira, fundada em 1992. A ONG declara oficialmente procurar garantir os direitos da população negra apoiando a luta pelo fim das desigualdades étnico-raciais e o preconceito existente. O CEERT desenvolve projetos que procuram facilitar à população negra ter acesso igual na justiça e no trabalho. A iniciativa do projeto veio de 3 pessoas, Hédio Silva Jr, Ivair Augusto Alves dos Santos e Maria Aparecida Silva Bento.

atividades foram todas realizadas em conjunto até então. Valquíria ressalta que só foi possível realizar o projeto porque contou com a parceria, sensibilidade e auxílio da Diretora da escola, a professora de informática e professora de referência 2 (criação literária). E apesar de trabalhar há 2 anos na escola, pontua que este ano o trabalho foi efetivado mais intensamente devido à essas parcerias.

Um dos projetos articulados pelas professoras o *Projeto Identidade*, diz respeito às diferenças e outras culturas, e tinha como objetivos propiciar a identificação, o respeito e valorização das diferenças individuais e culturais.

O projeto objetiva também proporcionar espaços para a construção das identidades, possibilitando a identificação com os grupos (cultural e social) possibilitado, segundo a professora, que a criança se sinta valorizada e respeitada e também ir desconstruindo estereótipos entre meninos e meninas.

Sendo desenvolvido por meio de histórias (Apêndice 1), filmes, brincadeiras, músicas e pesquisas sobre a temática da identidade, respeito às diferenças e outras culturas, paralelamente ao projeto, haviam atividades de linguagem, matemática e o Projeto da Maleta Literária¹⁷, no qual as crianças levam para casa a maleta cheia de livros para apreciarem com sua família.

Além das observações de campo, em relação a rotina, e as atividades desenvolvidas com as crianças e suas repercussões, foi utilizado na pesquisa a aplicação de um questionário para todos os responsáveis pelas crianças.

Os questionários (Apêndice 2) foram entregues para 48 crianças das duas turmas de segundo período, (25 crianças na turma da professora Valquíria e 23 na turma das professoras Delfina e Andréa¹⁸, alguns colocados na pasta e comunicadas no final da aula aos pais, mães ou responsáveis que vieram buscar as crianças e outros foram entregues para as mães que estiveram presentes na reunião pedagógica.

Dos 48 relatórios entregues 23 retornaram, sendo 12 da sala da professora Valquíria e 11 da sala das professoras Delfina e Andréa.

A seleção dos responsáveis que seriam entrevistados se deu por meio das respostas obtidas no questionário aplicado anteriormente.

¹⁷ O projeto conta com uma maleta com livros de faixa etária e gêneros textuais variados, com dedoches e um jogo africano Tsoro em que cada criança leva pra casa por uma semana, com o objetivo de compartilhar leituras e jogos com a família, criando um ambiente de incentivo ao gosto pela leitura, estímulo a alfabetização e divulgar um pouco a cultura africana.

¹⁸ As professoras permitiram que usassem seus nomes reais.

Houve o desejo de cruzar a resposta dos responsáveis com a observação da criança perante as atividades desenvolvidas pelas professoras, porém alguns destes não entregaram o questionário.

4 - UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS

Neste capítulo a presente pesquisa buscou mostrar os movimentos observados em campo durante as atividades propostas pela professora e também nos demais momentos de interação entre as crianças, no intuito de entender como estão ocorrendo as relações-raciais entre um grupo as crianças da educação infantil num contexto em que vem sendo trabalhadas tais questões.

4.1- Em campo

Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, é um convite para criar, imaginar e sair de um lugar cômodo, e se aventurar na trilha das descobertas, da criatividade. Há de se ter uma formação adequada, e também força de vontade para romper com os padrões eurocentrados das escolas. Trata-se de um equilíbrio de resgatar a história da África, dos africanos e afro-brasileiros de maneira a valorizá-los e não criar ou contribuir com estereótipos.

No material a Cor da Cultura¹⁹, Caderno I, Mônica Lima (2004), traz em seu artigo, dicas práticas de como se trabalhar relações raciais na educação infantil:

Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afrodescendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos (p. 47).

Teixeira (2006) nos aponta a importância de uma pedagogia simbólica, rompendo com o excesso de racionalismo e aonde o imaginário possa ser reconhecido e considerado em todas as atividades e disciplinas integrando razão e imaginação.

A proposta pedagógica iniciada pela professora leva em conta essas questões e pude perceber durante as observações em sala de aula que o tema relações raciais foi trabalhado de forma transversal, em várias atividades propostas.

No primeiro dia de pesquisa de campo a professora me apresenta aos alunos, e diz que os acompanharei todas as quintas-feiras e os alunos se apresentam para mim, dizendo seus nomes. Logo após, no refeitório, as crianças ensaiavam para a festa cultural, que substituirá a

¹⁹ A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

feira junina, e a professora pontuava que esse será o primeiro ano em que sua turma e a outra turma do segundo período não dançarão músicas de festa junina.

As crianças, animadas, ensaiam para a festa, cantando as músicas *Somos todos coloridos* (Anexo 1) do grupo musical e teatral Palavra Cantada e *Amawolé* (Anexo 2), uma música do Congo. A professora ressaltava que a mudança foi uma conquista, pois abriu a possibilidade de um trabalho mais efetivo em relação à diversidade.

Em outro momento, em sala de aula a professora contava a história, a *Princesa e a ervilha* (Anexo3), os alunos em círculo, antes agitados aos poucos vão se acalmando.

Segundo Oliveira (2010) a importância da oralidade nas culturas afro-brasileiras deve-se à sacralidade da palavra. O conhecimento é adquirido ouvindo as parábolas, os mitos, as histórias contadas, e que também o conhecimento é adquirido na observação.

A circularidade também nos remete a um dos “valores civilizatórios afro-brasileiros” (Anexo 4), valores estes trazidos na nossa história, memória, culinária, arquitetura, música, literatura, ciências, e na nossa pele, já que representamos a maioria da população brasileira. De acordo com a perspectiva civilizatória, somos todos afrodescendentes, já que as primeiras espécies humanas foram encontradas neste continente.

Nos remetendo também a um símbolo criativo do universo a circularidade não tem começo nem fim e reporta-se a continuidade, ao processo cíclico, é um símbolo universal do arquétipo de totalidade. Pitta (2013) nos diz que em Durand (2001), estaremos despertando símbolos da dominante copulativa, com seus gestos rítmicos, remetendo ao imaginário da conciliação de intenções de luta e aconchego.

Na história contada, os alunos observavam. Durante a leitura havia uma parte em que o príncipe falava, “Olá”, em um dialeto da Etiópia, e Tupac (aluno negro)²⁰ pontuava: “*Na África tem várias línguas*”.

Assim que a acabou de contar a professora retomou com os alunos: “*O que acharam da história? Os alunos falavam ao mesmo tempo, uns diziam gostei, outros diziam, legal. “Como é a princesa da história?”*”

Adowa (aluna branca) respondeu: “*Uma princesa africana*”.

Jão (aluno branco) disse: “*Ela é marrom*”.

²⁰ A classificação racial neste momento da pesquisa foi feita pela pesquisadora. Posteriormente no relatório os responsáveis colocaram a classificação racial de seus filhos de acordo com os seus padrões. Houveram divergências entre crianças que os pais colocaram como pardas e eu classificaria como pretas. E crianças brancas que eu classificaria como pardas. Houve uma declaração amarela, mas não há orientais na sala. A criança referida pela mãe como amarela, é ao meu ver preta. Pode ter havido uma confusão entre amarelo e pardo.

A professora disse: *Sim, isso mesmo, é uma princesa africana, a pele dela é marrom porque ela é negra*”.

Após comentar sobre a história a professora pediu uma atividade de grafismo.

Adowa (aluna branca) desenhou a princesa com os cabelos tipo “dread” e a pesquisadora perguntou: *“O que você achou deste príncipe e desta princesa?”* Ela respondeu: *“Muito bonitos!”*

Tupac (aluno preto) sentado ao lado respondeu: *“Eu também achei eles muito bonitos!”*

Rakifi (aluno preto) *“Eu achei ela um pouco estranha. Nunca vi princesa com o cabelo pro alto”*.

A fala de Rafiki não surpreende pois traz à tona um dado real. Quantas princesas de cabelos afros, ou tipo dread as crianças brasileiras já viram ilustradas? Provavelmente nenhuma.

A cultura desse universo de histórias é apresentada à criança negra dentro de uma realidade muito distante do seu padrão de estética, o que contribui fortemente para que a criança não se identifique, não se aceite e negue a sua cor. A importância do trabalho contínuo de valorização da estética negra é urgente, para que as crianças não se assustem ao ver padrões de beleza diferentes do branco, e as crianças negras se sintam integradas e representadas.

Amaral e Ramos (2015) nos chamam atenção de que tradicionalmente são direcionados à criança contos em que os protagonistas são brancos, evidenciando a reprodução de padrões europeus clássicos, sem a preocupação com leitores que pertencem a outras etnias. É a importância dessa representatividade.

Pontuam ainda que os personagens dos contos de fadas, mesclam-se camponeses, príncipes e reis, mas todos são brancos. No caso da literatura infantil produzida no Brasil, o aparecimento de outras etnias, como o índio e o africano, é recente, embora houvesse um rico acervo de histórias orais contadas por índios e negros.

Em outro dia de observação, durante a história intitulada, *Rapunzel e o Quibungo* (Anexo 5), também surgiu o comentário:

Ayan (aluna branca) disse: *“Achei essa Rapunzel linda, eu já tinha visto outra Rapunzel, mas ela era bem diferente desta”*.

A professora perguntou: *“Diferente como?”*

A aluna disse: *“A outra era branca”*.

A professora explicou, que realmente existe outra história com uma Rapunzel branca, que esta contada hoje é uma história um pouco diferente e que se passa aqui no Brasil.

Em outro momento, sentados na mesinha de atividades, eu estava com o livro na mão, e João (aluno branco) disse: “*Ela não é lindinha.*”. Comentou o aluno, se referindo a capa do livro e fazendo gestos de não com a cabeça”.

Ayan constatou a diferença com algo positivo dizendo que a Rapunzel desta história é linda, mas, diferente da que ela já havia conhecido. Já João, talvez por ter de alguma forma já introjetado os padrões de beleza brancos, disse que ela não é lindinha. Mesmo a escola trabalhando para ruptura desses paradigmas, sabemos que a criança tem ainda seu ambiente familiar, a cultura televisiva entre outros meios, como alude Cavalleiro (2006):

As crianças dispõem ainda dos meios de comunicação (televisão, jornal, filmes, livros, gibis, revistas, rádio etc.) como um importante influenciador para as atitudes raciais. Os programas televisivos constituem um mediador ímpar na apresentação de um mundo hierarquizado, com normas e valores demarcados em relação aos grupos raciais que compõem a sociedade. Assim, a criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e idéias racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transmitidos por outros (p.84).

Bayo (aluna preta) disse: “*Eu gostei do cabelo dela!*”

No que diz respeito à Bayo, foi observado um processo de transformação de sua estética e autoestima. A aluna passou a ir para escola com o cabelo solto. Na terceira semana de campo, primeira vez que a vejo de cabelo solto, a elogio e digo que ela está muito bonita e minutos depois ela me entrega uma flor. As atividades propostas sempre despertavam seu interesse e atenção.

Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra (GOMES, 2006). A identidade racial de Bayo foi diretamente influenciada pelo trabalho realizado na escola e na possibilidade de se ver representada.

Sobre identidade Gomes (2006) nos diz que:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (p.44).

Um fato interessante e que merece destaque é que durante a história, Hasina (aluna parda, com traços negroides e cabelo liso) começou a mexer no cabelo crespo da colega ao lado, Zahra (aluna preta), fazendo uma trança.

O toque no cabelo crespo é um fator importante tanto para quem mexia, Hasina, que o fazia com naturalidade, quanto para Zahra, que permitia e não demonstrava nenhum tipo de constrangimento diante da situação, pelo contrário parecia gostar.

O cabelo crespo, como nos alude Gomes (2006) é um marcador de tensões e é dessa zona de tensão 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”.

Outro comentário em relação ao cabelo de Rapunzel foi do aluno Manoel (aluno branco): *“Eu achei ela feia!”* Perguntei o que é uma princesa bonita? Ele respondeu: *“Não sei, mas o cabelo dela é feio!”*

Durante a história Manoel (aluno branco) e Adowa (aluna branca) se abraçavam, nos momentos que aparecia o Quibungo (personagem mal da narrativa), assim como algumas outras crianças também o faziam, com a pessoa que estava ao lado. Bayo (aluna negra) sentada do lado direito de Manoel foi abraçá-lo também, e ele se recusou.

Manoel apresentou um comportamento hostil, muitas vezes a professora teve que intervir durante suas brincadeiras no parquinho. A professora ressaltou que ele enfrenta problemas familiares.

São inúmeros os espaços em que a criança convive, e pode introjetar comportamentos preconceituosos.

Segundo Gomes (2006), o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades, entre outros.

A família, sendo um espaço importante, exerce grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais, de maneira explícita ou implícita. Os familiares, fontes de socialização, reforçam normas e monitoram comportamentos em relação aos grupos.

Também não podemos deixar de mencionar o racismo como estrutura, as organizações de uma sociedade racista contam com mecanismos estruturados de discriminação racial, o fato da criança não ver representações positivas de pessoa negras nos diversos segmentos já contribui para a hierarquização de papéis. Talvez esse ano na escola seja o primeiro momento em que Manoel esteja tendo contato com esse novo olhar para relações raciais.

A observação desse processo, no que tange ao combate ao racismo, se mostra fundamental, para que intervenções sejam feitas e que não incorpore e reproduza comportamentos racistas no futuro.

O entendimento sobre o desenvolvimento e a construção da autoestima, do autoconceito e da identidade nos leva a crer que a despreocupação com a convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. O não-questionamento dessa questão pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acríptico dos adultos à sua volta (CAVALLEIRO, 2006, p.8).

Ainda em relação a história Rapunzel e o Quibungo, Tupac (aluno preto) disse: “*Achei manerô²¹ esse príncipe pretinho!*”

Tupac também já havia chamado minha atenção durante as narrativas, na outra história, o *Princesa e a ervilha*, ele se manifestou dizendo ter achado os personagens muito bonitos, em outro momento em que as crianças coloriam disse que a cor preferida dele é o preto. E assim que iniciei minha pesquisa de campo, em meu caderno de anotações, havia uma imagem de uma menina preta, e ele perguntou: “*É a menina bonita do laço de fita?*” Eu respondi que não, que é outra menina bonita! Questionei se ele gostou da estória, ele disse que sim.

A cor preta do imaginário de Tupac não parece vir representado como algo ruim, como no pensamento ocidental em que a escuridão, a sombra e a cor negra assumiram representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte (OLIVEIRA, 2003).

