

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO

SIMONE CRISTINA REIS CONCEIÇÃO RODRIGUES

**IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS E RACIAIS DO
AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA INFANTIL**

Área de Concentração do PPG: Políticas e Práticas Sociais
Linha de pesquisa 1 – Identidades e Sociabilidades.
Área Temática: Relações Étnico-Raciais

São Leopoldo

2018

SIMONE CRISTINA REIS CONCEIÇÃO RODRIGUES

**IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS E RACIAIS DO
AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS

Orientador: Dr. José Ivo Follmann

Co-orientadora: Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro

São Leopoldo

2018

SIMONE CRISTINA REIS CONCEIÇÃO RODRIGUES

**IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS E RACIAIS DO
AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio do Sinos - UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. José Ivo Follmann

Co-orientadora: Dra. Adevanir Aparecida Pinheiro

Prof. Dr. Deivison Moacir Cesar de Campos

Profª Dr. Adriane Vieira Ferrarini

São Leopoldo, agosto de 2018

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues

Tema de pesquisa: Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica.

E-mail: simonedmz74@gmail.com

Formação profissional: Professora da educação infantil e séries iniciais no município de São Leopoldo. Professora das séries iniciais no município de Novo Hamburgo (2016). Formada no curso Técnico em mecânica pela Fundação Liberato Salzano da Cunha (2001). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 2015/2. Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais na Unisinos.

Formação acadêmica: Iniciei minha vida acadêmica em licenciatura em matemática, cursando até o quarto semestre. Fui monitora dos professores Remi Klein e Walmir da Silva Pereira. Aproveitei algumas disciplinas e troquei para o curso de pedagogia no ano de 2009, me formando em 2015/2. Atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais na linha de pesquisa identidade e sociabilidade e participante do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Particpei de duas publicações, sendo a primeira o artigo *“Educação das Relações Étnico-Raciais e a importância na formação da identidade das crianças negras nas escolas de educação infantil”*, no livro *“Memórias reversas e a educação das relações étnico-raciais”*, coleção NEABI - volume 3, *“Refazendo Laços e Desatando Nós”*, organizado por Adevanir Aparecida Pinheiro, Jorge Euzébio Assumpção e José Ivo Follmann, ano 2016. A segunda participação foi na mesma coleção, volume 4, com o livro *“Processos de identidade, Relações Étnico-Raciais e Relações Religiosas”*, um texto coletivo elaborado por mestrandos e mestrandas de Ciências Sociais, na disciplina *“Processos de Identidade na Esfera das Relações Étnico-Raciais e Religiosas”* organizado pelo professor Jose Ivo Follmann. Nessa produção contamos com a colaboração das professoras e doutoras Adevanir Aparecida Pinheiro (Coordenadora do NEABI e preparando os seus estudos de pós-doutorado na Universidade Estadual de Londrina - UEL) e Renilda Aparecida Costa (Universidade Federal do Amazonas - UFAM, em estudos pós- doutorais no presente PPG). Tive uma participação especial com o artigo *A importância da Educação Étnico*

Racial na Educação Infantil no livro *Educação Infantil: Tecendo contextos e Práticas no Século XXI*", da autora Ana Cristina Marques Pedroso.

AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa dissertação foi um grande desafio pois o mestrado era um sonho distante em meu imaginário, sonho que se tornou realidade com muito esforço e luta em cada novo semestre que cursava.

Esse período foi marcado por altos e baixos, da alegria de passar na prova e nas etapas de seleção à frustração de não ser contemplada pela bolsa da Capes, da vontade de desistir por motivos financeiros ao incentivo da família que acreditou no meu potencial e fez uma vaquinha para pagar minha matrícula, à batalha pela bolsa de 50% do PROUNI, onde recebi apoio do meu orientador José Ivo Follmann e da minha orientadora Adevanir Aparecida Pinheiro, bem como o departamento de assistência social da Unisinos.

Esses obstáculos ultrapassados de inexperiência acadêmica (frente aos desafios e exigências do PPG), organização de horários e disciplinas, conciliação de trabalho e estudos, mudança de emprego, aumento de carga horária de 20h para 50h semanais, deslocamentos e viagens com tempo apertado, mudança de normas no PROUNI, perda da bolsa de 50% etc.

Durante todo esse processo acredito que Deus esteve ao meu lado, me orientando, fortalecendo, levantando e me fazendo seguir em frente. Portanto, sou grata a Ele, pois sem Ele nada poderia ter sido feito.

Muitas pessoas fizeram parte da minha vida nessa caminhada, mas uma delas ultrapassou todas as outras por estar sempre ao meu lado, enxugando minhas lágrimas, aturando meu cansaço, abrindo mão da minha atenção em nome de um objetivo maior, me apoiando e incentivando quando minha vontade era desistir, me acompanhando nas caminhadas para relaxar e continuar a escrever, me acompanhando nos eventos e apresentação de trabalhos, lançamento de livros etc. Essa pessoa a quem tenho muito a agradecer é meu marido, Diego Marques Rodrigues que, com muito amor e paciência, me aturou durante todo esse processo de elaboração da dissertação.

Retomando os agradecimentos à família, meus irmãos Luis Fernando Reis Conceição e Débora Reis Conceição, meu pai Cláudio Conceição, amigas do coração Maria Edi dos Santos, Victória Procópio e Edi dos Santos e minha tia Solange Maria

dos Reis Ferreira, que me sustentou em oração diante de Deus nessa jornada acadêmica.

Outras pessoas que foram fundamentais nesses processos foram meu orientador José Ivo Follmann, que estava sempre disposto a me orientar e auxiliar nessa caminhada, e minha co-orientadora Adevanir Aparecida Pinheiro que também estava ao meu lado auxiliando a superar os obstáculos e incentivando na caminhada, oferecendo muito mais que orientação. Nessas orientações pude aprender muito sobre todos os aspectos da elaboração de uma dissertação de mestrado.

O NEABI - Unisinos esteve presente nessa caminhada na acessória quanto às inscrições, atualização do currículo lattes, empréstimo de livros, apoio psicológico, apresentação de trabalhos nas reuniões do grupo cidadania.

No departamento Social da Unisinos tenho que agradecer à professora Maria Helena Enriconi e à assistente social Aline Enriconi que sempre me receberam com carinho e incentivaram ao longo desse desafio. Na pedagogia à professora Janira Aparecida da Silva, ao professor Edemar Galiza, professor José Odelso Schneider, que me incentivaram acreditando no potencial da pesquisa e incentivando a prosseguir.

"Eu aprendi que a coragem não é a ausência de medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas aquele que conquista por cima do medo."

- Nelson Mandela

RESUMO

O texto desta dissertação destaca a potencialidade da Escola de Educação Infantil como ambiente de socialização e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Consistirá na retomada da aplicação efetiva da lei 10.639/03 CNE 03 através de atividades que fazem as crianças refletirem sobre a cultura negra e desmistificar preconceitos criados na sociedade. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais localizadas no município de São Leopoldo, sendo denominadas como Escola A e Escola B. Participaram da pesquisa duas turmas de faixa etária de 5 anos, compostas por 27 e 21 crianças. A metodologia qualitativa foi utilizada no processo de elaboração da pesquisa, realizando a coleta de dados a partir de observações do grupo focal, entrevistas com seis professores da escola A e quatro da escola B e dois relatos das professoras que receberam a pesquisadora em suas turmas, tendo como objetivo principal analisar as representações sociais e raciais da criança negra na educação básica. Foram levados em consideração os seguintes questionamentos: De que forma o ambiente educacional influencia na formação da identidade étnico-racial da criança afrodescendente? Quais as implicações da falta de visibilidade no ambiente escolar na aprendizagem e autoestima da criança negra na educação infantil? Diante da formação educacional adquirida, como esse sujeito se manifesta na realidade social e racial debatida nesses últimos tempos? Os resultados da pesquisa foram os seguintes: melhor socialização das crianças; diminuição de conflitos gerados por situação de preconceito e exclusão; melhora da autoestima das crianças afrodescendentes; alegria e representatividade das crianças negras através da consciência da existência de princesas, príncipes, super-heróis, e guerreiros negros, no imaginário das crianças; conscientização das professoras que prosseguiram com a inserção de histórias que favoreçam a representatividade e visibilidade da criança negra no ambiente escolar, bem como possibilitando uma educação antirracista baseada na equidade e do respeito pelas diferenças.

PALAVRA CHAVE: Educação infantil, representações sociais, representações raciais, identidade étnico-racial, representatividade.

ABSTRACT

The dissertation will highlight the potential of the School of Early Childhood Education as an environment of socialization and recognition of ethnic-racial differences. It will consist of the resumption of effective application of Law 10.639 / 03 CNE 03 through activities that make children reflect on black culture and demystify prejudices created in their environment. The research was realized in two municipal schools located in São Leopoldo, being denominated as School A and School B. Two groups of age group 5, composed of 27 and 21 children, participated in the study. The qualitative methodology was used in the process of elaboration of the research, performing the data collection from observations of the focus group, interviews with 6 teachers from school A and 4 from school B and 2 and reports from the teachers who received the researcher in their classes with the main objective of analyzing the social and racial representations of the black child in basic education. The following questions were taken into account: How does the educational environment influence the formation of the ethnic-racial identity of the Afrodescendant child? What are the implications of the lack of visibility in the school environment in the learning and self-esteem of the black child in early childhood education? In front of the educational formation acquired how is this subject manifested in the social and racial reality debated in recent times? The following results were obtained in this research: better socialization of the children; reduction of conflicts generated by situations of prejudice and exclusion of the black children; improvement in the self-esteem of Afro-descendant children; joy and representativeness of black children through the awareness of the existence of princesses, princes, superheroes and warriors in the children's imagination; awareness of the teachers who continued with the insertion of stories that favor the representativeness and visibility of the black culture in the school environment, as well as enabling an antiracist education based on equity and respect for the differences.

KEYWORDS: Child education, social representations, racial representations, ethnic-racial identity, representativeness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Página 61
- Desenho 1 – Página 62
- Desenho 2 – Página 63
- Desenho 3 – Página 63
- Desenho 4 – Página 64
- Desenho 5 – Página 64
- Figura 2 – Página 65
- Figura 3 – Página 66
- Figura 4 – Página 67
- Figura 5 – Página 68
- Figura 6 – Página 68
- Figura 7 – Página 70
- Figura 8 – Página 71

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Página 35

Tabela 1 – Página 72

Tabela 2 – Página 73

Tabela 3 – Página 74

Tabela 4 – Página 76

Tabela 5 – Página 77

Tabela 6 – Página 79

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI - Escolas Municipais de Ensino Infantil

EVAM- Espaço virtual de aprendizagem multimídia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas

NH – Novo Hamburgo

ONG - Organização não Governamental

PNIDCN - Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais

PPP – Projetos Político-Pedagógicos

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TEN - Teatro Experimental do Negro

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Justificativa	17
2	IDENTIDADE E SOCIABILIDADE	23
3	MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA COMUNIDADE AFRODESCENDENTE	39
4	METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS NA PESQUISA.....	48
4.1	Referências Estudadas na Pesquisa	49
4.2	Delimitação	51
4.3	Pesquisa: Participantes	52
4.4	Técnicas de pesquisa	53
4.4.1	<i>Observação participante com grupo focal e o desafio metodológico na escola de educação básica infantil.....</i>	53
4.4.2	<i>Entrevistas.....</i>	53
4.4.3	<i>Questionário</i>	54
4.4.4	<i>Grupo focal.....</i>	55
5	SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES	60
5.1	Narrativa e Sistematização da Observação na Escola A.....	61
5.2	Narrativa e Sistematização da Observação na Escola B.....	68
5.3	Sistematização dos Dados das Entrevistas	72
5.3.1	<i>Número de alunos negros por sala.....</i>	72
5.3.2	<i>Como trabalha a diversidade.....</i>	73
5.3.3	<i>Como trabalha diferenças étnico-raciais.....</i>	74
5.3.4	<i>Em quais momentos trabalha o tema</i>	76
5.3.5	<i>Qual importância de se trabalhar o tema.....</i>	77
5.3.6	<i>Como percebe a temática na escola</i>	79
5.4	Relatos das Professoras Envolvidas Diretamente no Projeto.....	81
6	CONCLUSÕES FINAIS	84
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
8	ANEXOS.....	92

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa se originou a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia sob o título “*Relações étnico-raciais: auxiliando no processo de formação da identidade da criança negra na educação infantil*”. Refletindo sobre as práticas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa para o trabalho de conclusão referido percebemos que apesar do objeto de pesquisa se centralizar na criança negra e sua formação identitária na educação infantil, os instrumentos utilizados naquela ocasião foram mais focados nas práticas educacionais, tais como as entrevistas realizadas com professores da rede municipal, análise das leis, materiais didáticos, formação de professores e práticas pedagógicas.

Esses diversos instrumentos forneceram dados sobre as possíveis influências do ambiente escolar, como um dos agentes que pode auxiliar na formação da identidade e autoestima neste contexto, percebendo uma lacuna quanto ao relato dos protagonistas dessa pesquisa: as crianças negras. Tal lacuna refere-se ao fato de que a pesquisa realizada anteriormente baseou sua análise no ambiente educacional, nas práticas educacionais, envolvidas no processo de socialização e formação da identidade da criança negra. Finalizando com uma proposta pedagógica que poderia ser aplicada em conformidade com a lei 10.639/03 CNE 03 na educação básica infantil. No entanto a sua aplicação como plano de aula não foi realizada na época, o que provocou essa carência quanto a visão da criança negra que vivenciava esse processo.

Em geral a grande maioria dos projetos sociais tem origem na demanda ou necessidade de um grupo selecionado com base em suas características ou necessidades em comum. Quanto ao ensino da cultura afro-brasileira e africana, não foi diferente desses projetos sociais. Foram elaborados com base na visão da elite brasileira. Enfrentamos um grande desafio sobre que instrumentos utilizar para avaliar a percepção sobre os conceitos que permeiam o imaginário desse grupo, quanto a sua identidade e representações.