A questão da valorização da estética negra masculina também é um fator importante, muitas vezes o foco fica restrito as questões femininas. Tupac se sentiu valorizado com o fato do personagem da estória ser um menino negro.

Pude perceber que as crianças guardam fragmentos das estórias contadas, trazendo informações que aos poucos iam se conectando.

Num outro dia de observação, a professora mostrou o livro o “*Cabelo de Lelê*”, livro que estava na minha pasta e que a professora já tinha lido para os (as) alunos (as) no primeiro semestre, antes da minha inserção no campo.

A professora mostrou: “*Olha gente, o livro da tia Ana; O Cabelo de Lelê! Quem se lembra?*”

Amani (aluno que aparenta descendência indígena) respondeu: “*Lelê descobriu que o cabelo dela veio da África. Ela pesquisou num livro*”.

Neste dia a professora fez a leitura do livro “Tudo bem ser diferente”, os alunos prestam atenção.

²¹ Forma da pronuncia de Tupac para se referir a maneiro.

Na página que havia uma pessoa careca a aluna Bayo (aluna negra) disse: “*Meu pai é careca!*” No livro dizia que tudo bem ser careca.

Na outra página havia uma criança na cadeira de rodas, algumas crianças riram, Bayo diz: “*Não tem graça gente, ele tem cância!*” A professora explicou que é câncer, mas que o fato dele estar na cadeira de rodas pode ser por vários motivos. Que ele podia ter nascido assim, sem poder andar, ou ter tido algum outro problema. Mas como o livro mesmo diz, tudo bem ser diferente.

No livro diz que tudo bem vir de outro lugar, e Akil (aluno preto) disse: “*Os africanos vieram de outro lugar!*” E a aluna Bayo completou: “*E chegando aqui foram escravizados*”.

As informações que os (as) alunos (as) recebem em forma de ludicidade, oralidade pareciam ficar marcadas em suas memórias. Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência, e ao contarmos estórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala.

Na perspectiva do imaginário, Teixeira (2016) pontua que:

Para Durand, há uma pedagogia social, responsável pela formação dos simbolismos. E ele explica: os valores fundamentais de uma sociedade são conservados e transmitidos sob forma de mitos, contos de fadas, fábulas, lendas, literatura, arte, que veiculam imagens arquetípicas, criando uma “tipicidade sociocultural” (p. 50).

Logo após a professora perguntou para os alunos o que é cultura e Rafiki (aluno negro) respondeu: “*É nosso jeito de viver*”.

Bayo respondeu: “*É nosso jeito de se enfeitar, de se vestir, de ser*”.

A professora perguntou: “*Como é nossa cultura aqui no Brasil? Qual outra cultura nós pesquisamos?*”

Rafiki respondeu: “*Cultura africana*”.

A Professora: “*E o que eles trouxeram para nossa cultura?*”

Tupac: “*As mulheres usam*” e faz o gesto com as mãos se referendo ao pilão.

Rafiki disse: “*Tambor*”.

A professora explicou que os Africanos trouxeram inúmeras contribuições. Estas também, da culinária e da música.

Gomes (2006) pontuou a importância de pesquisarmos e conhecermos mais sobre a História da África e da cultura afro-brasileira para que assim possamos aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

Em outra ocasião a professora havia contado a estória “*As panquecas de Mama Panya*”, e combinado com as crianças, para semana seguinte, um lanche coletivo, pois remetia a narrativa da estória. As duas turmas de segundo período se reuniram para o lanche.

A professora perguntou: “*Aonde se passa a história?*”

Sule (aluno preto) respondeu: “*Na África!*”

A professora explicou que é num país do continente africano, chamado Quênia, em uma aldeia. Explica que no Quênia existem ótimos atletas, e que muitos ganham provas de corrida, comenta que aqui no Brasil por exemplo, nas maratonas, muitas vezes foram homens e mulheres quenianos que ganharam a medalha.

A professora explicou que eles irão reproduzir a cena do livro convidando as funcionárias da escola para um lanche coletivo.

As crianças sentaram todas no refeitório. Lancharam e conversaram.

Retornando para a sala de aula, Akil observou dois retratos colados na parede (Anexo 6) e pergunta: “Tia, quem é esta?”

A professora respondeu: “*Ah Akil, bem lembrado, você não estava aqui no dia em que contei a história desses dois personagens!*” *Gente, por favor, vamos contar pro amigo quem são aqueles!* ”

Ayan respondeu: “*Zumbi e a Princesa. A princesa era uma guerreira!*”

José: “*O homem branco foi lá para carregá-la para o Brasil.*”

Ayan: “*Eh e levou ela a força!*”

A professora explicou que a princesa não nasceu aqui no Brasil, mas Zumbi sim e que era neto dela e pergunta como chamava o local que eles moravam.

Os alunos responderam: “*Quilombo dos palmares!*”

Rafiki: “*Ele não queria que o povo fosse escravo!*”

Akil questionou: “*Aquele homem preto é o Zumbi?*”

A professora respondeu que sim. Que Zumbi é um personagem muito importante para história do Brasil, que lutou para libertar os negros escravizados, e que até hoje nós o homenageamos, no dia da Consciência Negra. Que foi na semana anterior. Dia 20 de novembro.

Na outra semana cheguei na escola e as crianças estavam ensaiando para a festa de final de ano. Na sala de informática Jussara colega de mestrado, a convite da professora Valquíria, prepara músicas para trabalhar com as crianças.

As crianças entram na sala de informática. Tupac (aluno negro) ao ver Jussara perguntou: “*Você é africana?*” Jussara respondeu que não, que nossos ancestrais todos eram, mas que ela nasceu aqui no Brasil.

Interessante notar que no imaginário da criança uma pessoa negra, retinta, com tranças, provavelmente veio da África. Sabemos que o brasileiro colocam a nação como mestiça, devida a toda a ideologia anteriormente citada, de branqueamento. Na escola por exemplo, há professoras e funcionárias tão retintas quanto a referida colega, e acredito que a elas não foi dirigido tal questionamento por parte dos alunos. Talvez a forma de se vestir e se posicionar, e não os apagamentos dos seus traços negroides, por via de alisamentos capilares, entre outras formas de negação da identidade, e sim a exaltação da sua identidade afro, com um adereço que remete à sua ancestralidade, às tranças e o turbante, tenham chamado a atenção da criança, pois a remeteria a uma maior ascendência africana.

O fator colorismo, também há de ser levado em consideração.

Tal fato também se observa no momento em que Jussara mostrou o clipe de três crianças dançando, e Kumi, fala: “Ah lá o Ghedi (menino preto, talvez o mais retinto da sala). Kumi (aluno também preto, porém um pouco mais claro) insiste, nossa o Ghedi, igualzinho!”

O aluno fez cara de descontentamento.

Enquanto Jussara preparou e ensaiou outra música, Tupac a perguntou se a música era em inglês. Jussara explicou que não, que era uma das várias línguas faladas no Congo, um país do continente africano, e que a língua se chama *Lingala*.

“*Lingala?*” As crianças riem.

A professora lembrou:” *Sim gente! Lembram da outra música que aprendemos, Amawolê, também é do Congo*”.

Thembi (aluno pardo) começou a cantar: “ *Amaolê, Amaolê, amolê...Quintela, ...*” fazendo os gestos.

Thembi é um menino calmo, e sempre atento as brincadeiras. A mãe relatou para a professora que ele tem gostado muito das atividades.

Ao término das músicas e brincadeiras Jussara passou uma música de relaxamento.

Bayo (aluna negra) aparentou dormir e chupa dedo.

As brincadeiras propostas por Jussara remetiam ao regime noturno de imagem, aonde se encontram a estrutura mística e a sintética, buscando-se a quietude e o gozo, através da eufemização e inversão dos significados simbólicos. As brincadeiras traziam as propostas de

corporeidade, musicalidade, representando o tempo cíclico, a intimidade das trocas afetivas, o acolhimento, refúgio, colo, útero, retorno ao lar, segurança, maternidade, moradia a noite.

Assim que terminara as atividades, Jussara se despede dos alunos e eles retornaram para a sala, Tupac de longe fala para uma funcionária da escola: *“A lá a tia Africana!”*

Em meu último dia de observação em campo cheguei a escola e as crianças estavam brincando de lego. Bayo, chegou até mim, me abraçou e mostrou a mochila nova.

No refeitório Bayo começou a cantar a música, *“Amina, anima...”* (ensinada pela Jussara na semana anterior 03/12/2018). A professora perguntou a Barratu se ela lembrava da música. A aluna cantou a música inteira com a letra e ritmo perfeitos.

Em sala a professora os colocou em círculo e perguntou a eles o que mais gostaram neste ano.

Hasina respondeu: *“Aprender.”*

Zahra respondeu: *“Brincar de Mamba.”*

A professora lembrou: *“Ah tia Ana, nesta época você ainda não estava aqui conosco mas brincamos de mamba²², uma brincadeira africana muito divertida!” O que mais gente?*

João: *“Brincadeira do arranca mandioca!”*

Ayan: *“Pintura!”*

Barratu: *“Pintura do tambor, A Lua, o macaco e tambor!”*

Tupac: *“Gostei da história dos furos no céu, gostei do pilão, que furava o céu!”*

Lívia(aluna branca, novata na escola): *“Brincadeiras da tia, da outra tia!”*

Tupac completou: *“O nome da tia é Jussara!”*

Lívia disse: *“Sim! Eu gostei das brincadeiras dela!”*

Shena: *“Gosto de contação de história!”*

Thembi: *“Gostei dos jogos!”*

A professora perguntou quais jogos.

Thembi repondeu: *“Da maleta!”* (Maleta literária) *“A mamãe até fez uma cópia pra mim, porque eu gostei demais desse jogo!”*

José: *“Eu gostei dos fantoches da maleta!”*

²² A brincadeira é tradicional da África do Sul. Para brincar de mamba é necessário delimitar um certo espaço no chão e todos que estiverem brincando devem ficar dentro do espaço. Somente um dos participantes ficará de fora. A mamba (ou cobra), ficará correndo ao redor do espaço demarcado com o intuito de pegar quem estiver dentro dele. Quando um deles for pego, ele precisa segurar nos ombros ou cintura da mamba e assim por diante. Somente o que está em primeiro lugar da fila poderá pegar os demais colegas, entretanto, os membros da fila poderão ajudá-lo, uma vez que eles não podem passar pelo corpo da cobra. Vence a brincadeira o último que for pego.

A professora perguntou para o aluno Kumi: “E você Kumi, o que gostou de fazer?”

Kumi: “ *A aula da sua amiga (Jussara). Gostei das músicas!*”

A professora perguntou: “ *Quem se lembra das músicas?*”

Shena disse: “ *Anima! Amina!*”

Karimu da continuidade a letra!

Todas as crianças começaram a cantar.

A professora propôs dançarmos e todos de pé cantaram e fizeram os gestos da música.

Após dançarmos a professora perguntou: “ *E filme, lembram de algum?*”

Tupac: “*O touro Ferdinando!*”

Rafiki: “ *Eu gostei do menina bonita do laço de fita!*”

A professora disse: “ *Ah sim, do livro!*”

Kumi: “ *Eu gostei daquela do cabelo enrolado!*”

A professora perguntou: “*Qual? O cabelo de Lele?*”

Ele disse: “ *Sim! Esse!*”

Tupac disse: “ *Eu gostei daquele do buraco nas costas!*” (Rapunzel e o Quibungo)

Barratu disse: “ *Da princesa Aqualtune e o Zumbi!*”

Tupac: “ *Gostei do João e Maria!*”

Ao serem questionados sobre a atividade que mais gostaram durante o ano os (as) alunos (as) trouxeram vários relatos de brincadeiras, estórias, jogos, em que a questão étnico racial era o “pano de fundo”.

Apesar das questões pontuadas acima, dos alunos João e Manoel, ao que se refere a estética dos personagens das narrativas, pude perceber que na maioria dos momentos as crianças brincavam juntas. Não presenciei nenhuma outra cena que remetesse a discriminação racial. Tanto em falas quanto em gestos.

Entre os meninos por vezes haviam conflitos relacionados a empurrões e palavrões. O que chamou atenção e podemos fazer um paralelo com a questão racial seriam as violências vividas e/ou presenciadas por essas crianças:

Como em tais falas:

Rafik (aluno negro) chegou até mim e disse: “*Tia, meu pai está preso por droga*”.

Tupac (aluno negro): “*O tia, meus vizinhos são bandidos!*”

Ghedi (aluno negro): “*Os meninos do jornal fumam maconha!*”

Akil (aluno negro) disse: “*O tia, sabia que a minha tia sofreu um acidente? Falando com a professora. A professora perguntou o que houve com ela, e ele respondeu: “Ela levou 5 facadas nas costas e ficou apenas com 2 dedos”.*

Tais falas vindas de alunos negros que residem na periferia, espacialidade urbana que os foi destinada desde o pós abolição, vem apenas confirmar as diversas formas de violência as quais grupo negro está sujeito, devido as condições de vida que lhe foram possíveis analisando os processos histórico, político, social e cultural brasileiro. Os processos de exclusão social, de dificuldades de inserção no mercado de trabalho e mais que isso, o projeto de genocídio desta população, mostram a dimensão da violência física e simbólica.

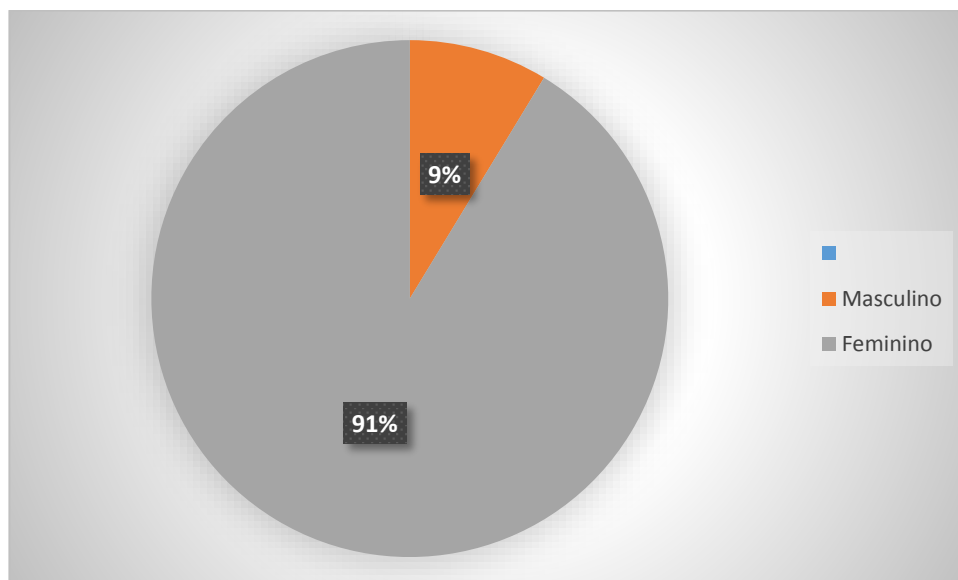
Importante ressaltar que das duas crianças (Tupac e Bayo) em que o processo tanto envolvendo participação, interesse e mudanças em seus comportamentos que me chamaram mais atenção, os responsáveis não reponderam aos questionários, o que inviabilizou saber mais como esse processo se deu na família.