Percebemos que a negação das origens estava presente desde a realização da matrícula, quando os pais e responsáveis deixavam o requisito raça/cor em branco. No máximo, quando questionados, a grande maioria preenchia com branco ou pardo. Esses dados nos fizeram refletir sobre a importância de referenciais positivos da

cultura negra nessa fase da vida e de quanto esse tema necessita de aprofundamento no contexto escolar.

Ao observar as relações identitárias hereditárias iniciamos um processo de auto compreensão e retomamos os processos identitários que havia sofrido no decorrer de minha trajetória, fomos percebendo que essas lacunas no processo identitário foram fortalecidas no ambiente escolar. Podemos afirmar que a falta de representação no contexto escolar e a falta de representatividade nos meios de comunicação da época tiveram grande influência na fragilidade da autoestima vivenciada na adolescência e posteriormente na vida adulta.

Essas lacunas e questionamentos que permeavam nossos pensamentos, silenciados durante muitos anos, surgiram quando iniciamos a leitura sobre a lei 10.639/03 no curso de pedagogia. Reconhecemos a importância de abordar esse assunto na educação básica, porém havíamos sido dispensados de cursar a disciplina de Relações étnica racial, posteriormente a mesma se tornou obrigatória em todas as licenciaturas. Reconhecendo a necessidade de autoconhecimento e aprofundamento no assunto, começamos a frequentar o NEABI em busca desse conhecimento.

Este autoconhecimento e aprofundamento no assunto nos fora negado durante a formação ou trabalho de forma vaga e superficial, apresentando o negro como escravizado nas aulas de história ou em situação de vulnerabilidade social. Essa imagem negativa, subordinada e depreciativa, a falta de conhecimento sobre o tema, faziam com que o tema não fosse debatido, sendo silenciado nas nossas vivências cotidianas. Muito embora o reconhecimento pessoal como uma mulher negra, esse aspecto não nos trazia orgulho, mas conformidade no enfrentamento de situações cotidianas de preconceito.

No grupo cidadania do NEABI tivemos a oportunidade de conhecer pessoas que vivenciaram situações semelhantes às nossas, mas com uma abordagem e enfrentamento diferenciado. Ajudou-nos muito o conhecimento de autores e autoras negras, personagens e protagonistas de histórias de luta, vitórias e avanços históricos silenciados em uma educação eurocêntrica. No decorrer do desenvolvimento do TCC1 e TCC2 tivemos a oportunidade de verificar essas defasagens através de pesquisa, entrevistas, observação e coleta de dados junto à secretaria de educação de São Leopoldo. Verificamos que apesar do respaldo legal a cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda é uma cultura pouco abordada no contexto escolar. Mesmo com a

obrigatoriedade da lei 10.639/03, está muito timidamente presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

A temática é geralmente trabalhada com mais ênfase durante a semana da consciência negra e muitas vezes delegada à única professora negra presente na escola como tarefa. As vivências e relatos fortaleceram em nós a autoestima, possibilitando o posicionamento frente aos desafios com um olhar voltado para as relações étnico raciais. Foi o que nos fez decidir realizar o TCC sobre o assunto, com a finalidade de conhecer autores e referenciais que auxiliassem na aplicação da lei 10.639/03 nas escolas de educação infantil.

No término da pesquisa tivemos a oportunidade de apresentar o projeto no grupo cidadania, que auxiliou com críticas construtivas que qualificaram a nossa apresentação final diante da banca. Aprovada com distinção, percebemos a necessidade de dar continuidade a pesquisa ampliando o seu campo de coleta de dados.

No ano de 2016/2 elaboramos um pré-projeto, sendo depois aprovada para iniciar o mestrado em Ciências Sociais. Na entrevista realizada foi-nos sugerido a ampliação do tema, que no decorrer dos estudos percebemos que realmente se fazia necessária.

Na presente pesquisa, centramo-nos nas percepções das crianças de educação infantil frente às representações étnicas, raciais e sociais, pretendendo aprofundar através de observação participante e da utilização de uma forma adaptada de grupo focal. A finalidade do trabalho é a de estabelecer um comparativo quanto à aplicabilidade da lei 10.639/03 na educação básica dos Municípios.

Um dos fatores primordiais do Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é a formação continuada dos professores. Por este motivo, também procuramos realizar um levantamento junto à secretaria de educação das duas cidades, verificando se essa formação é oferecida aos professores, com que frequência e qual a adesão da comunidade escolar nos cursos sobre a temática.

1.1 Justificativa

O tema está diretamente relacionado com a nossa preocupação com a formação da identidade da criança negra na educação básica na cidade de São Leopoldo. Salientamos a importância das representações positivas para o fortalecimento da identidade e autoestima do sujeito afrodescendente.

Trazemos presente que a educação infantil é um dos eixos da educação básica onde os conteúdos são divididos em eixos de aprendizagem que tem como ênfase a socialização e interação com materiais diversos. É importante notar que se trata de um eixo de aprendizagem livre de cobranças e conteúdos determinados. Por ser livre de cobranças a temática favorece o ambiente ideal para a introdução de materiais que possam provocar a reflexão e inserção de culturas que anteriormente foram marginalizadas como a cultura indígena e africana. Trata-se de legados culturais da nossa história que por muito tempo foram reduzidos à invisibilidade nas instituições de ensino.

A Lei 10.639/03 estabelece o estudo da cultura Afro-brasileira e Africana em todos os âmbitos educacionais, conforme pesquisa realizada durante a construção do nosso trabalho de conclusão sob o título "*Relações étnico-raciais: Auxiliando na Formação da identidade da criança na educação infantil*". O projeto foi realizado em 2015/2, ao qual foram pesquisadas duas escolas municipais do município de São Leopoldo, entrevistadas professoras da rede municipal, coleta de dados e estatísticas na SMED do município e análise de materiais didáticos.

A pesquisa então realizada revelou que as culturas afro-brasileira e africana ganham mais visibilidade nas escolas do município de São Leopoldo durante a semana da consciência negra, sendo em sua grande maioria esquecida no decorrer do ano letivo. Grande foi nossa interrogação naquele momento e está assim expresso no texto do TCC então escrito:

Estas interrogações nos auxiliam a responder que trabalhar a consciência negra uma vez por ano não responde as Leis de Diretrizes de Base, principalmente no que diz respeito ao artigo 26, que tem como objetivo a efetivação de um trabalho de formação continuada dos profissionais desta área e a inclusão desta lei nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas, iniciando pela educação infantil (CONCEIÇÃO, 2015, p. 69).

Durante a realização da pesquisa pudemos verificar que os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC que teriam que constar nas bibliotecas como kit da cultura, quando encontrados estavam desatualizados em fitas VHS. Os materiais utilizados para trabalhar o tema, em geral, não contemplavam o estudo das relações étnico-raciais, tais como os estabelecidos na lei. Estes só tinham maior visibilidade durante a semana da consciência negra. As salas de aula visitadas não continham figuras que representassem as crianças negras, bem como brinquedos, livros, cartazes etc...

Devemos levar esse conhecimento para nossas salas de aula com uma proposta criativa e lúdica, que proporcione um aprendizado com significado para nossos alunos. Pois essa temática não pode ser tratada como uma mera data comemorativa, é uma tentativa de reparação de uma ideologia que já está atrelada aos valores culturais durante anos (CONCEIÇÃO, 2015, p. 71).

As constatações que então fizemos provocaram um profundo sentimento de aprofundar essa pesquisa, questionando as consequências dessa formação identitária e sua relação com a socialização desses indivíduos no decorrer do processo educacional.

Analisando a obra de Loureiro (2004) podemos reafirmar o valor do ambiente de identificação étnica, por parte do afrodescendente. O mesmo autor apoia-se em Oliveira para dizer que este ambiente de identificação é fundamental no processo de construção da identidade étnica. Essa identidade terá evidência quando existirem grupos étnicos diferentes no mesmo ambiente social. No nosso caso o ambiente social é a escola, o grupo dominante nas instituições são os brancos e o domínio da organização e articulação dessa formação social é eurocêntrica. Nesse contexto “de que forma os afrodescendentes terão a oportunidade igualitária de formar uma identidade étnica?” Como reforça Oliveira

A identidade étnica só se estabelece nas relações interétnicas que, por sua vez, apresentam-se como um fenômeno social complexo, formado pelo menos, por três aspectos: o da identidade, que tem um domínio ideológico, o do grupo social, cujo domínio é a organização e o da articulação uma dada formação social (Oliveira apud Loureiro, 2004, p. 66).

A escolha do tema foi baseada nessa pesquisa com a intenção de aprofundar os conhecimentos, tanto no âmbito educacional quanto no âmbito social, pois é na educação básica que os conceitos de valores e identidade cultural são formados.

A lei 10.639/03 foi uma conquista do Movimento Negro que incluiu a educação como pauta permanente na sua agenda de reivindicações. Salientando a importância da inclusão da história africana e afro-brasileira em todos os sistemas de ensino, para que cumpram as determinações legais com o propósito de enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito do aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. Em decorrência dessa lei foi estabelecida a implementação do Plano Nacional das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas nos diferentes níveis de ensino.

Sempre é importante anotar que os resultados revelados na pesquisa inicial em 2015 durante a elaboração do nosso trabalho de conclusão de curso revelaram fatos que divergem do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi o que nos despertou para a ampliação da pesquisa junto a secretaria de educação de São Leopoldo sobre a formação continuada dos professores municipais relacionados ao tema e à frequência com que essa formação é oferecida aos professores. Sabendo que a grande maioria das professoras entrevistadas alegava falta de formação específica e despreparo frente ao assunto, procurou-se verificar quais são os critérios de seleção para participar dessa formação.

Refletindo sobre as causas que levam a não aplicação ou a aplicação em doses homeopáticas da lei 10.639/03 CNE 03 e constatando que muitas vezes é um assunto abordado somente em datas comemorativas, percebemos que a comunidade escolar não se dá conta da importância do tema para aquela criança negra que se vê isolada na sala de aula, que não compreende os motivos que levam as pessoas a tratá-la com distinção, que muitas vezes é excluído das brincadeiras, tem sua cor depreciada, criticam o seu cabelo, não se vê representada no ambiente escolar.

Fomos uma dessas crianças invisíveis, que passa pela escola sem voz, sem cor, sem beleza, sem identidade, que cresce achando que a beleza é um privilégio que lhe foi negado. Que precisa se destacar pela inteligência, mas quantas vezes, durante a minha vida de estudante, tive que refazer a prova que havia tirado 10, pois a professora desacreditava da minha inteligência. E somente fomos compreender os motivos dessa diferenciação quando no estudo aprendemos que o racismo no Brasil

é estrutural. Quando lembramos a adolescente que trocou a festa de 15 anos pelo computador, pois não aceitava o seu cabelo. No momento em que começamos a compreender e lapidar essas marcas que o preconceito deixou na própria identidade, percebemos que necessita muito mais que apenas uma lei para combater o preconceito e o racismo no ambiente escolar. Para provocar uma mudança real na sociedade é preciso sensibilizar os professores, provocando um sentimento de equidade, mostrando como esse aluno (a) negro (a) se sente no ambiente escolar.

Por esse motivo na continuidade do projeto de pesquisa, já em nível de mestrado, buscamos centralizar nossos estudos no sujeito central da pesquisa a criança afrodescendente na educação básica infantil. Procuramos compreender melhor as próprias percepções de comportamentos das crianças afrodescendentes, através da observação participante e realização de uma adaptação do grupo focal em duas turmas de educação infantil do município de São Leopoldo.

Com a realização de encontros ou aulas direcionadas, foi-nos facilitada a compreensão das percepções e conceitos manifestados pelas crianças sobre as questões raciais na educação básica. Foram utilizadas, ainda, como ferramenta de pesquisa, histórias e técnicas pedagógicas para compreender as subjetividades envolvidas na discussão do tema e sua importância na formação identitária do sujeito afrodescendente e seu reflexo direto nas relações sociais étnico-raciais com as crianças brancas.

Este foco da pesquisa centrado na criança se justifica, sobretudo, pela evidência que o tema abordado com mais frequência durante a primeira infância produz crianças com uma identidade racial fortalecida, melhorando a convivência no que se refere ao respeito às diferenças, conceitos de beleza e autoestima.

Com a convivência com os alunos e professores da rede municipal de São Leopoldo, foram entrevistados alguns jovens oriundos dessa rede de ensino. As entrevistas colheram as suas impressões e relatos vivenciados durante a sua vida escolar, questionando como se sentiram representados na comunidade escolar, pois durante a nossas observações e entrevistas a criança negra não estava representada de forma positiva, nem nos livros didáticos, nem nos brinquedos e somente era abordado em situações de conflito ou durante a semana da consciência negra.

Entretanto, a justificativa principal do estudo está na própria legislação que propõe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de aprendizagem da educação básica ao ensino superior.

A LDB classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis em públicas e privadas. O Artigo 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (federal, estadual, municipal ou Distrito federal), terão a incumbência, entre outras, de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (PNIDCN, 2013, p. 37).

A pesquisa esteve atenta à formação da identidade da criança afrodescendente na educação básica e sua sociabilidade no ambiente escolar. Problematizou-se a relação desses processos identitários com a evasão escolar. Neste sentido, procurou-se responder no desenvolvimento da pesquisa os seguintes questionamentos ou perguntas norteadoras:

- De que forma o ambiente educacional influencia na formação da identidade étnica racial da criança afrodescendente?
- Quais as implicações da falta de visibilidade no ambiente escolar na aprendizagem e autoestima da criança negra na educação infantil?
- Diante da formação educacional adquirida, como esse sujeito se manifesta na realidade social e racial debatida nesses últimos tempos?

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

1) Objetivo geral:

Analisar a relação da formação identitária e representações na educação básica através da sociabilidade do afrodescendente no âmbito escolar.

2) Objetivos específicos:

- Investigar os conhecimentos dos professores sobre a formação das identidades do afrodescendente na educação básica.
- Pesquisar as relações sociais e raciais que estão envolvidas no processo de formação identitária das crianças;

- Observar a sociabilidade dos afrodescendentes na educação básica e suas representações;
- Contribuir para o aprimoramento da formação educacional étnico racial.

O texto da dissertação, resultante do processo de pesquisa realizado, está organizado em 4 etapas, além da introdução e das conclusões finais, sendo elas: Identidade e Sociabilidade, Movimentos Sociais e a Educação: políticas públicas de inclusão da comunidade afrodescendente, Metodologia e técnicas utilizadas na pesquisa e Sistematização dos dados e análise.

2 IDENTIDADE E SOCIABILIDADE

Os processos identitários e a sociabilidade dos indivíduos são alvo de constante pesquisa e análise dentro das Ciências Sociais. No decorrer desse capítulo pretendemos construir um diálogo com alguns pensadores que construíram os conceitos de identidade e sociabilidade nas Ciências Sociais: 1) Refletindo sobre esses conceitos na perspectiva da criança negra na educação básica infantil; 2) Fazendo um comparativo com autores da psicologia e da pedagogia, áreas humanas afins que dialogam e complementam as pesquisas e observações da complexa formação dos processos identitários e sua relação com a sociabilidade do sujeito; 3) Tendo a infância como ponto de partida nesse complexo processo de formação identitária, e 4) Trazendo a escola como segundo ambiente de socialização depois do núcleo familiar.

Percebemos nos estudos que apesar de possuírem conceitos e significados diferentes, os termos identidade e sociabilidade estão interligados. Compreendemos durante a pesquisa que a identidade não se constitui de forma isolada, mas o ser humano é um ser social, ou seja, vive em sociedade. Isto faz com que as interações por ele vivenciadas no decorrer da sua existência influenciem, direta ou indiretamente, na formação da sua identidade. Segundo Follmann

Identidade é o conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-se e considerados diferentes uns dos outros ou assemelhando-se e considerados semelhantes uns aos outros, e carregando em si as trajetórias vividas por estes sujeitos, em nível individual e coletivo e na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e o senso estratégico de que são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos (FOLLMANN, 2001, 59).

Refletindo sobre o conceito de Follmann (2001) compreendemos a importância das relações sociais e individuais na constituição da identidade do sujeito, motivando suas ações e escolhas que podem variar de acordo com a trajetória de cada indivíduo. Follmann (2012) retoma esse conceito substituindo identidade por processos de identidade, pois a identidade é algo que está sempre em busca. Está em constante mutação de acordo com as mudanças externas, internas e coletivas que envolvem a vida cotidiana.

Processos de identidade envolvem dinâmica coletivas, dinâmicas individuais que expressam interações entre o nível individual e o nível coletivo, colocando em permanente diálogo valores socialmente propostos ou disciplinados e valores pessoalmente buscados ou reivindicados (FOLLMANN, 2012, p. 86).

A partir do mesmo autor, compreendemos que quando se refere no texto aos “valores socialmente propostos ou disciplinados” estão em questão valores culturais e sociais impostos pela sociedade, ao qual a cultura em que o sujeito está inserido pode ser um fator importante dentro desse processo identitário.

Em coerência com o Follmann (2012) que coloca a identidade como o conjunto de processos vivenciados pelo sujeito, levando em consideração as interações sociais entre iguais e desiguais, além dos objetivos individuais e coletivos, entendemos como fundamental a ideia do constante diálogo com a sociedade em que estão inseridos. Aplicamos esse conceito no ambiente escolar, pensando na criança negra como sujeito nessa complexidade de interações sociais, culturais, étnicas e institucionais.

Sempre é importante ressaltar que pensamos a escola e a educação básica infantil como palco dessas interações sociais distintas. Conforme Cavalleiro

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização dos cidadãos negros- constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

Ainda refletindo sobre o conceito de processos identitários de Follmann (2012) quando o autor se refere a trajetória coletiva, no universo infantil esse conhecimento prévio de coletividade, a meu ver, representa a família. Essas famílias possuem diferenças culturais, sociais, étnicas que colidem no ambiente escolar. Conceito que se assemelha a Barth (2000) no seu raciocínio antropológico que ressalta as diferenças existente em grupos que tecnicamente são caracterizados como pertencentes a mesma cultura. O autor aponta para a descontinuidade nessa formação que se assemelha em alguns aspectos, mas distingue entre si. Portanto a cultura é descontínua como afirma Barth,

Praticamente todo raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: supõe-se que há agregados humanos que compartilham essencialmente uma mesma cultura e que há diferenças interligadas que distinguem cada uma dessas culturas de todas as outras. Uma vez que a cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem cada cultura (BARTH, 2000, p. 25).

Para aprofundar nossa reflexão sobre os aspectos culturais dos processos de formação da identidade utilizamos o texto "*O conceito e a tragédia da cultura*", no qual Souza (2005) traduz um texto de Simmel apresentando uma analogia para explicar o termo "cultivação" comparando o homem a um fruto cultivado, demonstrando que o fruto não tem escolha sobre de que forma pode germinar. Entretanto, segundo o autor, o homem também é um ser cultivado na sociedade, mas essa influência não é determinante. Ele escolhe quais fatores irão incluir ou não em sua alma.

O autor, como vemos abaixo, utiliza o termo alma, mas dentro de nossa análise pode ser substituído sem prejuízo por identidade, já que a identidade e a alma são nossa essência mais profunda. Afirmando que a cultura por si só não tem o poder de formar a nossa alma (identidade) e nem mesmo a alma (identidade) pode se formar de forma isolada. A alma (identidade) é múltipla, necessita de suas reflexões interiores, mas é influenciada pela cultura em que está inserida. E essa cultura pode influenciar fortalecendo suas subjetividades ou como algo que não deve ser atribuído em sua alma (identidade). Simmel afirma que:

Cultivação, em seu sentido mais puro e profundo, não acontece quando a alma percorre aquele caminho de si própria para si própria, da possibilidade de nosso eu mais verdadeiro para sua realidade, exclusivamente com suas forças subjetivas e pessoais-ainda que de uma perspectiva superior, estas perfeições sejam as mais valiosas; com o que ficaria comprovado que a cultura não constitui a definição exclusiva de valor da alma. Seu sentido específico só é preenchido quando o homem inclui, naquele desenvolvimento, algo que lhe é exterior, quando o caminho da alma passa por valores e séries que não são em si subjetivas e interiores (SIMMEL apud SOUZA, 2005, p. 80).

Essa reflexão de Simmel traduzida por Souza nos remete a obra de Karl Marx como o homem clivado, separado de sua essência, ao qual o autor faz uma explanação sobre o que realmente o homem é. E o que ele idealiza ou imagina ser ou conquistar em sua vivência na sociedade. Bertrand (1989) cita um pensamento de

Karl Marx, onde afirma que “a essência do homem é o mundo do homem, a sociedade”.

Podemos perceber nas palavras de Bertrand que a essência do homem, ou seja, sua identidade pode variar de acordo com os seus objetivos e projetos e o quanto esses projetos levam o homem ao desejo de alcançá-los dentro da sociedade. A motivação que leva o homem a almejar um futuro melhor em diferentes cenários da sociedade, estimulada pelos movimentos sociais, que misturam o projeto coletivo com o desejo individual. Conforme Bertrand:

A eficiência dos movimentos sociais e políticos não é apenas de ordem simbólica. Todo ideal social sustenta-se numa certa relação com a realidade, numa esperança cuja realização não é inconcebível (BERTRAND, 1989, p. 32).

Essas interações sociais são analisadas no texto “*A representação do self na obra Goffman: sócio semiótica da identidade*”, escrito por Fernando Andacht que em seu texto apresenta uma reflexão sobre a *self* ou si próprio (eu). Segundo Goffman, o homem se constitui a princípio por três *selves*: *self* dramaturga, *self* reativo e *self* oficial. Atribui-se ao *self* reativo o status de identidade já que interage com a *self* dramaturga e a *self* oficial.

O **self reativo** não é mais que uma dimensão da identidade concebida como continuo processo de significação; os três aspectos ou dimensões do self são igualmente essenciais. [...] **Self oficial** pertence a categoria da terceiridade, dentro da qual o semioticista coloca o que é geral, como a lei ou o hábito, definido esse último enquanto tendência. [...] **Self dramaturgo** corresponde a primeira idade, que inclui o que é puramente qualitativo, indeterminado, do âmbito do possível e ainda não realizado (ANDACHT, 2004, p.142).

Para melhor compreensão dos conceitos de *self* reativa percebo a necessidade de conceituar Goffman segundo o autor quando conceitua a *categoria terceiridade* como além do significado da palavra pura e simples. Trata-se de uma comunicação verbal e não verbal que vivenciamos na nossa vida cotidiana. Conforme Andacht:

Terceiridade é o símbolo, e entre os símbolos, a palavra. Não obstante, é importante lembrar que qualquer gesto ou movimento do corpo que opere segundo a convenção, isto é, que estipule um modo geral de interpretação do signo dentro de uma comunidade, pertence a esta categoria, e, portanto, tem caráter simbólico como qualquer signo verbal (ANDACHT, 2004, p. 142).

Dentre todas as definições de Goffman nos detemos no *self* reativo visando compreender seu conceito de identidade como uma alma sujeita a intervenção da sociedade que estabelece as leis e normas de conduta que devem ser obedecidas ou não pelo sujeito representado no texto como *self* oficial. Em contrapartida, estão os projetos, sonhos e objetivos individuais que são representados no texto como *self* dramaturgo. O autor assevera em seu conceito final de identidade que todos os tipos de *self* são igualmente importantes na constituição da identidade do sujeito, Andacht.

Todos os aspectos do self são reais, e nenhum o é mais do que os outros. Isso que nós acreditamos ser, isso que queremos ser, e aquilo que o outro espera que nos sejamos, tudo em conjunto constitui o processo de semiose multiforme que reconhecemos como identidade humana (ANDACHT, 2004, p. 145).

As reflexões e conceitos sobre identidade e sociabilidade trazidas pelos autores Karl Marx, Eving Hoffman, José Ivo Follmann, Georg Simmel, entre outros, nos fizeram refletir e analisar os diversos aspectos que envolvem a constituição da identidade do sujeito na tentativa de responder o seguinte questionamento: De que maneira os processos de identidades estão relacionados com a sociabilidade do sujeito em sua vida cotidiana?

Podendo nos aventurar a afirmar que o ser humano possui múltiplas identidades no decorrer de sua trajetória com diversos aspectos e subjetividades que estão em constante modificação e adequação conforme seus objetivos e projetos de vida. No entanto o sujeito não se resume a um reconhecimento individual, mas suas interações como as demais pessoas da sua comunidade, sua cultura e seu trabalho são fatores que auxiliam no processo identitário do sujeito como um todo.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer conceitos e ampliar os conhecimentos no que tange a formação da identidade na educação básica e, como muitos dos autores citados, relacionam o contexto social dentro dessa formação. Conforme Cavalleiro:

A socialização torna possível a criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (CAVALLEIRO, 2006, p. 17).

Diante dessa reflexão é de extrema importância aprofundar essa linha de pesquisa no que diz respeito a sociabilidade no ambiente educacional pois se trata do primeiro ciclo social que a criança tem convívio depois do ambiente familiar. Essa vivência está relacionada com as representações sociais que serão construídas durante esse período. A escola como meio sociocultural das crianças deve ser pensada de forma democrática, tratando pedagogicamente as diferenças étnicas, culturais e sociais. Afirma Gomes,

É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais. E racial é uma delas. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferenças experiências socioculturais é um dos passos para construção de uma escola democrática (GOMES, 2001, p. 91).

Levando em consideração o período de adaptação na escola de educação básica infantil significa um momento de ruptura onde a criança deixa a proteção do núcleo familiar para entrar em um campo desconhecido. Nesse ambiente a criança será exposta a uma gama de elementos que formam parte da sua rotina diária. O convívio com outras crianças oriundas de contextos familiares, étnicos, sociais e culturais divergentes é um desses fatores. A interação social com a professora e com os novos colegas muitas vezes se revela um grande desafio a ser superado.

Esses exemplos são um pequeno recorte das observações das interações sociais no ambiente escolar com o foco nas situações de preconceito evidenciadas nesse contexto social, tendo ciência de que o preconceito é estrutural. No entanto, quando abordamos o tema com um olhar sobre o afrodescendente, esbarramos em uma ruptura cultural e histórica, pois durante muitos anos a história dos afrodescendentes lhes foi negada ou limitada a visões estereotipadas de um povo escravizado. O racismo ou preconceito atinge muito além da imagem do sujeito estigmatizado; é um processo de desvalorização e depreciação, que rotula o indivíduo. Segundo Hall:

O racismo biológico privilegia marcadores como a cor da pele. Esse significante tem sido utilizado também, por extensão discursiva, para conotar

diferenças sociais e culturais. A “negritude” tem funcionado como signo da maior proximidade dos afrodescendentes com a natureza e, conseqüentemente, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes faltem capacidade intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam a violência etc. (HALL, 2003, p. 70).

Esses estereótipos ilustrados por Hall fortalecem a “etnicidade” que é o conjunto de características atribuídas a um grupo étnico como fixas. No que se refere ao povo negro, historicamente foram atribuídas características negativas para justificar a exclusão do negro na sociedade, podemos compreender esse conceito de forma mais clara na definição do autor.

Quanto maior a relevância da “etnicidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobre tudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garante ao grupo étnico a manutenção de sua “pureza” genética e, portanto, cultural (HALL, 2003, p. 70).