4.2 Analisando os dados dos questionários

Dos 48 questionários entregues 23 foram respondidos, o que representa 47% do total.

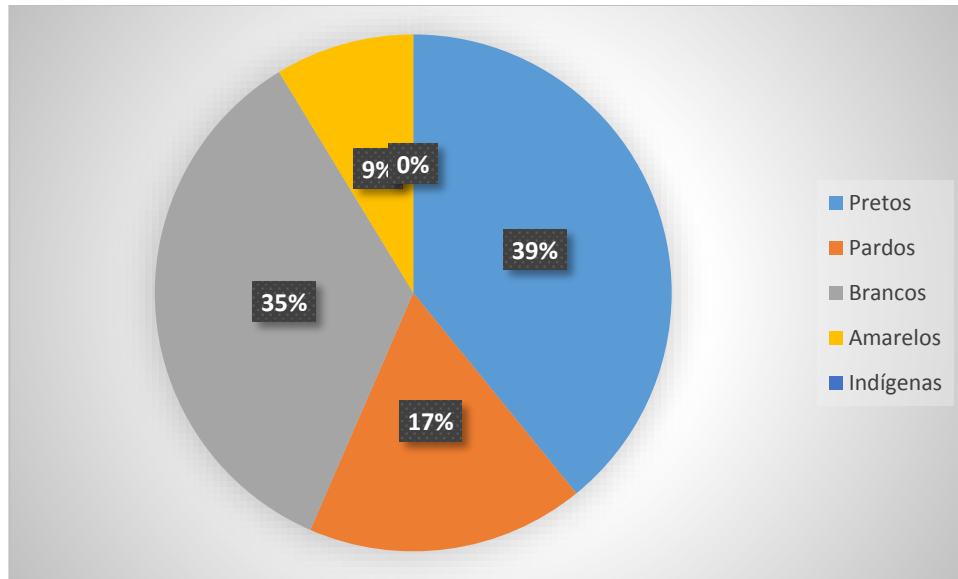
Dos questionários respondidos 21 foram respondidos por mães das crianças e 2 por pais.

Gráfico 1: Sexo do responsável que respondeu ao questionário



No questionário havia uma pergunta sobre auto declaração do responsável da criança que estava respondendo, e os resultados (nas duas turmas) foram: pretos 9, pardos 4, brancos 8, amarelos 2, indígena 0.

Gráfico 2: Autodeclaração dos responsáveis

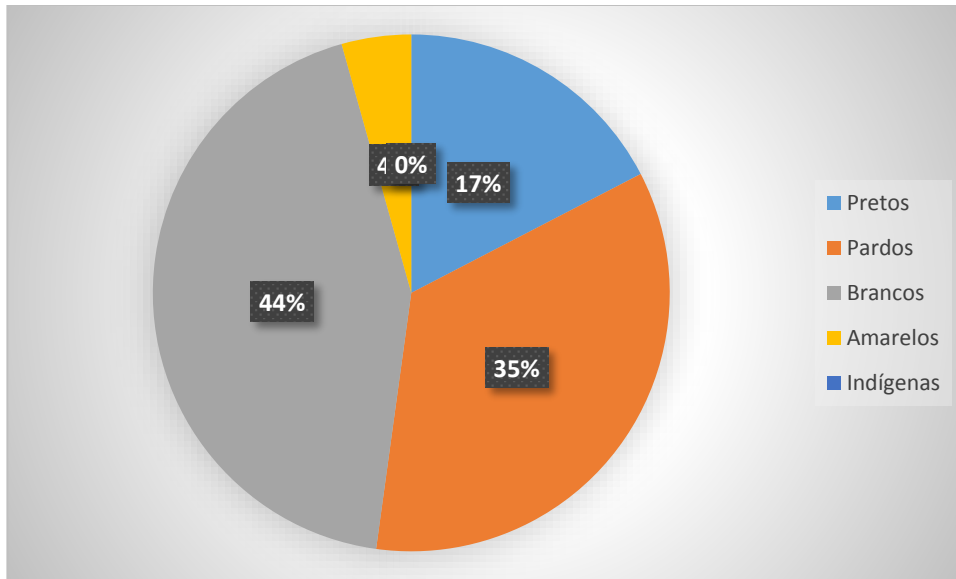


Ao se questionar a cor da criança os resultados foram: 4 pretas, 8 pardas, 10 brancas, e 1 amarela, Indígena 0. Importante ressaltar a que há uma inversão dos dados em relação a declaração racial de mães e filhos. Somando pardos 17% e pretos 39% nas auto declarações das mães, temos o total de 56% o que representa um valor acima da média nacional, que de acordo com o último IBGE foi de 54,9% em 2017.

Em relação aos filhos, somados pardos 35% e pretos 17%, um total de 52%. Há uma diminuição na declaração de pretos e um aumento do número de pardos, que somados compõem o grupo negro. Também uma diminuição de 4% negros que estaria agora no grupo branco.

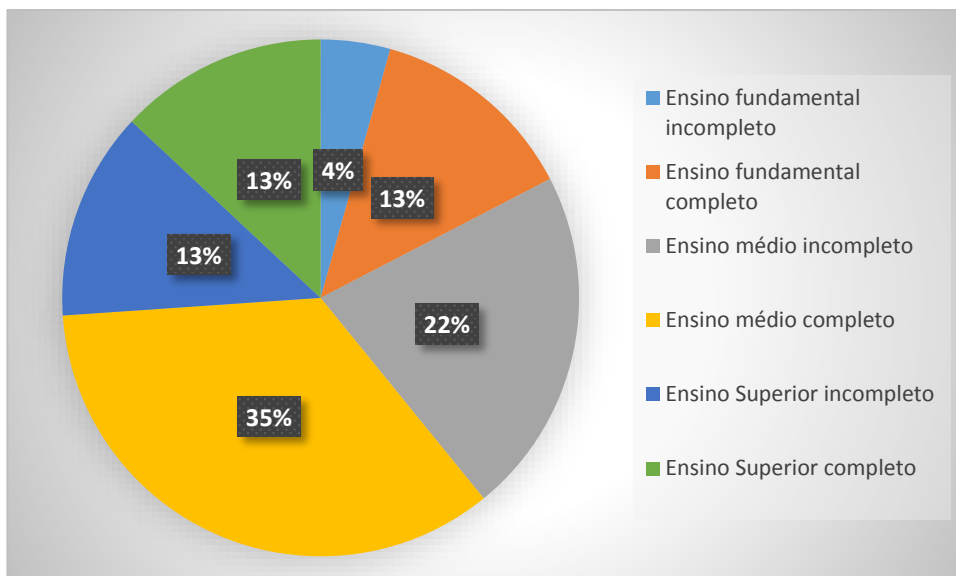
Seria um fator da miscigenação brasileira fruto da ideologia do branqueamento? Ou dificuldade das mães e dos pais em reconhecerem seus filhos como pretos?

Gráfico 3: Cor das crianças segundo os responsáveis



Sobre o grau de escolaridade, Ensino fundamental incompleto 1, Ensino fundamental completo 3, Ensino médio incompleto 5, Ensino médio completo 8, Ensino Superior incompleto 3, Ensino Superior completo 3.

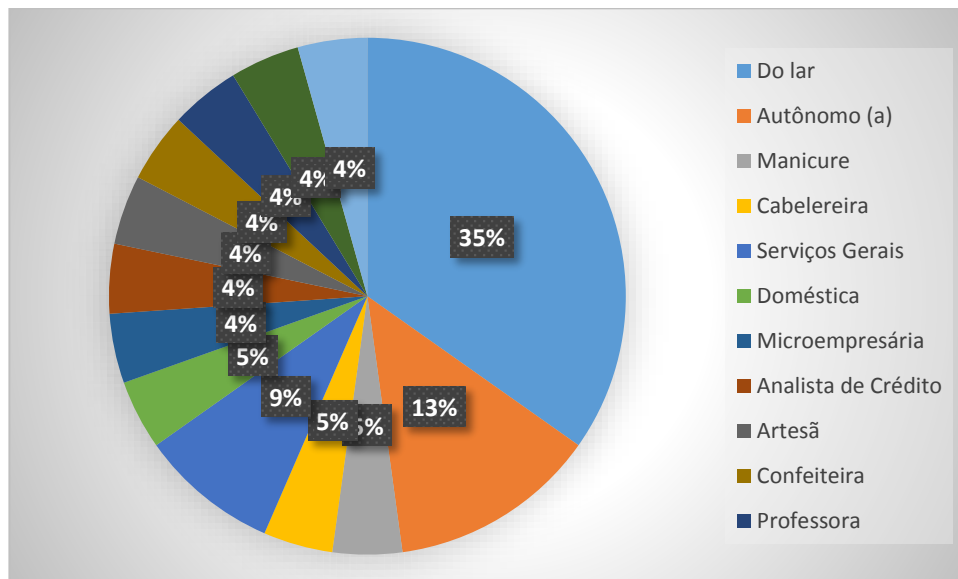
Gráfico 4: Escolaridade dos responsáveis que responderam ao questionário



Profissões: Do lar 8, Autônomo (a) 3, Manicure 1, Cabelereira 1, Serviços gerais 2, Doméstica 1, Diarista 1, Analista de Crédito 1, Artesã 1, Confeiteira 1, Microempresária 1, Professora 1, não respondeu 1. Merece destaque neste gráfico o número expressivo de mães

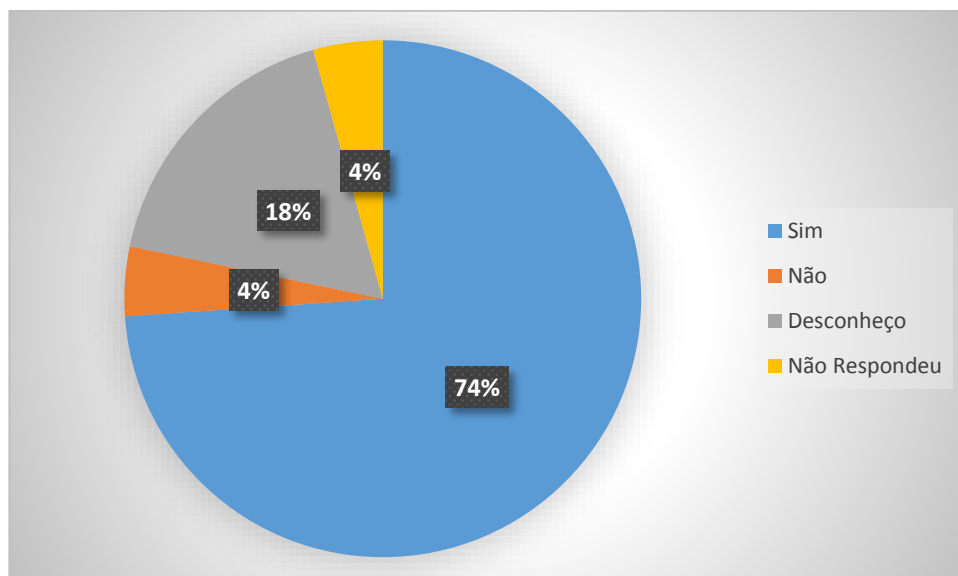
que não trabalham fora do lar. Na cidade de Juiz de fora o critério para creches (até 3 anos e 11 meses) públicas é o fator vulnerabilidade social, e mesmo assim não há vagas suficientes para todas as crianças. Na educação infantil não temos este critério, mas percebemos que grande parte das mães se mantem fora do mercado de trabalho formal.

Gráfico 5: Profissões dos responsáveis que responderam ao questionário



Sobre a pergunta: a escola do seu filho realiza atividades de valorização das diferenças étnico-raciais: Respostas: Sim 17, Não 1, Desconheço 4, Não respondeu 1.

Gráfico 6: A escola do seu filho realiza atividades de valorização das diferenças étnico-raciais?



Logo após a pergunta fechada, havia um espaço para que os pais comentassem algo sobre o trabalho, caso fosse do conhecimento deles. Os relatos foram escritos na íntegra, da mesma forma que as mães e os pais escreveram no questionário. Dentre os comentários destacamos:

“Já vi minha filha comentando e cantando música sobre a África, etc”. João²³, Branco²⁴, Microempresário.

“A professora ensina a eles outras culturas como a africana e a indígena, que eu acho importante eles aprenderem”. Shena, Parda, Do lar.

“Eles estão estudando sobre diversidade cultural e étnica, com trabalhos sobre a África, etc”. Homa, Preta, Artesã.

“Na amostra cultural foi falado sobre a África, pediram para ler os costumes para as crianças e o dia da amostra apresentara uma dança africana”. Joana, Branca, Analista de crédito.

“Ele comentou em casa que os professores fizeram diversos trabalhos sobre origem e diferenças de raças e também sobre igualdade”. Fernanda, Parda, Confeiteira.

“Acho importante essas atividades por casa do bully e do racismo”. Andrea, Branca, Manicure.

“Até o momento tenho acompanhado somente histórias africanas de mitos e cantigas”. Iniko, Negro, Autônomo.

“Eles estudam sobre a cor de cada ser humano, sobre cada tipo de cabelo e suas diferenças”. Maria, Branca, Do lar.