Pensando no ambiente escolar, a etnicidade ou grupo étnico que possui uma maior representatividade são as etnias originárias da Europa, com a cútis branca. Mesmo a escola sendo um lugar de representação multicultural, percebemos nas observações como as características fixas descritas por Hall (2003) estão expostas nos corredores escolares.

Partindo que a visibilidade e a representação auxiliam no processo de reconhecimento e respeito às diferenças, durante a elaboração da dissertação nos detivemos a observar de que forma a criança negra se contempla no ambiente escolar. Observamos os cartazes em geral espalhados nas escolas refletindo como uma criança negra poderia se sentir ao entrar nos corredores, na biblioteca, nas salas dos brinquedos, no refeitório. As escolas observadas não contemplavam a figura negra em seus corredores. E quando questionamos o motivo pela falta de visibilidade, a resposta foi sempre a mesma: “Não nos damos conta disso, esquecemos, vamos colocar”. Mas esse questionamento normalmente parte da professora ou do professor negro, pensando nos índices da educação de São Leopoldo em que no quadro geral somos 10%. Em um universo escolar essa preocupação com a representação das diferenças étnicas deveria estar presente no ambiente escolar. Após o

questionamento foi colocado três figuras de crianças negras no salão de esportes. O que nos remete a problematizar sobre o sentimento de pertencimento e a associação do negro com a força física e resistência.

As representações sociais reveladas sutilmente nas relações étnico-raciais conforme Munanga (2012) influenciam na formação da identidade dos sujeitos afrodescendentes.

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedade que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos (MUNANGA, 2012, p. 5).

Essa falta de reconhecimento detalhada por Munanga (2012) é reforçada por Hall (2003) quando descreve o período pós-colonial, quando baseado no poema do mirante retrata a frustração do colonizado recém liberto diante do colono. O colonizado procura no olhar do colono o reconhecimento, o diálogo diante dessa nova realidade. E durante esses breves momentos questiona sua identidade diante da invisibilidade encontrada nos olhos do colono. Conforme Hall,

No texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como questionamento presente do enquadramento do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereotipo oriental é confrontada por sua diferença (BHABHA apud HALL, 2003).

Retomando nossa reflexão sobre identidade focando nossos estudos nos afrodescendentes nesse processo constante de formação identitária, nos remetemos ao tempo em que negros foram escravizados e tiveram sua cultura abruptamente negada, e no período pós-colonial após a libertação. As indagações sobre a identidade começaram a surgir e o choque frente à invisibilidade histórica, cultural e social.

Para compreender a realidade histórica vivenciada pelos afrodescendentes no Brasil nesse período pós-colonial percebemos a necessidade de retomar algumas definições e reflexões sobre a transição de colonialismo para pós-colonialismo. Na obra de Hall (2003) podemos compreender essa transição:

No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

Podemos observar nesse resumo elaborado por Hall (2003) que os problemas relacionados às diferenças étnico-raciais presentes no colonialismo não desapareceram com a mudança para o período do pós-colonialismo. Bem pelo contrário, os afrodescendentes como cidadãos livres começaram a reivindicar e refletir sobre qual seria o seu papel dentro dessa sociedade que vinha se ajustando.

Nesse processo de identidade é necessário refletir sobre as suas raízes, sua história, com uma perspectiva atualizada de acordo com as mudanças externas e internas, se reestruturando e analisando a trajetória percorrida. Segundo Hall (2000), reconhecer nossas raízes nos auxilia na construção dos processos identitários.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos (HALL, 2000, p. 109).

No entanto, quando nos interrogamos sobre a cultura, a história e a linguagem afrodescendentes esbarramos nas rupturas causadas pela aculturação imposta aos negros brasileiros. Segundo Follmann (2012), durante o período de escravidão os negros foram submetidos a mecanismos de esquecimento e alienação.

Muitas vezes já se ouviu falar dos diversos mecanismos e práticas voltados para o esquecimento e alienação da população de escravos. Entre esses mecanismos e as práticas devem ser destacados três: a chamada “árvore do esquecimento”, a imposição de uma nova religião oficial e forçada dispersão das famílias e cultura (FOLLMANN, 2012, p. 85-86).

No entanto, essas estratégias de esquecimento provocaram na população negra uma atitude de resistência em busca da liberdade, a qual nos foi omitida nos livros de história. Esta omissão atingiu os processos de identidade da população negra originada durante o período de colonização do Brasil no processo de escravização, mas sua origem é mais profunda que as características físicas como retrata Munanga

(2012) em seu artigo “*Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*”, a qual retrata as complexidades que envolvem os processos de identidade do negro afirmando que,

Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história. Visto deste ponto de vista, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferenciação biológica entre populações negras e brancas e /ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o desenvolvimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho as relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, a escravidão e enfim a colonização do continente africano e de seu povo (MUNANGA, 2012, p. 1).

Quando Munanga afirma que tudo é história quer provocar uma reflexão sobre a origem dessa diferenciação biológica entre negro, brancos e amarelos, nos levando a problematizar a origem histórica dessa diferenciação, em que ponto da história a etnia começa a ser um fator significativo de valorização ou depreciação. Essa busca pela compreensão da identidade étnico racial ultrapassa os dados históricos, em que negros foram escravizados e atinge a atualidade com interrogações que vão além da compreensão da sua imagem. Segundo Fanon, traduzido por Bhabha,

O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas (FANON apud BHABHA, 1998, p. 81).

Esse lugar discursivo e disciplinar revela uma sociedade que se distancia dos seus objetos de estudo estabelecendo fronteiras invisíveis onde os autores envolvidos no processo identitário em questão não são ouvidos. Os processos de identidade são individuais, cada indivíduo se constitui de acordo com suas vivências individuais e coletivas em um processo contínuo de autorreflexão, portanto, não pode ser determinado por outras pessoas. Segundo Follmann,

O ser humano, quando se percebe apenas como sujeito a projetos de outrem, não suporta, ou seja, não se realiza e não desenvolve a sua autoestima enquanto sujeito. Também não se pode falar em construir processos de identidade dos outros ou para os outros... Para nós, um processo de identidade não existe a não ser na forma de manifestação da capacidade autônoma dos indivíduos e grupos na construção de sua história (FOLLMANN, 2012, p. 84).

Nesse aspecto, para as pesquisas antropológicas sociais atingirem os resultados fidedignos à realidade social em análise, Barth (2000) ressalta a importância que os critérios de classificação presente na pesquisa sejam estabelecidos pelo grupo a ser pesquisado, levando em consideração seus valores culturais e não classificados conforme os padrões culturais do pesquisador. Conforme Barth,

É importante reconhecer que apesar das categorias étnicas levarem em conta diferenças culturais, não podemos pressupor qualquer relação de correspondência simples entre as unidades étnicas e as semelhanças e diferenças culturais. As características a serem efetivamente levadas em conta não correspondem ao somatório das diferenças “objetivas”; são apenas aquelas que os próprios atores consideram significativas (BARTH, 2000, p. 32).

O autor reforça que não devemos tentar qualificar um grupo étnico baseado em nossos próprios padrões e valores. Esse sistema de qualificação foi aplicado na população negra que foi retirada de sua cultura e julgada conforme a imagem estabelecida pelo colonizador. Essa prática se reflete na pele da população negra na grande maioria das relações raciais. Essas relações sociais, segundo Fanon, refletem tanto na identificação quanto nos processos de identidade do sujeito.

A emergência do sujeito humano como social e psiquicamente legitimado depende da negação de uma narrativa originária de realização ou de uma coincidência imaginária entre interesse ou instinto individual e a vontade geral. Essas identidades binárias, bipartidas, funcionam em uma espécie de reflexo narcísico do um no outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico de identificação. Para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade (BHABHA, 1998, p. 85).

Essa emergência do sujeito humano revelada pelo autor nos mostra que as relações sociais, bem como a posição assumida pelo homem frente a elas, permeiam os complexos processos de identidade dentro de nossa sociedade, sociedade esta que é composta por diversas culturas e etnias, pois na atualidade de um mundo globalizado as relações interétnicas atingem as bases da nossa sociedade, existindo áreas que ainda hoje são inatingíveis à grande maioria da comunidade afrodescendente. Conforme Barth,

Relações interétnicas estáveis pressupõem precisamente esse tipo de estrutura de interação: um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividades específicos e um conjunto de interdições ou proscricções com relação a determinadas situações sociais, de modo a evitar interações interétnicas em outros setores; com isso, partes das culturas são protegidas da confrontação e da modificação (BARTH, 2000, p. 35).

Essas restrições de acesso a determinados setores da sociedade formam fronteiras invisíveis de exclusão e distinção das categorias étnicas como assevera Barth:

Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo da história de vida individuais, estas distinções são mantidas (BARTH, 2000, p. 26).

Um exemplo que auxilia na compreensão do conceito de Barth (2000) é a desigualdade presente no acesso de crianças negras à educação básica. A população negra ou parda representa no censo mais de 50% da população Brasileira, mas quando analisamos os gráficos referente a escolaridade e acesso, a população negra se encontra à margem da sociedade brasileira.

As fronteiras sobre as quais devemos concentrar nossa atenção são evidentemente fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial. Se um grupo mantém, sua identidade quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para determinação do pertencimento, assim como as maneiras de assinalar este pertencimento ou exclusão (BARTH, 2000, p. 34).

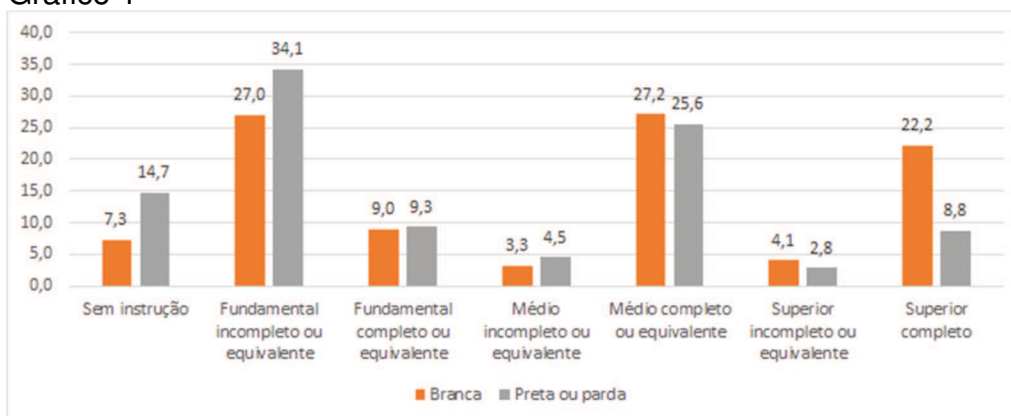
Esses comportamentos discriminatórios presentes em nossa sociedade produzem um aumento das diferenças culturais e étnicas, atingindo as relações sociais em todas as esferas da nossa sociedade. Segundo o IBGE 2016¹, o analfabetismo no Brasil tem cor e os índices revelam que 9,9% da população é negra e parda. Em contrapartida, existe uma diminuição frequente dos índices de analfabetismo entre a população branca (4,2%). A pesquisa revela que o analfabetismo está vinculado à situação social e econômica crescente nas regiões do nordeste e centro oeste do Brasil.

¹ Dados do IBGE de 2016

A pesquisa revela que entre a população negra com mais de 60 anos ou mais, cerca de 30,7% nessa faixa etária são analfabetos. Quando comparamos com os brancos nessa mesma faixa etária o índice diminui para 11,7%. Esses índices vêm reforçar a dificuldade de acesso que a população negra vivenciava nos séculos passados em contradição com a população branca da época.

Quando olhamos dados recentes que comparam a evasão escolar entre negros, pardos e brancos, percebemos que essa desigualdade permanece presente. Dados revelados pela pesquisa indicam que a população negra possui uma média de anos de estudos em cerca de 7,1 anos, enquanto a população branca permanece em torno de 9,0 anos. Não pretendemos citar todos os índices de desigualdade educacional entre negros e brancos no Brasil, mas achamos pertinente colocar o gráfico que ilustra essa desigualdade como material de reflexão.

Gráfico 1



Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil – 2016²

Para ultrapassar as fronteiras que mantem a diferença, devemos aderir a uma nova postura de reeducação vivenciada em todas as esferas da nossa sociedade, almejando diminuir as desigualdades sociais e raciais através do diálogo e do respeito às subjetividades do outro. Conforme Pinheiro (2014) as relações étnico-raciais possuem o desafio de auxiliar nesse processo de reconhecimento, interação e inclusão social,

Portanto, o desafio da educação étnico racial, ou melhor dizendo, a questão social e a questão racial necessitam de uma ética que auxilie tanto a

² Imagem tirada da pesquisa do IBGE de 2016 sobre a distribuição das pessoas de 25 anos ou mais, por cor ou raça.

população negra, quanto a população branca a encontrar a melhor forma de interagir nesta reeducação inclusiva do diferente, além de poderem atuar na esfera da sociedade através da reeducação social e racial enquanto sujeito e não apenas como objeto da globalização tecnológica brasileira (PINHEIRO, 2014, p. 39).

O estudo buscou as interações sociais e raciais que influenciam a formação da identidade da criança na educação básica, partindo do princípio de que a identidade e a sociabilidade estão interligadas. Ou seja, as relações sociais que estabelecemos no decorrer da nossa trajetória de vida estão ligadas com a formação identitária que começa a ser lapidada na infância. Diante do exposto no documento da LDB,

Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se construir nesse período (0 a 6 anos) (BRASIL, 2006, p. 29).

Toda essa bagagem de subjetividades está envolvida no processo de formação identitária no período da Educação Infantil presente na LDB quanto à formação integral da criança. São conceitos que vão interferir em sua visão de mundo e essa visão de mundo vai influenciar nas suas relações sociais e raciais. Refletindo sobre as influências desses conceitos na educação das relações étnico-raciais tendo como foco a criança afrodescendente. Podemos destacar os conceitos de beleza que influencia na autoestima, no auto-reconhecimento, na visão que os outros fazem do sujeito e como esse sujeito pode ser influenciado por essa visão.

Essa visão, como relatamos acima, é formada de forma subjetiva através das interações que os sujeitos vivenciam e os elementos pedagógicos que se encontram no ambiente escolar. Que a princípio nos passa uma falsa sensação de harmonia, nos provocando uma inquietação quando confrontamos o ambiente escolar e suas práticas no que se refere à visibilidade e à representatividade da criança negra. Como afirma Cavalleiro,

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar da margem a compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório a medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que

expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Os conceitos de bom e mau também vão estar presente nesse contexto educacional nas relações sociais e raciais. Trago um exemplo que observei durante as minhas observações das brincadeiras de livre escolha no pátio: havia um grupo de 5 meninos brincando de super-herói (4 brancos e 1 negro), percebi que estavam discutindo sobre que papel que cada um teria na brincadeira. De repente inicia uma discussão, o menino negro diz “Eu não quero ser ladrão, não é ladrão, é vilão”. Logo o menino negro veio falar comigo que não queria ser mau, queria ser super-herói. Intervi na brincadeira chamando os garotos e questionando “Por que ele tem que ser vilão? Por que não podem todos ser super-herói?”. Responderam “alguém precisa ser o mau na brincadeira”. Perguntei “Mas por que precisa ser ele?” Eles ficaram constrangidos com o meu questionamento. Sugeri que inventassem um monstro na imaginação e o combatessem juntos, todos como heróis, pois existem heróis de todas as cores, tamanhos e formas. Resolvido o conflito foram brincar, como pesquisadora esse acontecimento serviu perfeitamente para exemplificar o quanto o conceito ou a figura que fazemos do que é mau e do que é bom interfere no cotidiano das crianças e em suas relações sociais e raciais.

Nas representações sociais, quando nos detemos a analisar a brincadeira, sua organização, personagens e objetivo, nos damos conta que uma brincadeira requer elaboração, organização e sequência lógica dos acontecimentos. Nessa elaboração e organização de papéis normalmente a criança negra é prevista para ter papel do vilão ou vilã. Acreditamos que sem a mediação apropriada o menino negro do grupo (na pesquisa) iria parar de brincar, pois percebemos em sua indignação que o mesmo poderia fazer um papel que não fosse inferiorizado. Neste sentido, o menino revelou que estava cansado de ser sempre o ladrão, o vilão, que queria ser herói.

No nível racial podemos problematizar que os meninos não se deram conta dos motivos que os levaram a escolher o menino negro como vilão ou ladrão. Esses papéis já foram estabelecidos pela sociedade e interiorizados pelos garotos de forma subjetiva. Podemos destacar nos dedos quantos super-heróis negros existem, as histórias de super-heróis que são negros, a grande maioria são figuras de homens brancos, fortes, destemidos etc. Essa falta de representatividade e visibilidade de

super-heróis negros dificulta que as crianças projetem ou imaginem um herói com essas características refletindo em brincadeiras de maneira subjetiva.

Nessa reflexão está presente o ambiente escolar como um instrumento que auxilia nesse processo de formação identitária, quando nos deparamos com um ambiente escolar em que essa criança não consegue se ver representada nos materiais considerados de apoio pedagógico, decoração, cartazes, livros, brinquedos etc. Essa identidade racial ficaria em segundo plano.

Para solucionar essa lacuna está proposto na Lei 10.639/03 CNE, o ensino da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis educacionais, trazendo que o tema deve ser incluído nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. E não somente em uma forma discursiva politicamente correta, mas colocado em prática, pensando no combate ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar. Retomando a LDB (2006), muitos conceitos que estão diretamente ligados com a sociabilidade e representações raciais são formados na faixa etária de 0 a 6 anos, período que a criança é inserida no ambiente escolar. Vivenciando as diferenças étnicas, culturais e sociais em seu dia a dia, necessitando de uma mediação de qualidade para compreender e aprender a respeitar as diferenças. Proposto na lei 10.639/03 CNE a utilização de material apropriado para abordar o tema, formação de professores adequada, distribuição de material pedagógico amplamente difundido, sendo que essa reforma implementada em 2003 é um reflexo das lutas do Movimento Negro que tinha a educação como pauta permanente em suas agendas que vão aprofundar no próximo capítulo.

3 MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA COMUNIDADE AFRODESCENDENTE

Acreditamos que o presente reflete o passado, por isso não podemos falar de educação do negro hoje sem refletir sobre os processos que envolveram a sua formação formal no século XX. Não pretendemos resgatar toda a história do negro escravizado no Brasil, mas o período posterior a essa época destacando algumas iniciativas pontuais que marcaram os avanços conquistados pelo Movimento Negro no contexto educacional.

Entre esses avanços estão a inclusão da educação como pauta de reivindicação permanente em suas agendas e na criação de entidades ou sociedades que auxiliassem na capacitação da comunidade negra, para combater o preconceito e a discriminação racial, promovendo assim a valorização dos negros e lutando pelo direito à educação, segundo Gonçalves e Silva (2000).

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismo de valorização e, dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 139).

A educação que era oferecida nessas entidades ou sociedades tinha um objetivo que ia além da educação formal e da alfabetização, destacando o acesso às oportunidades iguais no mercado de trabalho através da equiparação entre negros e brancos como meio de ascensão social e integração, resgate histórico de seus ancestrais, valorização da cultura e valores do seu povo e fornecendo ferramentas de reivindicação de seus direitos sociais e políticos, como direito à diferença e respeito humano. Segundo Gonçalves uma das experiências mais completa desse período foi a criação do projeto da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo, denominado “Liceu Palmares”,

A experiência mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos

negros, mas aceitava-se também alunos de outras raças. (GONÇALVES, 2000, 11)

No entanto, o acesso à educação era conquistado pelos negros na idade adulta e as crianças se encontravam distantes dos bancos escolares. Gonçalves e Silva reforça que “a escolarização, entre os homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta” (GONÇALVES E SILVA apud SILVA, 1987). Esse distanciamento das crianças negras dos bancos escolares, segundo o autor, era a entrada precoce no mercado de trabalho, mas as entidades do Movimento Negro incentivavam a população negra a estudar, destacando que a educação não deveria acontecer somente em uma esfera privada, mas como um direito do negro como cidadão conforme o projeto político Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, tendo a educação como dever do Estado. Em suma, o projeto Político do TEN apontava para outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala da linguagem de sua época. Aqui, educação é um dever indiscutível do Estado; é direito dos Cidadãos (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 148).

Além das iniciativas que aconteceram no Rio de Janeiro, o autor destaca a antiga província de São Pedro do Rio Grande do Sul, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora em Porto Alegre, evidenciando dois encontros que ocorreram em 1984 e 1985 e culminaram em um grande avanço nas pautas educacionais do cenário brasileiro. Foram eles I e II Encontro Nacional sobre Realidade do Negro na Educação e alguns temas colocados em debate nesse encontro foram a construção positiva de uma identidade e autoestima de crianças e jovens negros.

Podemos perceber que os assuntos pautados nessa conferência vão ao encontro das leis 10.639/03 CNE 03 e 11.645/08, principalmente na primeira, que tem norteado nossa pesquisa no que se refere ao desenvolvimento da criança negra e afro-brasileira em todas as esferas educacionais. Conforme essas iniciativas, o resgate histórico da cultura negra auxilia na autoestima e na formação da identidade da criança e dos jovens negros gaúchos, o que me faz refletir sobre a nossa formação.

Durante nossa infância e vida adulta, a cidade de São Leopoldo era conhecida como berço da imigração alemã. A presença dos negros e suas contribuições para construção da cidade de São Leopoldo sempre foram silenciados pelos historiadores da época. Somente conseguimos adquirir um melhor conhecimento no curso

destinado à comunidade Negra Leopoldense, composta de professores, movimentos sociais como a ONG Anastasia, a Secretaria de Igualdade Racial, Negros em Movimento, em um espaço alternativo que sediavam eventos artísticos e culturais e realizavam projetos sociais destinados à população em situação de rua nomeado como Moco Cultural³. O curso recebeu o nome de “Invisíveis? História da comunidade Negra na Região do Vale do Rio dos Sinos”, ministrado pelo professor Ricardo Brasil Charão⁴. O curso tinha o objetivo de formar educadores sociais capacitados a compartilhar a história dos negros no Vale dos Sinos junto a comunidades e diminuir essa invisibilidade histórica da população negra no município de São Leopoldo. Foi uma oportunidade de nos apropriarmos da própria história. Tivemos acesso a documentos e relatos históricos da população negra de São Leopoldo que anteriormente não tínhamos conhecimento.

Como o próprio professor cita em reportagem do Jornal de Novo Hamburgo, “conhecimento é poder”, e quando você retira a participação de um povo na construção da cidade e atribui sua construção e formação a outra etnia, enaltecendo essa etnia, é diminuída a outra. Essas relações de inclusão e exclusão geram na população negra de São Leopoldo uma ideia de que não pertencemos a essa terra. Essa ideia de que somos estrangeiros em nossa própria cidade é reforçada durante a semana de imigração alemã.

Atualmente, a cultura negra da nossa cidade tem ganhado voz através da Secretaria de Igualdade Racial, com uma figura ativa em nossa sociedade Nadir de Jesus⁵ que não tem medido esforços para que a cultura negra e a comunidade negra Leopoldense tenham um rosto e uma voz frente ao preconceito que durante anos foi incrustado de maneira sutil em nossa sociedade. Quando falamos em algo que foi

³ Moco Cultural era um espaço cultural que realizava eventos e cedia o espaço para organização de cursos, palestras, show, contando com uma proposta de solidariedade e cidadania realizava muitos projetos que envolviam a pessoa em situação de rua. Por isso o nome foi dado em homenagem a essas pessoas que atribuem o nome MOCO como local seguro onde guardam as suas coisas, até dezembro de 2017 contavam com espaço, fechado em função do aumento do aluguel, localiza-se na Rua: Desembargador Esperidião de Lima Medeiros, nº 60, na cidade de São Leopoldo (RS).

⁴ Ricardo Brasil Charão tem graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998), graduação em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e mestrado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2002). Experiente na área de Teologia trabalhando temas identidade étnica e religiosa e identidade negra e religião, no campo da Saúde Coletiva, trabalhando temas como promoção de saúde e prevenção ao HIV/AIDS junto a pessoas usuárias de álcool e outras drogas, bem como outros grupos populacionais vulneráveis. Atualmente, secretário da Saúde de São Leopoldo (RS).

⁵Nadir de Jesus é a atual chefe do Departamento de Igualdade Racial da Secretaria dos Direitos Humanos no município de São Leopoldo (RS).

incrustado de forma sutil, queremos dizer que fomos invisibilizados e marginalizados através das histórias presentes em nossas escolas. Esse anonimato da participação e valorização da mão de obra negra em nossa cidade provoca um sentimento de revolta, pois é visível a manipulação da história.

Entretanto, como vemos ao longo dos séculos, a história sempre favorece quem tem a caneta. Ao cursar o curso, a invisibilidade da cultura negra no Vale do Sinos se tornou gritante para nós. Durante dois meses estudamos com um grupo seletivo de professores, estudantes e integrantes de movimentos sociais de diferentes etnias, interessadas em resgatar e compartilhar esse conhecimento nas escolas e atividades sociais.

Nessas aulas conseguimos aprender que os negros de São Leopoldo antecederam a imigração Alemã, fato que não nos foi ensinado na escola e continua a não ser ensinado nos livros didáticos da atualidade. Enaltecendo a imigração Alemã e invisibilizando as demais culturas presentes durante a fundação dessa cidade. Conforme Bento,

Em 1801, somente a Real Feitoria do Linho-Cânhamo de São Leopoldo possuía 238 escravos, número que ascendeu a 293 em janeiro de 1824, seis meses antes do início da imigração (BENTO, 1976, p. 199).

Essa invisibilidade e desconhecimento da história da população negra em São Leopoldo produz um sentimento de não pertencimento no coração dos negros Leopoldense, principalmente durante a semana de imigração Alemã. Durante a minha infância questionava “como eu cheguei aqui?”, “como existem negros em São Leopoldo se é o berço da imigração Alemã?” e “se eles construíram sozinhos toda essa cidade, como se explica a presença de índios e negros nessa região?”.

Estes questionamentos permanecem no imaginário infantil ainda hoje, pois quando lecionávamos para uma turma de quarto ano do ensino fundamental durante o ano de 2017, foi solicitado que fizesse um trabalho para a semana da consciência negra com os alunos. Isto se deu porque até aquele momento nós já havíamos trabalhado as propriedades das ervas medicinais e suas propriedades, as quais os negros escravizados que foram trazidos para o Rio Grande do Sul tinham conhecimento, assim como na agricultura, em alvenaria e que ensinaram os alemães a cultivar mandioca, açúcar etc. e auxiliaram na construção de suas casas.

Nos meses que antecederam o pedido de que a cultura negra e seu papel na colonização fosse introduzida, já havia começado a tratar do conteúdo em minhas aulas de Educação Ambiental. Antes de explicar e retomar a história do Negro no Rio Grande do Sul questionei “Qual foi o povo que deu origem a cidade de São Leopoldo?”. A resposta foi unânime: “Os Alemães, somos o berço da imigração Alemã, professora”. Nesse momento pude perceber a interrogação em seus olhares, como a professora não sabe disso? Na continuidade da aula começamos a explicar que existiam negros aqui antes da imigração alemã, só que esse fato não é comentado com tanta frequência. Que o que se queria dizer com esse breve relato é que quando valorizamos e comentamos somente a contribuição germânica no município, apagamos a contribuição das demais culturas que estavam presentes. É importante saber que as benfeitorias dos afrodescendentes é que serviram para abrigar os imigrantes recém-chegados. Bento (1976) afirma que:

A Feitoria em Canguçu e São Leopoldo funcionou durante mais de 40 anos (1783 a 1824) até a sua extinção, para cessação de suas instalações para abrigar os primeiros imigrantes alemães chegados ao Rio Grande do Sul (BENTO, 1976, p. 97).