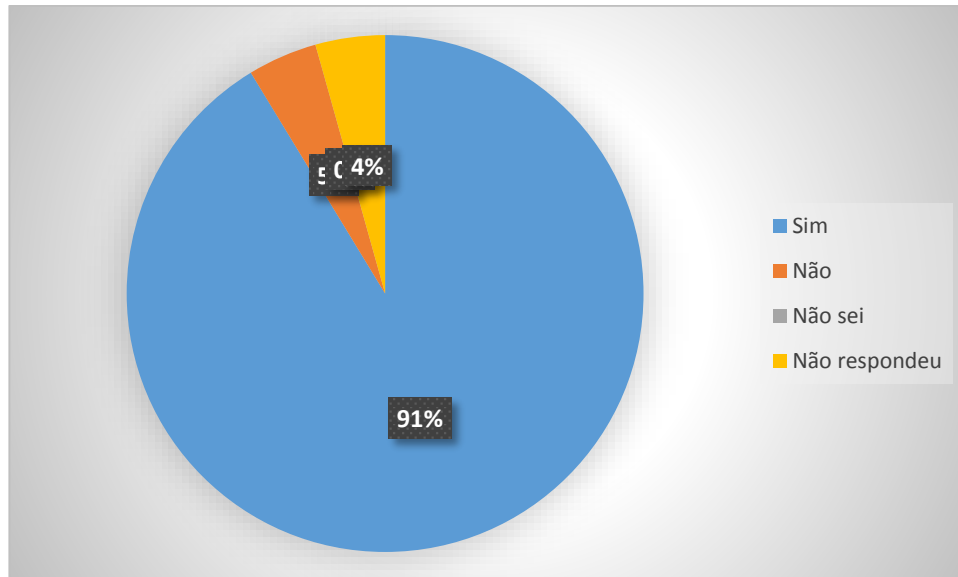
“É muito importante para poder lhe dar com o racismo”. Ana, Preta, Do lar

Sobre a pergunta: “O Senhor (a) acha importante trabalhar diversidades e respeito às diferenças na escola”. Respostas: Sim 21, Não 1, Não sei 0, não respondeu 1.

²³ Nomes fictícios.

²⁴ Cor e profissão autodeclaradas no questionário.

Gráfico 7: A Senhora acha importante trabalhar diversidades e respeito as diferenças na escola?



Logo após a pergunta “A Senhora²⁵ acha importante trabalhar diversidades e respeito as diferenças na escola” constava um espaço para os responsáveis, caso achassem importante, comentarem.

Dentre os comentários mais relevantes e que reforçam a hipótese de que o trabalho das relações raciais faz diferença encontramos:

“Acho importante falar sobre raça, religião, culturas. Sendo tratados todos os temas com cuidado para não criar preconceitos. Independente do assunto abordado todos devem ser respeitados”. João, Branco, Microempresário.

“E na escola o primeiro passo de aprendizagem para o mundo, as vezes tem criança que passa mais tempo na escola do que em casa. Então acho bem válido desde pequeno já lidar com as diferenças”. Joana, Branca, Analista de crédito.

“Porque acho que é muito bom para o aprendizado das crianças e eles acabam ensinando para os pais”. Augusta, Parda, Serviços gerais.

“É preciso expressar e poder discutir sobre raça, cor, religião, sexualidade e gêneros”. Flávia, Preta, do lar.

²⁵ Optou-se pelo termo Senhora, no feminino, por 91% das respostas do questionário serem respondida por mulheres.

“ Para crescer sem preconceito ”. Samantha, Amarela²⁶, Dona de Casa.

Acho importante a escola incentivar a inclusão e igualdade entre todos, a fim de nos ajudar a instruir nossas crianças a não cometer preconceitos raciais, sociais entre outros ”. Fernanda, Parda, Confeiteira.

“Sim, porque respeito é em primeiro lugar, cada um tem que respeitar a diferença do outro ”. Maria, Branca, Do Lar.

“Para que além da cor e etnia ela tome conhecimento da disparidade social, intelectual, financeira entre outras existentes entre brancos e negros na sociedade brasileira no tocante aos afrodescendentes ”. Iniko, Negro, Autônomo.

“Quando entendemos a origem das pessoas, entendemos seu modo de agir e respeitamos sua postura perante a sociedade ”. Homa, Preta, Artesã.

“Acho importante pois todos somos diferentes e precisamos respeitar essas diferenças ”. Shena, Parda, Do lar.

“As diferenças de cores por causa do racismo, e pessoas de cada um para que aprenda que a podemos ser gordo, magro, grande e baixo sem se incomodar com as diferenças do outro ”.

Apenas uma mãe respondeu que não acha importante tal trabalho e comentou nas sugestões:

“Ensinar mais e parar de falar sobre diferença racial. São crianças de 4,5,6 e no máximo 7 anos. Para eles não existe diferença racial. Salvo nos casos em que os pais são racistas ”. Joaquina, Amarela, Cabelereira.

Sobre a afirmação desta mãe sobre não haver discriminação na educação infantil, pesquisas realizadas nesta etapa (CAVALLEIRO,1998: DIAS, 2007: TRINIDAD, 2011) mostram o contrário.

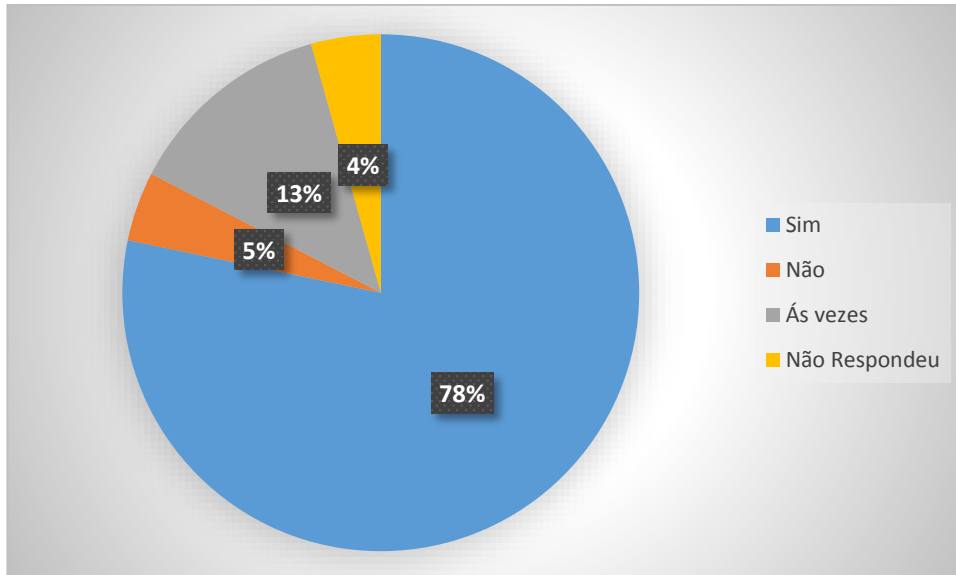
Em sua pesquisa, Cavalleiro (1998), constatou que as crianças na educação infantil entre 4 e 6 anos já haviam interiorizado ideias preconceituosas que incluíam a cor da pele como definidor de qualidades pessoais. Constatou que o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que atravessa a escola.

A autora ainda pontua que silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente.

²⁶ Amarelo seriam os Asiáticos do Extremo Oriente: são seus representantes os mongóis, chineses, coreanos e japoneses. Pode ter havido um equívoco por parte desta mãe, talvez entre a categoria parda e amarela, já que seu filho é preto.

Sobre a pergunta: Seu filho(a) costuma comentar sobre as atividades realizadas na escola. Respostas; Sim 18, Não 1, Às vezes 3, Não respondeu 1.

Gráfico 8: Seu filho(a) costuma comentar sobre as atividades realizadas na escola?



4.3 Preto e dinheiro são palavras rivais?

Iniciei a fase das entrevistas com Iniko.

Iniko, 33 anos, autônomo, pai de Hasina, 5 anos, em seu questionário se autodeclarou negro, riscando as opções preto e pardo.

Na pergunta sobre a escola realizar atividades de valorização das diferenças étnico-raciais ele respondeu que sim, a escola realiza. Comentou: *“Tenho acompanhado somente histórias africanas de mitos e cantigas²⁷”*.

Iniko também pontuou que acha importante este trabalho, dizendo: *“Para que além do cor e etnia a criança tome conhecimento da disparidade social, intelectual, financeira entre outras existentes na sociedade brasileira no tocante aos afrodescendentes”*.

O pai demonstrou ter conhecimento sobre a realidade dos negros no Brasil, no tocante as desigualdades sociais, apesar de ter pontuado questões ainda complexas para se trabalhar com crianças da educação infantil.

A literatura nos mostra que a possibilidade destes diálogos tão complexos envolvendo a questão racial, e dessas práticas no tocante a educação infantil se tornam mais plausíveis

²⁷ As respostas escritas pelas mães e o pai no questionário e na entrevista foram mantidas da forma original.

quando trabalhadas através do lúdico, com imagens, jogos, danças, lendas e principalmente afeto.

As identidades, incluindo a racial estão se formando, identidades estas que começam a se constituir fora do ambiente familiar, ampliando suas formas, nos constituindo enquanto sujeitos sociais e culturais. A forma como se aborda a questão racial, ou se oculta é fundamental no auxílio dessas construções.

Na parte de sugestões Iniko escreveu que: *“Seria interessante ensinar para as crianças o papel importante que o negro ocupa na sociedade desempenhando as funções estratégicas para o desenvolvimento da mesma, tais como (Gari, pedreiro, motorista, policial, auxiliar de limpeza.) Fale sobre a influência do negro na música (Samba, Jazz, Hip Hop). Ou suas histórias de superação. Nelson Mandela, Martin Luther king, Joaquim Barbosa”*.

De acordo com a leitura do imaginário Durandiano, Iniko traz frequentemente em seu discurso a traços da estrutura heroica (ou esquizomórfica) que representa “uma vitória sobre o destino e a morte” (PITTA, 2017, p. 30), correspondendo ao Regime Diurno de imagens.

Através da superação da “morte”, ou destino, no caso da situação totalmente desfavorável em que ele vê a população negra, os símbolos de ascensional se colocam como reconquista de uma potência perdida, por se tratar de símbolos que remetem à elevação, a verticalidade, “remete ao imaginário da luta, de purificação, despertando simbolismos representados pela luz, as, escada, flecha, gládio e cetro”.

Iniciei a entrevista perguntando o que ele acha que mudou da sua época para a atual, e ele respondeu: *“Nada mudou, de 33 anos pra cá, 33 anos, desde do meu prezinho²⁸ que eu entrei aqui até agora, nada mudou. Não vou falar nada e ser tão radical, mas o conteúdo abordado na sala de aula, no ano letivo, continua o mesmo, aprendemos sobre folclore, mula sem cabeça e saci Pererê, e isso não traz uma evolução prática pra criança. Se entende?”*

O entrevistado trouxe uma questão importante, a do currículo e da cultura escolar, ao dizer que nada mudou da época dele para a atual. Ambos marcados pelas relações de poder, portanto pela cultura dominante, e de forma vertical, não valorizam devidamente as diferenças, não possibilitam que a escola organize as experiências cognitivas e afetivas de crianças e jovens com o intuito de produzir determinadas identidades individuais e sociais.

Um currículo tecnicista que não valoriza devidamente a diversidade, e que não pode mais ser visto mais apenas como um conjunto de conteúdo, disciplinas e métodos, que deveria de fato se aproximar do cotidiano da escola.

²⁸ Nomenclatura utilizada na época para se referir a Pré-primário, hoje utiliza-se Educação Infantil.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102).

Dentre as contribuições dos estudos do imaginário para a educação, Kurek e Peres (2008) falam da necessidade de novos olhares, para o velho espaço escolar. E que a contribuição que o imaginário traria para a educação seria mostrar que a escola, na figura do professor, poderia assumir o papel de mediadora.

Começamos então na caminhada rumo à crença e à representação que produz a realidade de que a escola sempre foi assim e, portanto, devemos ensinar da mesma forma que nos ensinaram; que o conhecimento é apenas objetividade e que para ensinar basta apenas transmitir conteúdos, medindo, enfim nas nossas avaliações, o “quanto ficou em cada cabeça do nosso aluno”. Subjetividade, desejo, movimento e mudança... Isso é coisa de psicólogo, de filósofo ou de sonhador, ou ainda, daqueles que ocupam o lugar da “louca da casa”. Viva a todos eles! E dizemos mais: quem perdeu o direito de sonhar e concretizar está petrificado, enrijecido e nada mais tem a fazer. Mas, também acreditamos que a mais dura pedra possa ser esculpida com as forças da natureza. Sobre as sensibilidades noturnas da alma, o que queremos salientar é que o imaginário é uma espécie de vento, de força escondida ou trancafiada em algum lugar dos nossos saberes e que precisa ter passagem. Que ele não é uma disciplina, ele é uma “entre-disciplina”; tem um estatuto diferente do que chamamos de conteúdos curriculares, embora ele alimente este último. Estamos falando de saberes mediadores dos conteúdos formais, como motor de instauração de outros espaços e possibilidades de ir se fazendo professor e, portanto, de ir construindo uma escola mais viva (PERES; KUREK, 2008, p.2)

Um dos pontos mais fortes trazidos na fala do entrevistado se refere às questões sócio-econômicas da população negra e sua experiência enquanto negro na sociedade. E, apesar de ser frequentemente considerada como discriminação de classe, a discriminação racial é um fenómeno presente na dinâmica social brasileira.

Tal fenómeno opera na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais e nos mecanismos raciais de discriminação. Como fica nítido nesta fala:

“A gente cresce até ouvindo sobre o nosso folclore, né? Sobre o curupira, sobre as questões do folclore brasileiro, mas a gente não desenvolve os nossos heróis nacionais, isso fica muito latente de ser apresentado pra criança, tudo bem eu aprendi sobre a mula sem cabeça, mas ...[] mas eu cresci assim, minha mãe tem que trabalhar porque tem que pagar o aluguel amanhã, e se ela não pagar o aluguel a gente não vai comer. Era isso. Tanto que, qual

era o meu sonho de adulto enquanto criança? Era crescer, pagar um aluguel, ter uma família, e mais nada”.

O que Iniko trouxe nesta passagem seria o que o imaginário propõe ao dizer sobre a importância do equilíbrio da razão e imaginação.

Teixeira (2006) fala das consequências pedagógicas trazidas devido a esta subnutrição do sentimento, da sensibilidade e da imaginação nos processos educativos. Vejamos:

1) a domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar; 2) as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos; 3) a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade; 4) o uso pervertido da imagem (DUBORGEL, 1992), que anexada à intenção de informar sobre as coisas é utilizada simplesmente como imagem-espelho (p. 06).

A fala também nos remete a leitura social para entendermos que estes mecanismos não apenas influenciam na distribuição de lugares e oportunidades, mas, reforçados pela própria composição racial da pobreza, eles atuam naturalizando a surpreendente desigualdade social deste país.

Para se entender tais mecanismos é preciso retomarmos a história do Brasil. Os quase 400 anos de escravidão, associados posteriormente a não integração proposital do negro no mercado de trabalho devido a migração europeia em massa, explicam grande parte deste processo.

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos (Heringer et al., 1989; IBGE, 1987). Embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente. Além disso, o governo brasileiro iniciou, na segunda metade do século XIX, o estímulo à imigração européia, numa tentativa explícita de "branquear" a população nacional. Milhões de imigrantes europeus entraram no país durante as últimas décadas do século XIX e no início do século XX. Essa força de trabalho foi contratada preferencialmente tanto na agricultura como na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades (HERINGER, 2002).