A existência de famílias também foi consolidada nessas aulas, pois documentos comprovam a relação familiar entre escravos, desmistificando o mito de que os negros não possuem moral em suas relações. Bento (1976) traz no livro “*O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635 - 1975)*” uma planilha detalhada com o nome e sobrenome das 63 famílias que residiam durante 35 anos na feitoria do Ninho Cânhamo e foram substituídos pelos 48 pioneiros da imigração alemã. Conforme Bento:

Este grupos de 293 africanos negros e descendentes agrupados em 62 famílias seriam substituídos, 6 meses após, na instalações da Feitoria de São Leopoldo, que ocupavam durante cerca de 35 anos, pelos 48 primeiros imigrantes alemães desembarcados em São Leopoldo atual, em 24 de julho 1824, a bordo do “Protector”, que deram origem à pujante e progressiva colonização alemã no Rio Grande do Sul (BENTO, 1976, p. 106).

Não pesquisamos o futuro dessas famílias que foram substituídas por mão de obra alemã, pois fugiria do foco da nossa pesquisa. Somente com uma pesquisa mais

detalhada poderíamos ressaltar os impactos que essa omissão de parte da história pode gerar nas gerações futuras.

O Professor Ricardo Brasil Charão ressalta que a cultura letrada se apresentava ao negro de São Leopoldo quando assumiam ofícios de seus senhores. Um exemplo é o registro e foto do primeiro negro que era caixeiro viajante; essa função exigia autonomia, domínio de cálculos e conhecimento da leitura e escrita.

Charão afirma que muitos negros eram peões de pradarias, montavam cavalo e cuidavam do gado. A ideia de negros montados nos faz pensar o motivo pelo qual não fugiam, e a resposta era: pelas suas famílias. A ideia de que os negros eram preguiçosos e não podiam gerenciar a sua vida também foi desmistificado ao longo das aulas, pois eles trabalhavam no dia santo e no domingo para economizar, para comprar a alforria de suas filhas e para libertar as mulheres em primeiro lugar.

O porquê de o resgate dessa história ser importante quando falamos de educação é por ser ainda hoje presente nas escolas a versão de que somente os alemães fundaram e desbravaram as terras de São Leopoldo e construíram essa cidade sozinhos. A presença de outras etnias é completamente invisível nos relatos históricos dessa sociedade. Nas aulas, o professor Charão revela a existência de alguns relatos⁶ que afirmam que Cânhamo é maconha, atribuindo a substituição dos negros pelos alemães pelo fato de fumarem maconha⁷ e não gostarem de trabalhar. Entretanto, esses relatos com intuito de desqualificar a contribuição do negro na construção dessa cidade provam a tentativa de uma alienação e favorecimento à cultura dominante. Gonçalves e Silva (2001) utilizam a fala de Guerreiro Ramos para reforçar o sentimento de inferioridade provocado na população negra diante do que o autor nomeia como mapas culturais. A palavra mapa na antiguidade possuía um significado muito mais amplo do que apenas a localização geográfica; nele constavam os lugares de caça, hospedagem, perigos iminentes, zonas agrícolas etc.

Quando falamos de mapas culturais, podemos incluir os costumes, hábitos e representações sociais de uma sociedade. Em consequência, a escolarização ou acesso à cultura letrada da época nos moldes que estavam propostos baseados em um mapa cultural elitizado, originando um currículo escolar que reproduzia seus

⁶ Reportagem de 5/12/2009, do autor Renato Klein - Histórias do Vale do Cai. Revista online, v.739 - Linho Cânhamo é Maconha.

⁷ Para esclarecimento “cânhamo é uma planta da família das moráceas, de nome científico “cannabis sativa”. Seu uso na fabricação de tecido e suas propriedades intoxicantes se remetem a tempos antigos, ligando-o a lendas antigas gregas e orientais”.

conceitos e valores, fomentava e ainda fomenta um sentimento de inferioridade na criança afrodescendente, necessitando de urgência nessa adequação curricular.

Segundo Guerreiro Ramos os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cuja as raízes estão na cultura Brasileira. Para liberta-los desse sentimento não basta simplesmente escolariza-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo Brasileiro. Aliás, esse foi o tema do primeiro congresso dos negros Brasileiros (Quilombo nº 5 e 6) (GONÇALVES E SILVA, 2001, p. 149).

Quando Guerreiro Ramos (2001) fala em radical revisão dos mapas culturais, acredito que se refira a esse enquadramento das raízes e contribuições dos africanos e seus descendentes na construção do nosso país. A saída proposta já foi apontada no século passado pelo movimento negro, já na atualidade está traduzida na forma das leis 10.639 /03 CNE e 11.645/08. Retomando as propostas da primeira convenção do Movimento Negro Unificado, que elaborava propostas para combater o preconceito e a discriminação racial,

Outro dado importante refere-se a convenção do Movimento Negro Unificado, realizada também em Belo Horizonte em 1982, momento em que as delegações aprovaram o Programa M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e a cultura Afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. (Programa de Ação, 1982, p. 4-5) (RAMOS apud GONÇALVES E SILVA, 2001, p. 151).

Como vimos anteriormente, o tema nos currículos escolares que foram repensados a partir da lei 10.639/03 CNE e permanece em vigor com a BNCC, que estabelece que a luta contra o preconceito e a discriminação parte do conhecimento das diversas culturas que fizeram parte da construção do nosso país, que durante séculos foram excluídas e marginalizadas. As culturas indígenas e afro-brasileiras ganharam força e voz nas leis 10.639/03 CNE e 11.645/08, mas como reforça Nilma Lino Gomes (2001) em conformidade com Guerreiro Ramos (2001), problematiza a eficácia de uma política educacional que se limite a analisar as diferenças socioeconômicas e não leve em consideração a influência das diferenças étnico-raciais e culturais existentes nessa nação,

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade socio cultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cuja as características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país, marcado, também pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico raciais nas condições de vida e história do povo Brasileiro (GOMES, 2001, p. 85).

Quando observamos atentamente as falas de Guerreiro Ramos (2001) e de Nilma Lino Gomes (2001) anteriormente citados, percebemos que por mais que existam políticas públicas educacionais que abordem os temas raciais no ambiente educacional, para combater o preconceito estrutural e histórico da sociedade brasileira. São necessárias ações efetivas que articulem pedagogia, cidadania e raça, como afirma Gomes,

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. Por isso, não basta conhecer o/a aluno/a apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculo entre vivências sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar (GOMES, 2001, p. 90).

Percebemos algumas iniciativas da Secretaria de Igualdade Racial que articulam o pedagógico com o sociocultural com iniciativas que evidenciam o fortalecimento do movimento negro em São Leopoldo esteve presente na fundação de ONGs como a ONG Anastácia e outros grupos de negros em movimentos. Fomentou-se com a pressão desses grupos a criação de leis e ações afirmativas que devolvam o reconhecimento da cultura negra na cidade. Deve ser destacada a atividade “Para além dos ferros – A população negra na história de São Leopoldo” que aconteceu no dia 20 de novembro de 2017, em comemoração ao dia da consciência negra e culminou na doação de alguns elementos de cultura negra, que não fazem parte da escravidão ao museu Visconde de São Leopoldo.

O Museu Histórico Visconde foi sede da atividade “Para além dos ferros - A população negra na história de São Leopoldo”, que contou com a presença de entidades representativas, estudantes, grupos de manifestações artísticas e autoridades, marcou a entrega de objetos e documentos escritos e iconográficos, que ampliaram a narrativa sobre a participação do povo negro na história e na cultura da cidade (reportagem do Jornal Vale dos Sinos, autora Franceli Stefani, 20/11/2017).

É notável que antes dessa iniciativa a presença negra em São Leopoldo nesse museu se resumia a grilhões, correntes, em suma, somente dor e escravidão. Afirma a chefe do Departamento de Igualdade Racial da Secretaria dos Direitos Humanos, Nadir Maria de Jesus, que nos meses que antecederam o evento havia estado no museu e sentido vontade de chorar, pois havia visto somente objetos de tortura, para a representação do povo negro na história de São Leopoldo, e posteriormente a doação dos objetos e documentos citados acima, as lágrimas se tornaram em alegria.

Esse sentimento relatado por Nadir Maria de Jesus traduz o sentimento de muitos negros que não se sentiam representados na história do município ou sua participação na construção da cidade se resumia a o período em que foram escravizados.

Na visita realizada no dia 27 de novembro de 2017, por nossa turma de quarto ano após doações recentes ao acervo e com a bagagem cultural que havíamos adquirido através do curso, tivemos melhores possibilidades de explicar para os alunos a participação do povo negro na construção da cidade. No museu tivemos a oportunidade de ver fotos de negros que não estavam escravizados pelas vestimentas e postura. Tivemos acesso à foto do primeiro negro que foi cacheiro viajante na cidade⁸. Essas fotos não foram colocadas em evidência, com um olhar sensível e carregado de conhecimento prévio, pudemos proporcionar esse momento de reflexão aos alunos. Ainda precisamos avançar bastante em nossas práticas e pesquisas quanto à pouca participação e invisibilidade da nossa cultura na cidade.

É um trabalho que precisa ser proposto do micro para o macro, se cada professor ou figura social compartilhar um pouco da verdadeira história. Pensamos que ainda na atualidade, os mesmos pontos são destacados para o combate ao preconceito a seleção de materiais que auxiliem e favoreçam o reconhecimento e a visibilidade da criança afrodescendente e que incentivem o protagonismo e a autoestima da criança negra no ambiente escolar.

⁸ Foto mostrada e explicada nas aulas do Professor Ricardo Charão durante o curso: Invisíveis? História da comunidade Negra na Região do Vale do Rio dos Sinos revista no museu.

4 METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS NA PESQUISA

Diante da grande variedade metodológica existente no universo acadêmico selecionar a técnica adequada à análise do seu objeto de estudo se revela um grande desafio. Muitas vezes as técnicas apresentadas como padrão metodológico se complementam entre si na coleta de dados, sendo apropriada uma adaptação das mesmas para contemplar os objetivos propostos na pesquisa de campo, exigindo uma adequação para acessar o objeto de estudo.

Durante a nossa vida acadêmica sempre utilizamos a entrevista como técnica de coleta de dados mais segura e precisa para análises dados. Entretanto, no decorrer das aulas nos deslumbramos com as possibilidades apresentadas e a dificuldade de adequação dessas técnicas com a pesquisa de campo. A utilização da observação participante como técnica de coleta de dados na pesquisa com crianças se revelou um instrumento metodológico apropriado na pesquisa. No entanto, a técnica de grupo focal se revelava mais objetiva quanto a pergunta tema e expressava resultados mais significativos e sólidos para análises futuras. No entanto, como vimos na definição de grupo focal a quantidade de participantes é limitada de 10 a 15 pessoas no máximo.

Essa característica quantidade de participantes colocou-nos em um impasse quanto a melhor técnica e coleta de dados que se adequasse com as perguntas norteadoras em busca de compreender os processos de formação identitária e as representações raciais e sociais que permeiam o imaginário da criança na educação infantil. Percebendo a semelhança entre o nosso objeto de estudos e o da Mistein (2007) nos fizeram propor uma adaptação que se adequasse ao cenário escolar e possibilitasse a realização da pesquisa nas instituições de ensino que atualmente trabalhamos, como a seleção dos participantes quanto ao não parentesco sanguíneo, as características determinadas quanto a faixa etária e ambiente adequado para realização dos encontros. A utilização de histórias como ferramentas pedagógicas para direcionar aos questionamentos e a filmagem das mesmas para análise de dados.

Concluimos que existe a possibilidade de utilizar essa adaptação do grupo focal como instrumento metodológico, visando analisar as percepções do grupo como um todo, mas levando em consideração as respostas que não concordam com o grupo, fomentando debates e auxiliando no processo de construção da identidade social e racial na educação infantil.

4.1 Referências Estudadas na Pesquisa

Durante o processo de construção do projeto, a pesquisa bibliográfica norteou todo desenvolvimento do projeto através de autores que conceituam e debatem em suas obras a importância da valorização da cultura negra no âmbito educacional, tais como Gomes (2001) em sua obra “Racismo e anti-racismo na educação”. Esta autora relata em sua obra a importância do contexto sociocultural na formação da identidade.

No contexto pedagógico utilizamos a obra de Cavalleiro (2001), sob o título do “Silêncio do Lar para o Silêncio Escolar”. Além disso, ainda apresentamos como referenciais a autora Pinheiro (2011), pesquisadora e escritora da cultura africana e afro-brasileira. Nossa pesquisa ainda se referiu as reflexões do autor Follmann (2001) sobre os “*Processos de identidade versus processo de alienação: algumas interrogações*”.

Posteriormente à coleta qualitativa dos dados, analisamos e organizamos os dados coletados utilizando o método quantitativo que nos possibilitou a elaboração de planilhas, gráficos e tabelas para auxiliar na análise e comparação dos dados coletados. Isto nos ajudou a aprofundar a reflexão sobre as representações envolvidas no processo de formação da identidade da criança afrodescendente na educação básica e sua sociabilidade com o meio em que está inserido.

O método de pesquisa utilizado foi o etnográfico como conceitua Severino,

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no micro social, olhado com uma lente de aumento (SEVERINO, 2007, p. 119).