Oracy Nogueira (1998) foi um dos pesquisadores que mais elaborou sobre a especificidade do tipo de preconceito racial aqui existente, associado a classe. Comparou o crescimento das “carreiras” dos imigrantes italianos com as dos negros no período pós-abolição, ressaltando que as qualificações para o trabalho eram mesmo inferiores às dos negros e mulatos locais. Isso porque uma parte não desprezível dos negros e mulatos se dedicava a artes e ofícios

que exigiam habilidades e experiência, enquanto a massa dos italianos era composta de camponeses.

A pesquisa foi realizada em Itapetininga no estado de São Paulo. Os resultados apontaram que apesar de brancos italianos e negros brasileiros terem saídos de situações econômicas muito próximas, os resultados haviam sido extremamente desiguais. Mesmo numa estrutura extremamente rígida e caracterizada pela baixa mobilidade, os imigrantes italianos haviam ascendido socialmente muito rapidamente, enquanto os negros permaneciam relativamente na mesma posição, se não um pouco pior, dado terem sido progressivamente preteridos mesmo daquelas ocupações que requeriam qualificações, exercidas antes da chegada dos imigrantes.

Essa desigualdade de resultados foi vista como prova da existência de barreiras raciais atuando paralelamente às barreiras de classe.

Outra fala que remeteu a questão de classe, que intercruza diretamente a questão racial, na fala do entrevistado foi:

“[...] A minha infância nesse sentido, como que eu posso dizer assim, ela foi, ela foi classificada dessa forma, você é suburbano, foi classificada dessa forma, você é pobre, você é preto, a sua mãe é doméstica e a única coisa que você pode sonhar é ser igual a ela, pagar o aluguel em dia, ter um emprego de carteira assinada, e esperar a morte chegar pagando um carne das casas Bahia”.

Iniko em sua infância parece ter sido afastado dos seus processos de imaginação, criação produtiva, por conta da realidade que o cercava. Na realidade escolar lembra um currículo técnico, sem possibilidades diferentes daquelas que massificam e homogeneizam as identidades. Aquela em que um sujeito negro e periférico só pode ter um único destino.

Nesta concepção, aparece a importância da pedagogia simbólica, que tem o desejo de apostar em práticas que considerem aspectos da emoção, do sonho, de uma dimensão poética da vida, por acreditarem que estas, são fomentadoras e oxigenadoras dos saberes e conteúdos veiculados na escola, porque nelas também reside o valor simbólico da expressão de quem busca “outras” formas e modos de conhecer e, assim, se autoconhecer (PERES; KUREK, 2008, p. 02).

O próprio entrevistado posteriormente falou dos novos modos de educação que lhe foram apresentados:

“Quando eu ouvi Racionais MC pela primeira vez eu pirei, eu pensei, meu Deus essa cara tem uma leitura da sociedade melhor do que qualquer filósofo, melhor do que Nietzsche,

o cara saca as coisas da rua, e isso é o que eu vivo aqui. Mas poxa, quando ele disse num versos dele, “Preto e dinheiro são palavras rivais. Poxa, preto e dinheiro não são palavras rivais, poxa, preto é cara que mais trabalha na sociedade, porque são palavras rivais? O que está faltando? Aonde foi que quebrou o elo?”

Apesar da tentativa de luta contra seu destino, trazendo traços da estrutura heroica, foi na música que ele pontua ter tido as primeiras experiências de questionamento desta realidade.

Ao mesmo tempo em que Iniko trouxe em sua fala elementos do Regime noturno, ao ser questionado sobre as possibilidades atuais e futuras para as crianças negras ele respondeu:

“Muito mais possibilidades não, só para as negras como para as pobres também, por isso que eu falei do papel da música, (citou no questionário anteriormente aplicado), eu sou músico, autodidata e a música teve um papel imenso na minha vida. Pela música eu pude conhecer artes, pela música eu conheci um pouco mais de literatura”.

Assim como ao longo da entrevista pontuou que o fez ter uma autoestima positiva, foram fatores como a música, a religião, a literatura.

O regime noturno por sua vez, em oposição ao regime diurno, é o regime do eufemismo, da fundição, da harmonização e da descida. “Está ligado ao lado latente de nossa sociedade, ao qual chegamos pelos sonhos, pelo fato de podermos captar as estruturas profundas do imaginário” (SOUSA, 2003, p. 41).

Durand faz um extensivo estudo da produção cultural humana, especialmente das imagens que emergem das narrativas mitológicas, das religiões e das grandes obras literárias e artísticas. Com isso, ele estabelece um trajeto antropológico do imaginário, que pode ser percorrido tanto no sentido do biológico em direção ao social, como do social em direção ao biológico.

Perguntei se alguém trabalhou com ele algo sobre identidade racial na sua infância e ele respondeu:

“Não, nada positivo! Como eu mesmo disse tinha motivos para desistir, pobre, preto, da periferia e sem pai. Mas começou a ser positiva quando eu comecei a me reconhecer como gente, a reconhecer o meu valor, a religião me ajudou muito”.

No regime noturno estão a estrutura mística e a sintética, busca-se a quietude e o gozo, desta forma para atingir este objetivo o procedimento vai ser o de eufemização e inversão dos significados simbólicos que estão descritos a partir de Gilbert Durand (PITTA, 2017, p. 32-34). Ao se referir aquela situação como momentânea Iniko retoma ao regime noturno, pois relata

um retorno ao lugar de origem, como se falasse da morte sem angústia. A morte já não é a destruição definitiva do ser, mas um retorno ao berço, local de calma e felicidade.

“Ser negro no Brasil é muito difícil, eu por exemplo adoro estudar, quero muito voltar a estudar, mas não posso por exemplo ser médico no meu país”.

Perguntei o porquê:

“Por que o governo por exemplo não me dá uma estrutura para que eu possa estudar. A gente precisa de força de vontade, mas precisa de fatores externos também”.

O entrevistado reconheceu que no caso não basta somente as cotas, Munanga “esforço”, existe uma estrutura social que não permite ou dificulta o acesso e permanência dos negros e pobres em universidades bem como outros espaços de poder.

Desde 2001, antes da implementação oficial de cotas, Munanga (2001) pontuava:

A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco, que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade (p.34).

Pontuava ainda as reações adversas a tal política e a dificuldade de discutir ações afirmativas num país que negava veementemente a existência do racismo.

Depois de mais de 15 anos desde as primeiras experiências de ações afirmativas no ensino superior, o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017 segundo dados do IPEA²⁹.

Mostrando a importância das cotas, mais ainda exaltando a enorme disparidade entre negros e brancos no quesito acesso à educação.

²⁹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (**Ipea**) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do **Ipea** são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas e eventos.

4.3.1 Você tem que superar, superar sua descendência

A segunda entrevistada, Homa, 37 anos, do lar, mãe de Radhiya 5 anos, durante o questionário se autodeclarou preta e sua filha ela declarou como parda.

Na pergunta sobre a escola realizar atividades de valorização das diferenças étnico-raciais ela respondeu que sim, dizendo: *“Realizam trabalhos sobre diversidade cultural e étnica, e trabalhos sobre a África”*.

Disse que acha importante o trabalho. E comentou: *“Quando respeitamos a origem das pessoas, entendemos seu modo de agir e respeitamos sua postura perante a sociedade”*.

Durante a entrevista a primeira pergunta foi para que ela falasse um pouco sobre a escola, as relações raciais, e se achava que ao longo dos anos algo mudou.

“Parcialmente, houve uma melhora nos direitos! Mas... tudo neste “dispisto” assim, se vai entrar na faculdade é aquela luta. Eu não entendo a essa mentalidade, 5%. 5% por quê? Tem 5% de Branco. Tem 5 % de índio? ”

Perguntou: Você diz em relação a que? A cotas?

“Sim! Por que 5%? Qual a nossa diferença do branco? Não é um país igualitário? Democrático? Não deveria ter? Eu não sou a favor, isso é uma humilhação. Por que pra você ter direito a estudar você tem que adquirir um lugar, você tem que ter um lugar. Você fica aqui nestes 5%? E os outros por centos é todo do branco? ”

A entrevistada mostrou desconhecimento do funcionamento das cotas e trouxe em seu discurso a ideologia da democracia racial. Mais que um desconhecimento, talvez a justificativa de que a questão do negro em relação ao branco, no Brasil, seria apenas socioeconômica.

Apesar das primeiras políticas de cotas no Brasil terem se iniciado há mais de 15 anos, o brasileiro em grande parte ainda demonstra desconhecimento de sua aplicabilidade.

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de 1960, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à

população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa porcentagem para a participação de negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo (MUNANGA, 1996, p. 94).

As ações afirmativas ultrapassam a questão racial, visam remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos antes negados a eles.

Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista, como pontua Munanga (2001), no entanto esse discurso dos dominantes também perpassa pelos dominados, de que cotas não são necessárias. O que nos remete a fala de Freire (1980):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora (p.17).

Percebe-se também a influência de uma estrutura heroica, com valorização da luta (*you tem que adquirir um lugar*), lugar conquistado, à elevação, a verticalidade, uma ascensão através da vitória.

A entrevistada quando pontuou: *“Você fica aqui nestes 5%? E os outros por cento é todo do branco?”*

Apesar de mostrar desconhecimento do funcionamento das cotas e da porcentagem relativa a elas, talvez caberia a nós repensar este questionamento. Os 95% ficam com os brancos?

Expliquei para Homa a questão de a cota ser racial e social, para oriundos da escola pública e que comprovem baixa renda. *“Ela disse: Ah é? Isso eu não sabia!”* Continuou:

“Mas você se sente discriminado. Por exemplo, você vai fazer Enem, tira nota boa, mas não entra porque já atingiu as cotas”.

Conversamos sobre a possibilidade da ampla concorrência ou cotas. Percebo que estou interrompendo muito e colocando meu lado militante na entrevista e decido não intervir mais.

Ela perguntou: *“Porque não tem cota para branco de escola pública?”* E expliquei que tem. Ela continuou: *“Mas porque que eles não falam então, as cotas não existem são só para os negros, porque todo foco é mirado na gente, porque só pra nós tem cota, só pra nós é 5%,*

tem que ser assim, fala pra todo mundo, tem que falar! Esse negócio de não saber das coisas é o que está dando agora nessa eleição. Você não sabe de nada, a nego vem e joga a bomba, e você fica no meio do caminho. Por que você sabia? Não! Você tem como saber? Não! Alguém te contou? Não! Num é?”

Importante salientar a dificuldade enfrentada por gerações que foram privadas de uma educação crítica e emancipadora, da dificuldade de acesso às informações e da importância e urgência de novos processos educativos dentro e fora da escola.

Quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade enquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2011, p.134).

Segundo Oliveira (2004) em seu texto “*Educação e Africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga*”, a educação tem papel fundamental, mais que um mero papel de socialização, mas acima de tudo como promotora da alteridade enquanto proposta de relação de complementação recíproca e criadora de uma ideia de sociedade desvinculada da ideia de institucionalização do ser e do pensar numa massa desprovida de personalidade e de individualidade.

“E é isso que pesa mais na nossa vida como negro no Brasil, você sempre tem que ser mais! Você pode erar uma nota a alí a prova e tirar 9,5? Não! A gente tem que tirar 10. Tudo que você vai fazer você tem que ser melhor, porque se não for não vai passar”.

A fala da entrevista nos remete aos estudos de Piza (2016) sobre os conceitos de branquitude. A pesquisadora nos fala sobre a não racialização do branco, que pode por exemplo cometer um erro ou uma infração de trânsito sem que todos os outros brancos sejam por isso julgados. O negro por sua vez, com o seu “lugar” de raça, lugar este que será imediatamente julgado. “Só podia ser negro pra fazer isso”!

O lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o da sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas dele mesmo. Não se trata, portanto da intensa invisibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para os negros são bem conhecidas, mas a neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2016, p. 72).

Perguntei: Você já passou por alguma situação de racismo? Ela disse: *“Não, e nem espero, agora que tem a lei. Não ficaria calada! Estava comentando agora com a minha mãe*

que vi a delegada de polícia da delegacia de mulheres no jornal MGTV e ela não falou nem dois minutos, e era um assunto importante, sobre assédio. Coisa que precisamos saber! E agora chega logo mais tarde o candidato a governador tem 15 minutos”.

A entrevistada pontuou que nunca sofreu discriminação racial, mas disse sobre as dificuldades de ser negra no Brasil, reconhece o seu “desprivilegio”, mas em outros pauta seu discurso da ideologia da democracia racial. Remetendo a fala de Gomes (2017):

O Brasil construí, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático-, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (GOMES, 2017).

Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo.

Posteriormente perguntei sobre os efeitos do trabalho na escola na vida de Radhiya: Ela respondeu: *“Nossa, ela adora! As músicas, as brincadeiras, chega em casa contando! Adorou pesquisar sobre a África! Pesquisamos juntas! Ela também amou os livros!”*

A brincadeira é uma fonte de experimentações que conduz a criança a novas descobertas em contextos diferentes em que se encontra. Contribui para uma descoberta íntima, em uma relação individual ou em grupo também estimula a situação imaginária, a ação criadora com a matéria no enfrentamento e enriquecimento por meio das experiências vividas no brincar para o conhecimento, baseado no fazer.

4.3.2 Minha mãe clareou a família, eles ficaram numa felicidade

Shena, 27, do lar, mãe de Thembi 5 anos, se autodeclarou parda no questionário e ao seu filho também. Na pergunta sobre a escola realizar atividades de valorização das diferenças étnico-raciais ela escreveu que sim. Que a escola realizava. Comentou: *“A professora ensina a eles outras culturas como a africana e a indígena, que eu acho importante eles aprenderem”.*

Também comentou que acha importante respeitar as diferenças pois todos somos diferentes.

Iniciei a entrevista perguntando se a mãe tinha notado alguma diferença em relação ao trabalho de relações raciais da escola na vida da criança.

A mãe respondeu: *“Ele tem sim, se interessado muito em ler, apesar de não saber ler ele tenta reconhecer as letras, ele gosta de ensinar pra gente o que ele aprendeu na escola, gosta dos jogos, das histórias, ela ama histórias, ele amou a maleta literária”*.

A partir do imaginário, há inúmeras possibilidades de introduzir o sentimento no âmbito educacional, permitindo que o aluno desperte a sua imaginação, criatividade, sem, no entanto, deixar de trabalhar os saberes individuais e coletivos, além do sentimento de pertença ao grupo.

Perguntei: *“Da sua geração para geração do Thembu, você vê alguma diferença no trabalho em relação as diversidades? Incluindo a étnico- racial. Ela respondeu:” Sim! Com certeza! Antes era bem pior! As meninas mais escurinhas eram maltratadas na escola, já eram mais excluídas. Aí agora não, né? Você vê todos juntos, brincando juntos, não tem essa de um ser mais o outro ser menos. Acho que é por causa de uma educação na escola, porque não adianta apenas ensinar dentro de casa. Sendo que na escola também não ensina”*.