A pesquisa etnográfica compreende as representações simbólicas que o educando tem contato no seu cotidiano, as quais foram observadas no desenvolvimento da pesquisa, tais como materiais didáticos, brinquedos e cartazes presentes nas salas de aula e a interação das crianças afrodescendentes com os mesmos. Estabelecemos como foco da nossa observação as relações socioculturais estabelecidas no ambiente escolar sobre a perspectiva do educando afrodescendente como protagonista e não como objeto de pesquisa, pois segundo Cavalleiro (2001), são as interações socioculturais que orientam nossa interação com o mundo. Levando

em consideração que o segundo grupo social que interagimos na infância é a comunidade escolar essa interação influencia no processo identitário desse afrodescendente. Cavalleiro afirma que:

É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais. E a racial é uma delas (CAVALLEIRO, 2001, p. 91).

No decorrer da pesquisa, foram elaborados dois questionários distintos entre si. O primeiro foi elaborado para coletar dados referente a origem étnica e significado dos nomes dos alunos junto aos pais e o segundo direcionado as professoras de educação infantil situadas em duas escolas, sendo identificados respectivamente como A e B. Os dados coletados nas observações e nas entrevistas serão organizados em planilhas e gráficos. Após a sistematização e organização, os dados serão analisados com base na fundamentação teórica presente em nosso projeto de pesquisa.

Além das entrevistas e observações no ambiente escolar, foram utilizados os dados do *Anuário do Sistema Público de Educação* do ano de 2015, elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, São Paulo, 2015). Também foram utilizados dados referentes a juventude brasileira fazendo apontamentos ao nível de escolaridade e ocupação entre outros relacionando esses marcadores ao gênero, cor e raça dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

No âmbito municipal utilizaram-se dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), tais como dados de matrículas e sua discriminação por nível de ensino, raça e cor.

Segundo dados coletados por meio de entrevista com a responsável pelo censo escolar no município de São Leopoldo. Apenas 182 pais preencheram a ficha de matrícula no quesito étnico como da raça negra, em sua grande maioria não preenche ou não se considera pertencente a raça negra. Analisando dados da secretaria de educação – SMED no município de São Leopoldo atende cerca de 5.000 mil crianças matriculadas na educação infantil. O que em uma regra de três simples nos fornece o índice de 3,64% dessas crianças são negras. Dados coletados por contato telefônico dia 13/07/2015 (CONCEIÇÃO, 2015, p. 53).

Entendemos como é pertinente ressaltar que esses dados levaram em consideração somente as crianças, cujos pais declaram a sua etnia no ato da matrícula, sendo uma prática pouco recorrente no município. Essa resistência ou desinformação quanto à importância desse dado, em nível de pesquisa, faz com que esses índices não sejam precisos.

Quando utilizamos os dados do IBGE 2016 para fundamentar a pesquisa verificamos que a taxa de crianças pretas e pardas da faixa etária de 0 a 3 anos é de 27,1%, enquanto as crianças brancas nesse mesmo segmento são de 34,1%. Na faixa etária de 4 a 5 anos na pré-escola os índices são de 89,1% entre pretos e pardos e 91,5% nos brancos.

4.2 Delimitação

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos. A escola A é situada em um bairro periférico do município e atende alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, nomeada como EMEF, e a escola B se situa no centro, atendendo somente alunos de 4 e 5 anos nomeada com EMEI.

A pesquisa foi dividida em três etapas destinadas a coleta de dados: 1) Cinco encontros pedagógicos com duas turmas de Educação Infantil das escolas A e B; 2) Questionário com os professores: 6 da escola A e 4 da escola B; 3) Relatos das professoras que acompanharam o andamento dos encontros pedagógicos: 1 da escola A e 1 da escola B.

Na escola A foram realizados 5 encontros com uma turma de 27 crianças na faixa de 5 anos, auxiliados pela professora regente da turma para registrar em vídeo as reações da turma frente as histórias com protagonistas negros (as) e lendas africanas utilizadas para direcionar o debate e responder aos questionamentos sobre as representações sociais e raciais presentes no imaginário do grupo. O cronograma dos encontros era:

- 1º - Contação da história “A Princesa Perdida”, caracterizada como princesa;
- 2º - Resgate do significado dos tecidos africanos;
- 3º - Confecção das princesas e príncipes em argila;
- 4º - Nomeação dos príncipes e princesas com nomes africanos e oficina de turbante;

5º - Contação das histórias “Marimbondo do Quilombo”, “Pintura de Zumbi” e “Carcará”;

Na escola B atuávamos como regente da turma e selecionamos 5 encontros sobre a temática para observar, analisar e registrar a turma de 21 crianças e sendo auxiliadas por uma estagiária para fazer os registros. O cronograma seguido nos encontros era:

1º - Contação da história “A Princesa e o Sapo”, caracterizada como princesa;

2º - Resgate do significado dos tecidos africanos;

3º - Confecção das princesas e príncipes em argila;

4º - Nomeação dos príncipes e princesas com nomes africanos e oficina de turbantes;

5º - Contação das histórias “Marimbondo do Quilombo”, “Desenho do Zumbi” e “Carcará”;

Observamos o ambiente escolar como um dos fatores ou falta de representação e visibilidade da criança negra na educação básica infantil, utilizando o método qualitativo o qual mostrou ser mais adequado na coleta de dados, mediante o estudo de caso de um grupo específico de indivíduos, sendo selecionados por faixa etária e etnia dentro do ambiente escolar. Isto possibilitou uma análise detalhada desse micro processo de interação do afrodescendente, priorizando a integridade dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa em discussão.

4.3 Pesquisa: Participantes

Participaram dessa pesquisa duas turmas de educação básica infantil no município de São Leopoldo, se distinguindo entre si pela zona de localização das duas escolas. Potencializou-se a problematização sobre os aspectos sociais e raciais que envolvem o tema. Os educandos envolvidos na pesquisa frequentavam duas escolas municipais que nomeadas como escola A e B durante a análise dos dados na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, sendo duas turmas formadas por 27 crianças na escola A e 21 crianças na escola B.

Foram realizados questionários na pesquisa com 6 educadores das escolas A e 4 educadoras na escola B, atuantes na educação básica do município. Além de dois

relatos de duas professoras que acompanharam o desenvolvimento dos encontros pedagógicos, uma na escola A e outra na escola B.

4.4 Técnicas de pesquisa

Nosso ponto de partida sobre as técnicas utilizadas na pesquisa foi voltado no uso de questionário aberto, entrevistas, diário e registro de campo e depoimentos. Utilizamos ainda de entrevistas gravadas e coletas de dados. As técnicas adotadas foram importantes para nosso trabalho, podendo realizá-lo com coerência e cientificidade.

As técnicas de leitura surgiram como forma de melhorar o desempenho da inspeção de sentido de uma melhor cooperação e coerência com os objetivos propostos.

4.4.1 Observação participante com grupo focal e o desafio metodológico na escola de educação básica infantil

Como instrumento de pesquisa foi utilizada a observação no que se refere ao ambiente que o educando está inserido. Registrou-se as impressões e relatos das crianças durante a participação dos cinco encontros destinados a inserir histórias com protagonistas negros (as), questionando as representações sociais e raciais do afrodescendente na educação infantil. Analisou-se o contexto educacional de representação da criança, em forma de referenciais tais como desenhos, materiais didáticos, cartazes, brinquedos, biblioteca, sala de aula, etc. Severino (2007), ao se referir a instrumentos de coleta de dados, define todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados, sendo esta uma etapa fundamental em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.

4.4.2 Entrevistas

Nas entrevistas realizadas para melhor aproximação com os educandos, por se tratar de um público não letrado, foram utilizados desenhos para auxiliar a compreensão e resultados mais claros aos questionamentos elaborados no decorrer do projeto. Com base em Severino,

Entrevista Técnica de coleta de informação sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas (SEVERINO, 2007, p. 124).

4.4.3 Questionário

Para a coleta de dados e opiniões das professoras, foi utilizado um questionário contendo seis questões objetivas relacionadas com o tema pesquisado. As respostas foram organizadas em planilhas e analisadas respectivamente. O conceito utilizado para a elaboração do questionário esteve baseado em:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. (SEVERINO, 2007)

O questionário foi organizado com o objetivo de investigar como o tema vem sendo abordado na sala de aula e qual a relevância que os professores atribuem ao tema proposto no desenvolvimento da pesquisa. Pensando os aspectos positivos de uma abordagem pedagógica positiva do afrodescendente no ambiente escolar, relembremos que o Movimento Negro colocava o currículo e a representação da figura negra nos livros didáticos como uma pauta permanente nas suas agendas. Maria Aparecida da Silva (2001) afirma em seu artigo "*Formação de Educadores/as para o combate ao Racismo*" que:

A Educação é uma das áreas em que figura o maior número de experiências concretas e de produção teórica no escopo de trabalhos implementados pelo Movimento Negro contemporâneo. Desde os primeiros anos da década de 1980, dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase: o livro didático e o currículo escolar (SILVA, 2001, p. 65).

Acreditando que a representatividade negra no âmbito educacional de forma não estereotipada iria fortalecer a autoestima do afrodescendente e auxiliar no combate ao preconceito e ao racismo no ambiente escolar e visualizando a potencialidade do livro didático como instrumento de mediação entre o aluno e o professor, tendo como prática denunciar a caracterizações estereotipadas da figura negra nos mesmos, Silva (2001) explica que o Movimento Negro denunciava a

sedimentação de papéis sociais subalternos e a retificação de estereótipos racistas, protagonizados pelos personagens negros nos livros didáticos.

Essas representações negativas podem tomar forma no imaginário infantil, e cabe aos educadores estarem atentos para promoverem um pensamento crítico contra elas, pois esse reforço estrutural do preconceito nos livros didáticos na Escola de Educação Básica Infantil está muito presente.

4.4.4 *Grupo focal*

Com base nas leituras e trabalhos realizados em aula, podemos compreender a complexidade da técnica grupo focal para produção nas pesquisas científicas. Sua complexidade quanto a sua eficácia está vinculada à observação participante, entrevistas profundas que tendem a qualificar e justificar o seu uso nas pesquisas relacionadas a Ciências Sociais. Gondim (2003) descreve o uso e implicações da utilização dos grupos focais como técnica de investigação qualitativa e os desafios metodológicos enfrentados nessa técnica.

Como já havíamos mencionado a complexa relação da técnica com o uso da observação participante e da entrevista profunda para entender os processos de elaboração das subjetividades das representações sociais de grupos humanos, entendemos em fazer uma aproximação com a utilização da técnica de grupo focal. Gondim (2003) ao refletir sobre as definições e características dos grupos focais como técnica de produção utiliza a definição de Morgan (1999) para elaborar a seguinte definição:

[...] define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e a entrevista em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA apud GONDIM, 2003).

A técnica utilizada na pesquisa deve ser escolhida com base no objetivo proposto respeitando as especificidades dos sujeitos escolhidos para participar dos referidos grupos focais. Além da seleção criteriosa dos participantes o posicionamento do pesquisador frente ao objeto de pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da mesma. Segundo Gondim,

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluência da formação de opinião sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise é interpretação dos resultados é referida como do grupo (GONDIN, 2003, p. 3).

O posicionamento do pesquisador como entrevistador grupal, as possibilidades de direcionamento do assunto a um tema distinto, a relação individual com cada membro do grupo possibilita uma análise profunda e detalhada do tema proposto. Essa peculiaridade do grupo focal faz com que essa técnica seja utilizada cada vez mais nas pesquisas relacionadas com o mercado, saúde e educação. Como autora, reforça além do posicionamento como entrevistador ou moderador de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Precisa evidenciar em sua pesquisa o tipo de análise que pretende compor com os dados coletados no grupo, evidenciando o nível de análise como indivíduo no grupo ou unidade de análise. Essas decisões devem ser levadas em consideração quando escolhermos o grupo focal como técnica de produção.

A pesquisa com grupos focais pode servir a objetivos distintos possibilitando duas orientações segundo Fern (2001): a primeira visa a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria, mais comumente adotada por acadêmicos. A segunda direciona-se à aplicação prática, ou seja, o uso dos achados em contextos particulares.

Essas orientações podem ser combinadas, segundo Gondin (2003), em três modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais. O exploratório visa a produção de conteúdo, teorias, hipóteses. O clínico visa compreender os sentimentos, crenças e comportamentos, detendo-se em descobrir projeções, identificações e resistência à persuasão. As vivenciais virão a compreender os processos internos dos grupos, almejando comparar resultados de entrevistas posteriores e permitir a comprovação de seus resultados.

Percebemos através da reflexão da autora sobre as modalidades existentes de grupos focais que as semelhanças entre as modalidades clínicas e vivenciais, bem como seus objetivos de compreender as percepções, crenças e comportamentos dos

indivíduos pesquisados, diferenciam-se somente no que tange aos objetivos de comprovação de pesquisas anteriores presentes na modalidade vivencial.

A complexidade dessa técnica, segundo Gondin (2003), pode ainda ser classificada de acordo com o interesse teórico ou prático, podendo ocorrer em três tipos de tarefas: os processos do próprio grupo, os conteúdos emergentes e os latentes. A primeira tarefa se insere no domínio da psicologia social, a segunda no da cognitiva e da análise de conteúdo e a terceira no da psicologia clínica e análise de discurso.

Essas tarefas relacionadas pela autora se assemelham a outras técnicas utilizadas na produção durante as nossas aulas, pois revela a riqueza e as dificuldades que podemos enfrentar durante o processo de escrita da dissertação quando utilizamos essa técnica. Necessitamos sólidos conhecimentos sobre as técnicas de análise de discurso, análise de conteúdo, além do domínio da psicologia social.

Percebemos que depois de uma análise das definições, características e modalidades na qual vamos seguir em nossa pesquisa com grupos focais, partimos para o primeiro passo do projeto de pesquisa que é a escolha dos participantes, que tipo de grupo focal pretendo formar para atingir os objetivos propostos em minha pesquisa.

Neste caso, me detive em dois exemplos de trabalhos que utilizaram grupos focais na sua pesquisa, o primeiro deles é "*A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*", escrito por Solange Abrocesi Iervolino e Maria Cecília Focesi Pelicioni e o segundo "*Ser Mulher e Antropóloga na escola: Uma experiência de trabalho de campo com meninos e meninas*", escrito por Diana Milstein.