A entrevistada trouxe em sua fala um desconhecimento real das relações raciais, já que diversas pesquisas citadas anteriormente, apontam uma realidade diferente. Não há uma extrema harmonia dessas relações no ambiente escolar, porém de fato o trabalho em casa em conjunto com o da escola é fundamental.

Perguntei se alguém da família já sofreu algum preconceito racial.

Ela respondeu: *“Não, pelo contrário! Eu e meu marido somos morenos, e o meu outro filho é branco. As pessoas perguntavam se ele era mesmo nosso filho! Nós temos 3 filhos, e os outros dois são morenos, só ele que é branco. Mas ele sabe que é nosso filho, porque minha mãe é branca, branca loira, branca mesmo”*.

Apesar de apresentar todos os traços negroides e o filho também, a entrevistada se referiu a ela como morena, um termo ambíguo muito utilizado no Brasil por conta da ideologia do branqueamento. Sabemos que no Brasil, se declarar e se reconhecer como branco ou negro (preto e pardo) segue aspectos políticos, sociológicos e ideológicos e não apenas as características genéticas e biológicas.

Para Shucman (2010) o racismo brasileiro recaiu sobre todos os indivíduos que têm em sua aparência traços considerados como típicos de origem africana, combinados com a cor da pele escura. O fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e raça negra fez também com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com descendência africana não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para designar-se as cores dos não brancos, como por exemplo: moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho etc.

Desta maneira, essa forma de classificação eliminou a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes não se classificassem como negros, bem como ajudou que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros.

O branqueamento, como resultado de teorias e práticas racistas, interferiu diretamente nas identidades raciais.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro (MUNANGA, 2004, p. 52).

Em outra fala da entrevistada ficou nítido esta questão:

“Na minha família, na família do meu pai a maioria é negro, meu pai é negro. Mas quando minha mãe entrou na família, pra eles assim, clareou a família, hehe, eles ficaram numa felicidade! Porque ela era diferente. Ela foi muito bem recebida. Bem tratada. Mais meu pai ficou com ela porque gostou dela, não porque ela era branca e loira”.

E a felicidade de um preto entrar em uma família branca? Existe?

Segundo Bento (2014):

Quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (p. 25).

Importante salientar que o embranquecer a nação foi um projeto do estado que para isso investiu na entrada de um contingente de imigrantes europeus financiadas pelo governo brasileiro, para que com o passar de algumas gerações, a sociedade brasileira ficasse então, livre da população negra.

Para Guerreiro Ramos, tanto o negro quanto o branco brasileiro vivem uma patologia social gerada pela busca do padrão estético europeu. Segundo Barbosa (2006, p. 223), na perspectiva do autor “tratar-se-ia de uma situação típica de ‘colonialismo interno’ de base racista, conforme tratada, recentemente, por exemplo, pelo sociólogo Aníbal Quijano, em termos de ‘colonialidade do poder’.” (Apud Rosa, 2017 p.170)

Mito da democracia racial com o intuito de clarear a população brasileira são projetos associados, como pontua Paixão (2006):

O mito da democracia racial nunca logrou se dissociar do projeto de branqueamento do povo brasileiro. A tão decantada mestiçagem vem a ser o elegante modo pelo qual a elite euro-descendente compreendeu o processo de transição étnico-demográfica do povo brasileiro, rumo a uma sociedade totalmente livre da mancha negra e indígena. Desse modo, o que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que no nosso processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou em tanta consideração. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas (p. 24).

Outro indicador de negritude e que pontuado pela entrevistada, é a questão do cabelo: *“Acho ótimo o trabalho da escola, acho já melhorou muito, igual antigamente, já fui muito zoada por causa disso, por causa de cabelo, por causa de tamanho também”*.

Gomes (2002) nos fala que apesar de atualmente os currículos oficiais aos poucos estarem incorporando leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira.

Perguntei da questão do cabelo: Ela respondeu: *“Eu só tenho meninos, mas tenho uma priminha, que é filha da minha prima, é ela se sente assim linda, a gente sempre a incentivou a sentir assim, fazer penteados, se sente linda, não é como antes”*.

A questão do gênero também se evidencia, já que socialmente foi demarcado aos meninos de cabelo crespo, rasparem os cabelos.

Você acha que houve uma melhora na aceitação dos cabelos crespos? *“Sim, acho, muito melhor!”*

E de onde partiria essa mudança? *“Acho que a escola, movimentos negros, e as pessoas entendendo que não tem nada a ver essa comparação, a própria família”*.

Sem dúvidas o movimento negro é um educador (Gomes, 2017), porém os projetos, os currículos e as políticas educacionais tem dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores e pelos grupos sociais não hegemônicos. Importante destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados.

Em relação a escola Gomes (2012) pontua:

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados? O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo (p. 43).

4.3.4 No mundo das pessoas que são negras, existe também um preconceito

Andreia, 34 anos, Manicure, mãe de Ayan 5 anos, no questionário se autodeclarou branca e a filha também.

Na pergunta sobre a escola realizar atividades de valorização das diferenças ela respondeu que sim, que a escola realiza, e comentou: *“Acho importante essas atividades por causa de bully³⁰ e de racismo”*.

Comentou ainda: *“Acho importante trabalhar outras diferenças, não só a de cor por conta do racismo, mas a de ser gordo ou magro, grande ou baixo sem se incomodar com isso”*.

Comecei perguntando do trabalho da escola o que ela tem notado. Ela respondeu: *“Eu tenho percebido que ajuda bastante, pelo menos assim, ela chega em casa, fala das diferenças das crianças, e até mesmo na rua, que nem outro dia que a gente foi no mercado, tinha uma menina sem um braço. E ela disse:” Mamãe olha só a menininha!” E eu disse a ela: “Tá vendo só filha, lembra que outro dia estamos conversando sobre as diferenças, lá da escola, então, mas ela também consegue fazer várias coisas, ela também brinca, vai no mercado, pega as*

³⁰ A entrevistada referiu-se a bullying, que é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês bully, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português.

coisas, mas de um jeito diferente do nosso, ela não deve ser excluída. Então, eu vejo o quanto é importante, e eu também, eu também odeio essa coisa de desfazer dos outros, porque eu tenho um irmão com problema, ele teve uma disritmia cardíaca, mais ficou com sequelas, e depois de muitos anos ele parou de tomar o remédio e ele surtou”.

A mãe trouxe e sua fala um fator importante que é a temática das diferenças trabalhadas de forma mais ampla.

Santiago, Akkari e Marques (2013) nos alertam para o fato da igualdade estar indissociavelmente ligada à ideia de diferença.

A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros. Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais colocam-se diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo *direito à diferença* (p.35).

Ainda de acordo com os autores, a problematização e enfrentamento das diferenças desafiam positivamente a democracia, pois apenas processos democráticos admitem práticas pluralistas, em vez de silenciar ou eliminar as diferenças.

Novamente ressaltamos a importância de um currículo que busque articular educação e cultura, de forma a considerar as particularidades e semelhanças dos diversos grupos.

Perguntei para ela qual a cor do pai da Ayan, porque durante a história da Rapunzel e o Quibungo, a criança falou que o pai era preto, a mãe respondeu: *“Não ele é moreno, da cor dela, mas na minha família, eu sou descendente de índio, tinha um tio que era negro, assim, mais negro que você, bem mesmo, tom fechado, o padrinho dela era negro, ele já morreu, a minha madrinha mãe desse padrinho é negra, não assim mulata como você, negra mesmo! E ela tem um tio também que é negro. Então assim, a gente convive mesmo”.*

Shucman (2012) ressalta que os estudos sobre relações raciais mostram que, mesmo com a diversidade de classificação racial brasileira (pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas) podem ser agrupados em dois únicos grupos: brancos e “não brancos”. Isso significa que apesar das diferentes cores com as quais os brasileiros se identificam, os acessos as oportunidades sociais obedecem a uma lógica hierárquica bipolar.

Surgiu o questionamento, porque será que criança vê seu pai como preto?

“Igual no mundo das pessoas que são negras, existe também um preconceito, as vezes a gente eles falam que a gente são, mas a maioria é mais preconceituosa que a gente, eles lutam por uma coisa que eles também têm que ver também”.

Sabemos que discutir a temática das relações raciais não é uma tarefa fácil, nem para brancos nem para negros. Dessa forma, esse tema pode provocar reações intensas e contraditórias, tanto em brancos quanto em negros.

Bento (2006) nos diz que:

O debate em torno da discriminação racial é mais facilmente aceito se o foco estiver sobre o negro. Caso o debate envolva as relações raciais e, conseqüentemente, o branco, o debate pode ser tido como alienado, que desconsidera macro questões, como o neoliberalismo, a classe etc., e tudo passa a ser considerado como a expressão de “um racismo às avessas” (p 74).

Perguntei de que forma ela acha que esse preconceito é expressado, como ele acontece: *“Igual, esse tio dela, muitas brincadeiras, outro dia ele estava lá com gente e disse assim: “Ah eu sou igual um macaco! A família dos macacos. Se referindo a família dele que é toda negra. Aí eu falei assim: Não, num fica falando assim que fica chato, não é porque você é negro, vocês são, que você tem que falar assim!”* ”

Cunha Jr. (2008) em seu artigo *“Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui a escola”*, nos explica que a linguagem do racismo é a linguagem do dominador, o qual produziu diversas formas de ocultação e disfarces, com a qual muitos educadores pactuam, consciente ou incidentemente. Daí, só uma parcela dos afrodescendentes identifica e considera importantes esses atos de racismo. As, piadas, muitas delas reproduzidas por afrodescendentes não deixam de ser ainda assim, parte integrante dos racismos. Acontece que a cultura da naturalização do racismo envolve todos nós e portanto, não exclui as vítimas incautas para contribuir para o seu próprio tratamento pejorativo, perante a sociedade. Noutro aspecto, o discurso dominante não somente sanciona a prática do racismo como também as justifica.

O grupo oprimido é tido muitas vezes como complexado, mas apenas repete o discurso do opressor.

Também importante pontuar que o racismo não contempla a possibilidade de uma pessoa negra ser racista com uma pessoa branca, pois do ponto de vista histórico, o grupo mais escuro não tem poder de opressão sobre o grupo mais claro.

A entrevistada ainda trouxe à tona a questão do foco no sujeito negro, quando relata:

“Igual também essa minha madrinha, que é minha madrinha de casamento, não é da família. Ela sempre enfatiza, que eu escolhi o filho dela que era negro. E eu tenho uma imensa gratidão porque meu filho nunca foi padrinho e você escolheu ele mesmo que ele era preto!”
Então, porque não? Eu escolhi ele porque gostava dele, e senti que ele gostava de crianças. E

eu nem vi a cor da pele dele. Às vezes eu encontro ela na rua, a abraço e beijo e ela diz: “Se viu, todo mundo ficou olhando, uma branca e loira me beijando e abraçando uma preta!”

Em relação a diversos âmbitos da vida, ao grupo racial negro (preto e pardo) tem sido reservado os lugares mais desqualificados, e ao grupo racial branco, o topo da hierarquia. Essa diferença marca profundamente as identidades, modos de vida, autoestima, entre outros fatores. O sentimento de inferioridade, a dor e culpa de não corresponder aos ideais socialmente impostos, são fatores desencadeados pela opressão histórica em que este grupo se encontra.

No âmbito escolar, Gomes (2002) nos mostra que o perigo de colocarmos a diferenças étnico-raciais como deficiências:

Quando a diferença étnico/racial é transformada em deficiência surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais, e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos, dentro da escola, como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados” (p.4).

Gomes (2002) pontua ainda que nesta perspectiva, as desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. Dessa maneira, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica, passa a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma.

“Igual a Ayan, ela não chega a ter um cabelo totalmente afro mais é bastante cacheado, e ela é gordinha, aqui mesmo na escola os colegas chamavam ela de bulufa, bolinha, e sempre falei isso com ela: “filha você não tem que se importar com que os outros falam, você é linda, você é você, você é linda do jeito que é! Então eu tento passar pra eles isso, e a escola tem me ajudado bastante nessas diferenças!”

Perguntei se ele acha se da geração da Ayan para a dela, se ouviu uma melhora nas discussões e tratamento das diferenças: *“Ouvi, ouvi sim. Inclusive eu estudei nesta mesma escola e não tinha isso. Essas discussões. E pai também não conversava sobre isso”*.

A mãe entrevistada acredita que houve uma melhora nas discussões sobre a diversidade ao longo dos anos, tanto na escola quanto na família. Porém importante ressaltar que apesar da lei 10.639/2003 posteriormente 11.639/2003, as práticas realizadas ainda são isoladas diante do todo. Geralmente conduzida por um ou dois professores (as) que entendem a necessidade urgente de tal trabalho. Muitas vezes o discurso ainda utilizado e do apagamento das diferenças.

O que podemos notar em todas as entrevistas, e que apesar de suas peculiaridades, todas mostraram a importância da escola trabalhar com um novo olhar, privilegiando a sua dimensão cultural, realizando práticas simbólicas, valorizando as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se trabalhar com a teoria geral do imaginário estamos propondo um novo olhar, um olhar para o sensível, o indizível, e este olhar me possibilitou muitas observações durante o processo da tessitura desta dissertação e estada em campo.

O trabalho realizado sobre relações raciais na escola pesquisada, se mostrou fundamental, pois através dele notamos que algumas crianças viveram processos de transformações em suas identidades, se tornando mais seguras em relação a sua estética, sua cultura, através da valorização e representatividade positiva a elas apresentadas.

As crianças brancas também foram sem dúvidas beneficiadas, pois não podemos perder de vista que são relações raciais, que envolvem a todos, em busca de uma educação mais igualitária e de uma sociedade não excludente.

Foi possível perceber que as relações entre crianças brancas e negras ocorriam até certo ponto em harmonia. Porém algumas falas e comportamentos mostraram que as noções de diferença como hierarquia já haviam sido incorporadas por alguns, mostrando que uma educação anti racista tem que ocorrer em todos os espaços educativos, como família, igrejas, comunidades, mídia, entre outros.

A família, lugar fundamental para as construções identitárias, mereceu destaque nesta pesquisa. Nos questionários respondidos pelos responsáveis pelas crianças, a grande maioria destacou a necessidade e importância do trabalho da escola.

Porém, caberia questionar se estas discussões fazem parte dos seus espaços, já que ao entrevistar 3 mães e 1 pai, ficou nítido que a educação para as relações raciais não fez parte de suas histórias de vida e ainda não faz. Nas auto declarações raciais também se notou os aspectos de uma ideologia do branqueamento entre os responsáveis que responderam ao questionário.

A falta de uma educação crítica, emancipadora, ficou evidente. A escola pública brasileira ao manter seu currículo conservador, continuou a reproduzir as desigualdades e exclusões. É consenso na literatura que apesar da lei 10.639/03, as iniciativas de trabalho neste campo de ação, são isoladas, geralmente executadas por educadores críticos que têm a noção da sua importância, como no caso desta pesquisa.

Assuntos como cotas, situação social do negro, e a falta de acesso à educação, surgiram nas falas dos entrevistados. A ideologia do branqueamento evidenciou-se a em alguns momentos, bem como o mito da democracia racial.

A pesquisa apontou que há uma lacuna entre família e escola, que merece uma atenção maior. Como criar uma geração mais crítica e consciente se a pauta relações raciais não fizer

parte de todo o processo educativo incluindo o familiar? E ao mesmo tempo como contar apenas com ações isoladas de alguns educadores comprometidos?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Infância e relações étnico-raciais*. Em: REVEDUC. Revista Eletrônica de Educação. v. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015.
- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. *Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil*. REVEDUC. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos v. 9, n. 2. 2015. p. 373-388.
- ARAÚJO, Marlene de. *Infância, Educação Infantil e Relações Étnico-raciais*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARRAES, Jarid. Meu psicólogo disse que racismo não existe. *Revista fórum*. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/06/meu-psicologo-disse-que-racismo-nao-existe/>>. Acesso em: 8 Jul, 2017.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a Pedagogia. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel (Org.). *Estudos da infância: educação e Práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2008. p.119-140.
- ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.111-130.
- BASTOS, Priscila da Cunha Bastos. *Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar*. Em REVEDUC. Revista Eletrônica Revista Eletrônica de Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos v. 9, n. 2, 2015. p. 615-636.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Introdução. In: SILVA, Hédio (coord) *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. CEERT, São Paulo, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva, & Carone, Iray. (Org.). *Psicologia Social do Racismo* 6º Ed. São Paulo: Vozes. 2017.
- BRAGA, Aline de Oliveira. *“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Pesquisa qualitativa em educação*. An introduction to theory and methods, Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

- CARVALHO, Bruno Peixoto Carvalho; SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. A Escola de São Paulo de Psicologia Social: Apontamentos históricos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, out./dez. 2010 p. 713-721.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. *Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. In *Interface: comunicação, saúde, educação*, vol. 1, nº 1. Botucatu: Fundação UNI / UNESP, janeiro a março de 1997.p. 181-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf>>. Acesso em: 17/05/2017.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. *Antropologia das organizações e da educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro. Imago, 1990.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. *Revista Brasileira. Cresc. Desenvolvimento. Humano*. São Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/jhgd/artic_leview/39447 Acesso em: 12/03/2017.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6°. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução N.º 018/2002*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao20cosntruç02_18.PDF>. Acesso em: 27 Jun 2017.
- CONH, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 321-346.
- CUNHA JUNIOR, H. (Org.); GOMES, A. B. S.(Org.) .Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. *Educação e Afrodescendência no Brasil*. 1.ed. Fortaleza: Editora da UFC, v. 1. 187p. 2008.
- DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com elementos da Proposta Pedagógica*. 1.ed. Scipione, 2007.
- DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2007.
- DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. *REVEDUC*. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, 2015. p. 567-595. Disponível em:<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423>. Acesso em: 14/03/2017.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. 1ª ed, São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.
- FREITAS, Liliam Teresa Martins. *Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 2016.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 1ª Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8ª Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

- FREUD, Sigmund. *Psicologia das Massas, Análise do Eu e outros textos. Obras Completas*. V. 15 (1920-1923). 2011.
- GADIOLI, Monique Ferreira. *Mochila Escolar: Negação/ Construção da identidade negra no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. CEFET/RJ 2017.
- GOMES, Eunice Simões Lins. *Um baú de símbolos na sala de aula*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo com símbolos da identidade negra*. S.D. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 04/02/2018.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, Lino Nilma Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, núm. 21, set-dez, 2002, pp. 40-51 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil
- GOMES, Nilma Lino. *Um Olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. p. 167-182.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HENRIGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Caderno de Saúde Pública* vol.18. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0102311X2002000700007 Acesso em: 10/09/2018
- JUNG, Carl. Gustav. *Civilização em Transição*. Petrópolis, Vozes. 2007.
- MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. *Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2015.
- MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. *Pedagogias de racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.
- MUNANGA, Kabengele (org) *Superando o racismo na escola*. Brasília. Editora Secdad, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e Cultura*, vol. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.
- MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. S.d. Disponível em:<http://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-Etnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB 5*, Niterói: EduFF, 2004.

- MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? In *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, vol. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/358>>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- NOGUEIRA, Simone Gibran. *Psicologia critica africana e descolonização da vida na pratica da capoeira de Angola*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente. In *26ª Reunião Anual da ANPED - Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, vol. 01. pp. 289-290. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>>. Acesso em: 05/07/2017.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de; LOPES, Jader Janer Moreira. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. In *REVEDUC*, Revista Eletrônica de Educação. v. 9, nº 2. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2015. p. 227-248.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Formação de Professores para a Diversidade Étnico-Racial*. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, Maio, 2015. p. 07-31. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/368>. Acesso em: 15/03/2016.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A luz contra as trevas: o mal nas mitologias como raiz simbólica e imaginária do etnocentrismo. In *Memorare*, vol. 4, nº 2 (Imaginário e Cotidiano). Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina. 2017. p. 138-164. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5233>. Acesso em: 17/05/2017.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. 12 de março de 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>. Acesso em: 17/05/2017.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Perspectivas Epistemológicas de Matrizes Africanas e Educação. In Oliveira, Julvan Moreira de. (org.). *Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais. Juiz de Fora: EdUFJF*, vol. 1, p. 41-63, 2013.
- PERES, Lúcia Maria Vaz & KUREK, Deonir Luís. Teias de Anima: Contribuições dos estudos do Imaginário em educação. In: *Revista@mbienteeducação - Volume 1-Nº1* São Paulo:Jan/Julho 2008.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand*. 2 Ed. Curitiba. CRV. 2017.
- PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.
- ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará. 2015.
- ROSA, Aretusa Santos. *Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco*. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, 2018
- ROSA, Daniele Cristina. *A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- SANTIAGO, Flávio. Creche e Racismo. *REVEDUC*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. v. 9, n. 2, 2015. p. 441-460.

- SANTIAGO, Flávio, "*O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado*" hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Unicamp. Campinas, 2014.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdjeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidade*. Petrópolis. Vozes, 2013.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 361-378. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 15/04/2016.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*. Volume 10, n 19. São Paulo. Janeiro de 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005 Acesso em: 10/09/2018
- SILVA, Tarcia Regina da. Criança e Negra: *O direito à afirmação da identidade negra na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. In *REVEDUC*, Revista Eletrônica Revista Eletrônica de Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. v. 9, n. 2, 2015. p. 161-187.
- SILVA, Paulo Vivicius Baptista. ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 73-117.
- SOARES, Lucineide Nunes. *Relações étnico – raciais nas práticas educativas da educação infantil: Ouvindo crianças e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais. 2013.
- SOUSA, Andréa Lisboa de. *Nas Tramas das Imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SOUZA, Edmacy Quirina de. *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2016.
- SOUZA, Lucia Ferraz Vargas de. *Identidade negra e processos subjetivos na infância: Formas de enfrentamento ao racismo*. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié. 2016.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Ed. Graal, 1983.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Pedagogia do imaginário e função imaginante: Redefinindo o sentido da educação*. In: Olhar de professor. Ponta Grossa. v.16. n.02. 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461>. Acesso em: 15/04/2016.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

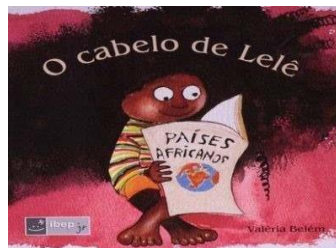
APÊNDICE

APÊNDICE 1

LIVROS, BRINCADEIRA E JOGO DO PROJETO IDENTIDADE



Tudo bem ser diferente. O livro trabalha com as diferenças de cada um de maneira simples, e aborda assuntos como adoção, separação de pais, deficiência física, preconceito racial, entre outros.



O cabelo de Lelê. Lelê é uma menina negra de cabelos crespos que não gosta do que vê quando se olha no espelho e se questiona de onde vem tantos cachinhos? Ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.



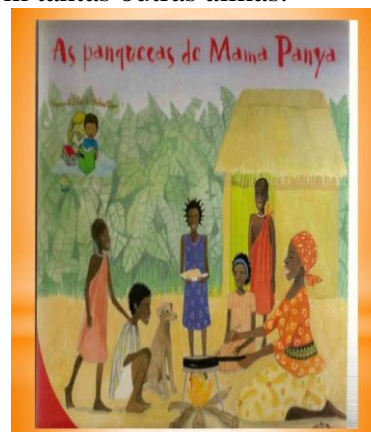
Menina Bonita do laço de Fita, Conta a história de um coelho branco que faz de tudo para ficar preto como aquela menina do laço de fita que ele acha linda. Depois de várias tentativas e frustrações, a mãe da menina explica ao coelho que ele não conseguirá mudar sua cor. Porém, o coelho conhece uma coelha bem pretinha, por quem ele se apaixona. Eles têm vários filhotinhos, inclusive uma coelhinha pretinha!



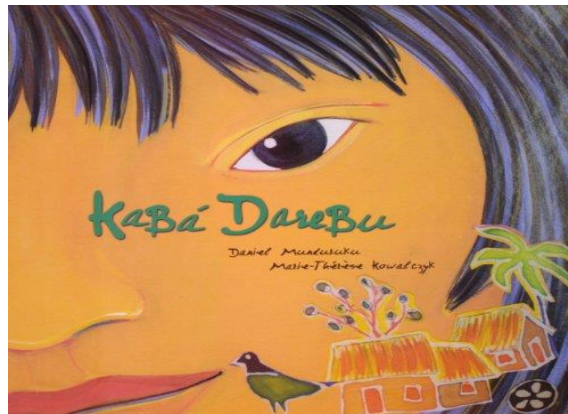
O menino Nito. Conta a estória de Nito, um menino que abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso - 'Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais, homem que é homem não chora. Essas palavras “martelaram” na cabeça do Nito.



Ana e Ana. Conta a história de duas irmãs gêmeas idênticas a ponto de as pessoas acharem que uma é a outra e vice-versa. Na verdade, cada qual tem um gosto distinto e sente o mundo a seu modo. Porém, a fase adulta mostra caminhos diferentes para duas pessoas tão parecidas. Nem sempre o irmão é aquele com quem parecemos fisicamente. Ele pode ser encontrado num 'primo gêmeo', numa 'amiga gêmea' e em tantas outras almas.



As panquecas de Mama Panya: A história se passa no Quênia, país do leste da África (ou África oriental). Mama Panya e seu filho, Adika, se preparam para ir ao mercado. O menino imagina que a mãe fará panquecas, e ela confirma que a intenção é justamente essa. No caminho, mãe e filho encontram vários amigos e que acabam sendo convidados por Adika a comer panquecas com eles. Mama Panya fica preocupada, temendo que a comida não seja suficiente para alimentar todos eles. Entretanto, os convidados chegam trazendo, um a um, alimentos para incrementar a refeição. Eles comem à sombra de um baobá, árvore da qual tudo se aproveita, desde as folhas até o tronco.



Kabá Darebu. O autor, Daniel Munduruku, nativo do povo munduruku, localizado no Pará, cria uma narrativa que apresenta aos leitores aspectos de sua cultura. As ilustrações representam frutas e animais que, em sua maioria, nos são desconhecidos e aborda os costumes e o dia a dia de sua tribo, descrevendo tanto atividades, como a caça e os ritos, como também as brincadeiras feitas por meninos e meninas de seu povo.

BRINCADEIRA

Brincadeira do Arranca Mandioca

"Esta brincadeira ainda vive firme e forte em algumas aldeias indígenas, mas é pouco conhecida entre as crianças e adultos não indígenas. Vive forte mesmo, afinal, para brincar é preciso um bocado de força".

Os participantes se sentam no chão, em fila, um atrás do outro. O primeiro da fila deve agarrar-se a uma árvore ou poste. Ele é "o dono da roça de mandiocas". O segundo da fila entrelaça seus braços pela barriga do companheiro da frente, e assim sucessivamente até que todos estejam prontos para começar.

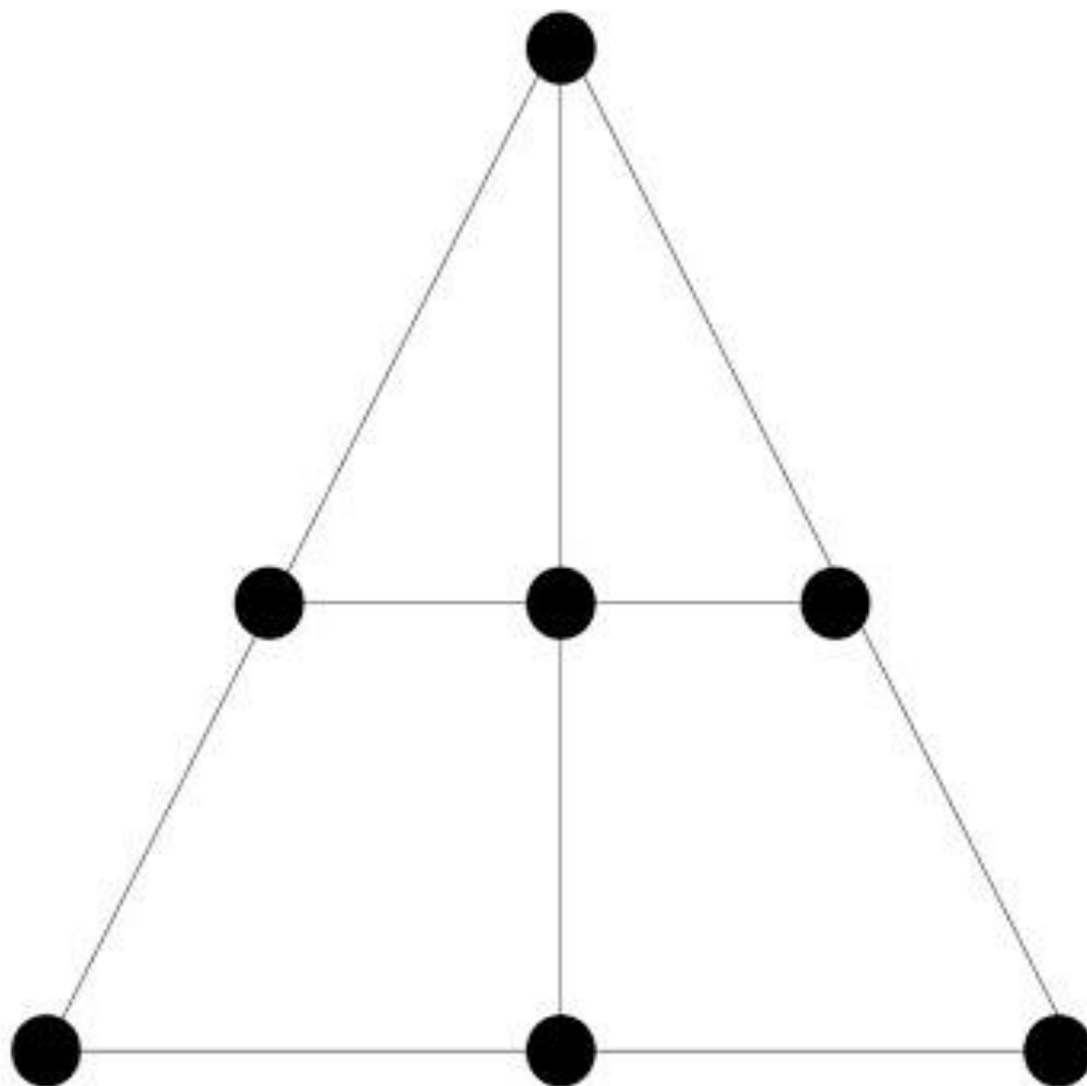
Um dos participantes, de preferência, forte, é designado para arrancar, uma a uma, as "crianças - mandiocas" da fila. O "dono da roça" dá a autorização para que as crianças mandiocas sejam, uma a uma, desgarradas da fila começando pela última. Antes de começar a brincadeira os participantes devem combinar, BEM claramente, se fazer cócegas, pedir ajuda a alguém de fora vai valer ou não.

"Entre as crianças Guaranis vale usar de várias estratégias para conseguir o feito, como, por exemplo, fazer cócegas, puxar pelas pernas, pedir ajuda para os que já saíram da fila".

Entre as crianças xavantes, fazer cócegas é impensável."

Fonte: MEIRELLES, Renata - GIRAMUNDO e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil-Ed.Terceiro Nome - 2007 -São Paulo

JOGO AFRICANO TSORO

**Tsoro Yematatu**

Fonte: <https://ticasdematema.blogspot.com/2009/01/tsoro-yematatu-um-jogo-do-zimbbue.html>

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO



Mãe, Pai ou cuidador (a),

Sou Ana Carolina, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e estou realizando uma pesquisa com autorização da Secretaria Municipal de Educação na escola municipal Ilva Mello Reis. Estarei acompanhando por alguns meses o filho e/ou filha de vocês em suas atividades, nas turmas das professoras Valquíria e Delfina/Andrea.

Peço gentilmente que respondam ao questionário em anexo para maiores informações sobre as famílias das crianças que compõem as turmas. Os nomes na pesquisa serão mantidos em sigilo, e essas informações são importantes para início do levantamento de dados. O questionário pode ser respondido pela mãe, pai ou alguma outra pessoa responsável pela criança.

Estarei aberta a maiores informações todas as quintas-feiras na escola.

Desde já, agradeço!

QUESTIONÁRIO:

NOME (de quem estiver respondendo o questionário): _____

SEXO: () Masculino () Feminino

O QUE É DA CRIANÇA: _____

NOME COMPLETO DA

CRIANÇA: _____

IDADE (da criança): _____

TURMA: _____

QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ EM SUA CASA:

Duas Três Quatro Cinco Seis Mais de seis.

QUEM SÃO ESSAS PESSOAS:

Cônjuge/Companheiro(a)

Filho(s)

Pai

Mãe

Outros familiares

Amigos

RESIDE EM QUAL BAIRRO DA CIDADE? _____

PROFISSÃO: _____

ESCOLARIDADE:

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

SUA AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA:

Branca Preta Parda Amarela Indígena

E DO SEU FILHO(A) QUE ESTUDA NA ESCOLA ILVA MELLO REIS:

Branca Preta Parda Amarela Indígena

A ESCOLA DO SEU/SUA FILHO(A) REALIZA ATIVIDADES DE VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS?

SIM NÃO DESCONHEÇO

Se for do seu conhecimento comente algo

sobre: _____

O SENHOR(A) ACHA IMPORTANTE TRABALHAR DIVERSIDADES E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS NA ESCOLA:

() SIM () NÃO () NÃO SEI

Caso ache importante e queira comentar, especifique quais e porquê: _____

SEU FILHO(A) COSTUMA COMENTAR AS ATIVIDADES QUE ELE REALIZA NA ESCOLA? () SIM () NÃO () ÀS VEZES

O QUE SEU FILHO(A) MAIS GOSTA NA ESCOLA (Se possível perguntar a ela/ela):

GOSTARIA DE COMENTAR OU SEGERIR ALGO?

APÊNDICE 3

NOMES DAS CRIANÇAS E ADULTOS E SEUS SIGNIFICADOS

Masculinos:

- AKIL – inteligente.
- AMANI: Paz (Kiswahili)
- GHEDI: Viajante (Somali)
- INIKO: Nascido em tempos difíceis (Efik Da Nigéria)
- KUMI: Vigoroso (Akan de Gana)
- RAFIKI: Amigo (Kiswahili)
- SULE: Aventureiro (África Ocidental)
- THEMBI: Esperança (Zimbábue)
- TUPAC: Guerreiro, líder, mensageiro

Femininos:

- ADOWA: Nobre
- AYAN: Brilhante (Somália)
- BAYO: Alegria encontrada
- HASINA: Bondosa (Swahili)
- HOMA: Agitada (Kiswhaili)
- KARIMU: Generosa
- SHENA: Quieta, calma, reservada (Tutsi de Ruanda)
- RADHIYA: Agradável (Swahili)

Fonte: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>

APÊNDICE 4

LANCHE COLETIVO



ANEXOS

ANEXO 1

COLORIDOS Palavra Cantada

Eu sou o rosa
eu sou o amarelo
eu sou o verde
eu sou o vermelho
eu sou o carmim
eu sou o roxo
eu sou o azul
eu sou laranja
eu sou marron
lilás, vermelho, amarelo, verde, rosa
somos coloridos!!!!
Somos de todas as cores
e as cores não tem fim
pra tocar nossos tambores coloridos são assim
Somos de todas as cores
cada cor é uma beleza
pra cantar, pular, dançar em homenagem a natureza
somos todos coloridos
pra pular e pra brincar
e subir, subir, subir pintar e colorir o ar
somos todos coloridos
pra pular e pra brincar
e descer, descer, descer
escorregar e desmanchar
eo eo
coloridos
eo, eo,
coloridos
eo, eo,
se voce gostou da gente
voce pode ajudar
seja como um colorido
com vontade de pintar
somos como...

ANEXO 2

AMAWOLÉ (PAROLES EN LINGALA, langue parlée au Congo)

Amawole, amawole, amawole

Amawole, amawole, amawole

Amawole, amawole eh eh eh

amawole Amawole, amawole eh eh eh

amawole

Kintela Kintela a nga nalela soso

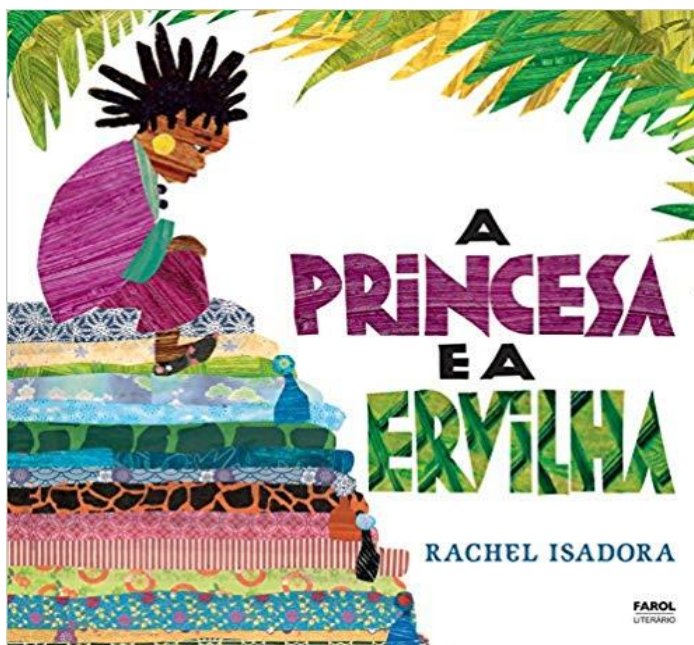
Kintela a nga nalela kokooioko

Kintela a nga nalela soso

Kintela a nga nalela kokooioko

ANEXO 3

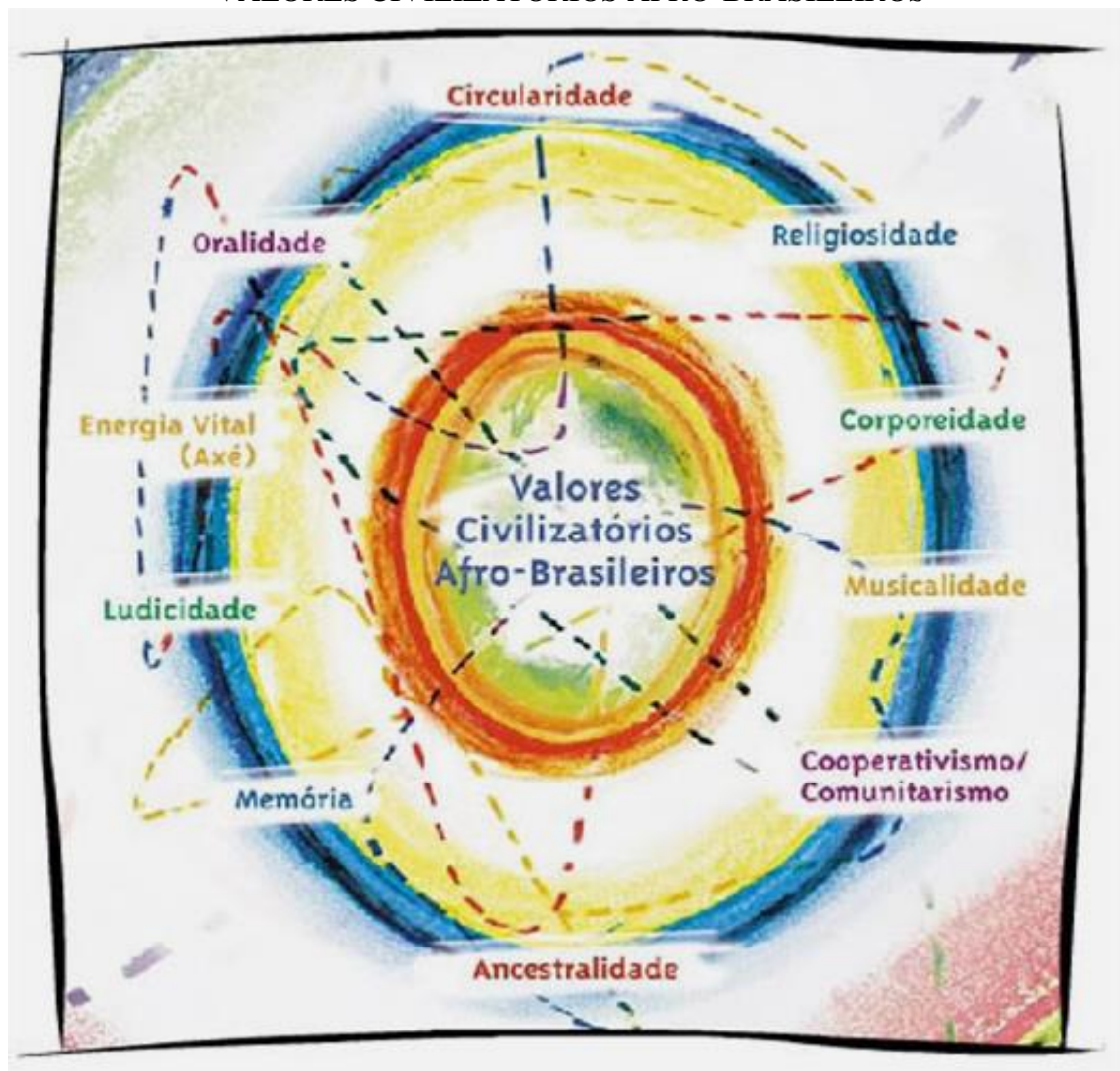
A PRINCESA E A ERVILHA



A história “A Princesa e a Ervilha” é uma readaptação da versão que se passava na Dinamarca, porém essa se passa no continente africano. A autora e ilustradora Raquel Isadora, antes de recontar essa história, percorreu todo continente africano, para então ilustrar e retratar suas percepções sobre essa cultura multicolorida e assim tentando retratar vários aspectos da cultura africana. O príncipe africano, em busca por sua amada, passa por diversos lugares e, em cada um deles, escuta um “olá” em um idioma diferente, mostrando que a África é um país com uma diversidade cultural muito grande.

ANEXO 4

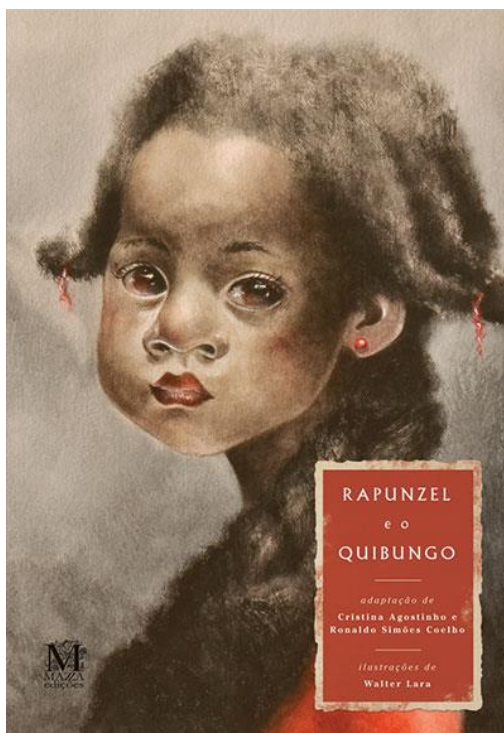
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/projeto>

ANEXO 5

RAPUNZEL E O QUIBUNGO



Esta história conta uma versão brasileira de Rapunzel, esta negra e nascida na Bahia. Rapunzel despertou a cobiça do monstro Quibungo e precisará da ajuda do seu príncipe brasileiro para encontrar um final feliz.

ANEXO 6

AQUALTUNE E ZUMBI DOS PALMARES



Fonte: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12428/conheca-aqualtune-avo-de-zumbi-dos-palmares>