No que se refere à utilização de grupos focais, tanto na saúde quanto na educação, os dois artigos limitam os participantes de 10 a 15 pessoas, visando uma maior interação com os mesmos. Defendendo a técnica como mais adequada como metodologia qualitativa utilizada internacionalmente em pesquisas para estruturação diagnóstica no que se refere a saúde e em processos de ensino/aprendizagem no que se refere a educação. Iervolino afirma que:

Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupos com pessoas que representam o objeto de estudos. O grupo focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para planejamento de

atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente; podendo ser utilizado também para revisão do processo de ensino-aprendizagem. Relativamente simples e rápido, o grupo focal parece responder a contento a nova tendência da educação em saúde, que tem se deslocado da perspectiva do indivíduo para a do grupo social e da educação calcada em conteúdos e abordagens universais para a educação centrada na perspectiva cultural de seus possíveis beneficiários (IEVORLINO, 2001, p. 2).

Relacionando as definições de Ievorlino (2001) com Gondim (2003), quando Ievorlino define grupo focal, deixa claro que quanto a análise pretende avaliar o grupo como um todo com um objetivo específico de aplicar os resultados nas ações e planejamento posteriores, classificando-se como grupo focal clínico visando compreender as limitações e resistências do usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) com a finalidade de oferecer um melhor atendimento a essa população.

Segundo Ievorlino (2001) o grupo focal precisa ser formado por 6 a 10 participantes que não são familiares uns com os outros. Esses indivíduos são selecionados por apresentarem certas características comuns que são relacionadas ao tema pesquisado, tendo a duração de uma hora. O grupo focal fornece maior riqueza nas informações, pois leva em consideração a tendência humana de formar opiniões e atitudes com base nas interações com outro indivíduo.

Geralmente na área da saúde os grupos focais são organizados em forma de discussões conduzidas várias vezes organizadas com diferentes grupos com a finalidade de identificar tendências e padrões. O anonimato e a discrição são princípios éticos que devem ser respeitados quando organizamos uns grupos focais, principalmente quando o objetivo da pesquisa são temas polêmicos, como o aborto, por exemplo.

Em pesquisa realizada na escola da Argentina, Milstein (2007) também apresenta os aspectos fundamentais do que chamamos grupo focal, apesar de não evidenciar a metodologia em seu texto. Diante da descrição da metodologia utilizada, percebemos traços dessa técnica, pois foram selecionadas 14 crianças com a faixa etária de 10 a 14 anos, as quais foram organizadas oficinas de artesanato para aproximação e posteriormente foram organizados encontros e passeios pela cidade. Nos encontros e passeios foram elaborados questionários para que as crianças comprovassem seus relatos com a população adulta.

Os diálogos sobre o contexto político e sua relação com o ambiente escolar eram coletados durante as aulas e confrontados com o resultado das entrevistas. Para

finalizar o projeto de pesquisa o resultado da pesquisa originou um livro, ilustrado pelas fotos retiradas pelas crianças. A autora se surpreende com a riqueza dos relatos que as crianças trazem sobre o contexto social em contrapartida somente recorreu as crianças depois de ter sua investigação frustrada com os adultos.

5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES

Assim como para Milstein (2007) os desafios da pesquisa de campo se revelam como um obstáculo a ser superado, somos conscientes que muitas vezes as técnicas pesquisadas no cenário acadêmico não se mostram eficazes na pesquisa de campo e isto leva à necessidade de adaptação da técnica ou à utilização de diversas técnicas para contemplar os objetivos propostos na pesquisa.

Quando iniciamos a pesquisa, ao observarmos três linhas de objetos de pesquisa, professores, criança negra e evasão escolar, tínhamos a pretensão de alcançar um objetivo muito amplo. Pretendeu-se traçar um comparativo entre as percepções que a escola como ambiente socializador possibilita em um dos processos de identidade da criança negra na educação infantil e quais aspectos desse processo estimulam a evasão escolar desses jovens e adultos. Buscou-se também analisar as iniciativas que os professores tomam ao detectar essa realidade utilizam para acolher ou excluir esse afrodescendente no ambiente escolar.

Entretanto, após a qualificação percebemos que nossas pretensões de pesquisa iriam requerer um tempo muito amplo de dedicação à pesquisa, que não seria possível no período destinado ao mestrado. Isto, somando-se a alguns entraves profissionais nos fez avaliar e centralizar a pesquisa no seu objeto: a criança negra na educação básica infantil.

Inspirando-nos no método utilizado por Milstein (2007), percebemos a possibilidade de utilizar nossas aulas na educação infantil como material de produção para a pesquisa. Elaborando aulas que vão de encontro com a investigação das percepções que as crianças da educação básica infantil apresentam como referência em suas percepções das representações da figura negra no ambiente escolar.

No período de junho a outubro de 2017, centralizamos a pesquisa em duas escolas: 1) A escola A situada em uma vila oriunda do projeto habitacional do governo federal, que contemplou catadores de lixo oferecendo uma vida digna; 2) A escola B situada no centro da cidade de São Leopoldo. Na escola A, observamos uma turma de 27 alunos durante o período de 5 meses entre a elaboração da proposta pedagógica mais adequada e sua execução e apresentação dos resultados na “Amostra Pedagógica da Escola” realizada em novembro, mês da consciência negra. Importante destacar que as observações se realizaram fora do horário de trabalho, no período destinado ao planejamento, pois se tratava de uma turma em que não

tínhamos a regência, o que necessitava um período de socialização e integração. Após o período de observação e socialização com as crianças, solicitamos à escola a possibilidade de realizar 4 aulas ou encontros para trabalhar a cultura negra e afro-brasileira em sua sala.

5.1 Narrativa e Sistematização da Observação na Escola A

Nossa proposta de produção se dividia em 5 encontros ou 4 aulas com o tema fundamentado nas relações étnico-raciais. Seguimos este cronograma:

1º Contação da história “Dandara, a princesa perdida”, caracterizada de Princesa (Figura1)

Figura 1- Professora e criança caracterizadas de princesa



Fonte: Acervo pessoal da autora

O primeiro encontro foi iniciado com a contação de história “Dandara, a princesa perdida”. Nesse encontro nos caracterizamos de princesa Tiana para fortalecer a ideia de que existem princesas negras. Foi o questionamento que colocamos após contar a história. Essa aula foi filmada pela professora regente da turma e tivemos o auxílio de uma estagiária, bem como o apoio da professora do EVAM para montar o equipamento da data show na sala das crianças.

A história foi escolhida partindo do questionamento de onde estão as princesas negras, os personagens negros das histórias utilizadas na educação infantil.

Analizamos as reações das crianças ao se depararem com as princesas da Disney caracterizadas como negras. Levantou-se o questionamento sobre qual a diferença das princesas apresentadas e as princesas dos desenhos?

Após contar a história e apresentar uma releitura das princesas Disney selecionamos uma menina parda após a observação e diálogo prévio com a professora da menina que demonstrava baixa autoestima e rejeição a suas características étnicas. No meio da história convidamos essa menina para se transformar em princesa, tendo colocado todos os acessórios previamente no banheiro da educação infantil, com o auxílio da estagiária. No final da história ela aparece como princesa. Na continuidade do encontro, deixo na tela as princesas africanas com seus turbantes ou coroas projetados na parede e solicito que as crianças desenhem aquelas princesas. A riqueza de detalhes de alguns desenhos nos chamou a atenção. Selecionamos 5 desenhos como amostra dos trabalhos realizados nos encontros.

Desenho 1- Princesa africana e seu castelo



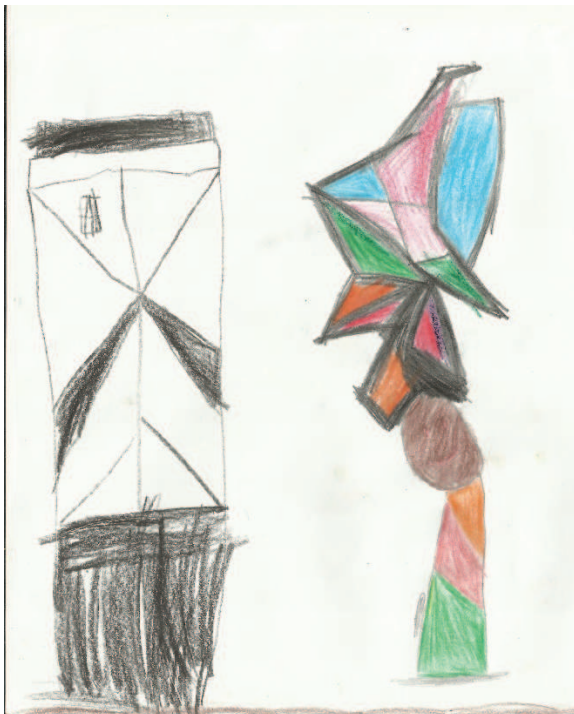
Fonte: Acervo pessoal da autora

Desenho 2- Princesa africana, com suas joias e turbantes.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desenho 3- Princesa africana, com turbante em seu castelo.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desenho 4- Princesa africana em seu castelo.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Desenho 5 - Princesa africana



Fonte: Acervo pessoal da autora

2º Resgate do significado dos tecidos africanos: No segundo encontro/aula levantamos o questionamento sobre quais foram as diferenças que eles perceberam nas princesas e príncipes africanos e as princesas e príncipes que eles conheciam. As crianças falaram que as roupas eram diferentes, coloridas e que não tinham saias grandes. Concordamos com os comentários e colocamos que os tecidos africanos são

carregados de história, que cada tecido tem um significado utilizando as figuras e colocando no espelho. Trouxemos alguns tecidos que lembravam os desenhos africanos para que eles pudessem manusear e observar.

3º Confeção das princesas e príncipes em argila: Mostrei um modelo de princesa africana que confeccionamos com rolinho de papel higiênico, com a cabeça de argila e o turbante de tecido e convidamos as crianças a fazerem os seus príncipes e princesas africanas. Primeiro pintaram os rolinhos inspirados nas figuras e nos tecidos africanos e em segundo, cada criança recebeu um pedaço de argila para confeccionar a sua cabeça. Solicitamos que a professora montasse os bonecos com cola quente para o próximo encontro.

Figura 2-Confeção das bonecas africanas com argila



Fonte: Acervo pessoal da autora

4º Nomeação dos príncipes e princesas com nomes africanos: Neste encontro/aula trouxemos os tecidos novamente, pesquisamos alguns nomes africanos para colocar nos bonecos. A proposta era que cada criança escolhesse um nome africano com a letra inicial do seu nome para batizar o seu boneco (a). Após cada criança escolher o nome africano do seu boneco, pintaram as letras com lápis de cor e colamos nos rolinhos.

5º Contação das histórias “Marimbondo do Quilombo”, “Desenho do Zumbi” e “Carcará”:

Figura 3-Projeção da História na sala



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nesse encontro passei o vídeo “*Livros animados III – Ep. 09: O livro ‘Marimbondo do Quilombo’*”⁹, é um livro que conta a história de um menino que quer voltar para o Quilombo e pede ajuda de um Carcará. É um livro de aventura e coragem que termina com a descoberta que o Muleke é Zumbi voltando para o Quilombo dos Palmares. Uma história para deleite, que observamos as roupas dos personagens, suas cores e falamos sobre as aventuras daquele menino que voava sem medo nas costas de um Carcará.

As crianças adoraram ver um menino destemido, esperto e aventureiro, que engana o Carcará para procurar o Calango e vivencia muitas aventuras que remetem à cultura afro-brasileira. Após a projeção fizemos uma roda de conversa onde as crianças falaram as suas impressões sobre a história, falaram que também gostariam de voar nas costas de um pássaro, que não existia pássaro daquele tamanho, que o menino era muito corajoso, que a floresta era muito bonita. Expliquei o que era Quilombo e que Zumbi existiu de verdade e ele morava no Quilombo dos Palmares, que era um lugar onde os negros libertos e fugidos viviam, plantando, caçando, quase

⁹ Material da cor da cultura Livro ilustrado III Ep. 09: O Marimbondo do Quilombo. Autora Helisa Pires Lima, ilustrado por Rubens Filho, 2010, edição de Amarilys.

uma cidade e quem governava era Zumbi. Eles tinham um exército forte que protegia esse lugar e no dia 20 de novembro comemoramos o aniversário dele, por isso é o dia da consciência negra.

Trouxe para as crianças um molde de RX com um Zumbi montado no Carcará, utilizei papel crepom picado, borrifador de água, tinta tempera e espoja de louça cortada em cubos. Dividimos a turma em grupos de 5 em 5 mesas, uma com papel crepom e borrifador e quatro com tinta tempera e espoja. Durante a realização do trabalho tivemos ajuda de uma estagiária, a professora regente e duas alunas de 4 ano que convidamos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho.

As crianças adoraram explorar novos materiais e aprender essa técnica de utilizar a moldura para pintar, dando origem a um desenho vazado da sombra de Zumbi nas costas do Carcará.

Figura 4-Pinturas de Zumbi, montado no carcará



Fonte: Acervo pessoal da autora 2

As pinturas foram inspiradas na figura 6.

Figura 5- Capa do Livro "O Marimbondo do Quilombo"



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 6- Pintura da Capa



Fonte: Acervo pessoal da autora

Apresentamos o projeto de representações étnico racial na educação infantil durante a Amostra pedagógica que ocorreu em novembro, mês da consciência negra. Esse debate sobre o trabalho das histórias e a cultura africana está presente na proposta pedagógica da escola A, principalmente nos anos finais. Foram apresentados trabalhos sobre beleza negra, zumbi, cerâmica, maquetes etc.

Essa preocupação e posicionamento frente à visibilidade e aplicabilidade na prática da lei 10.639/03 presentes na escola A. Principalmente nas series finais, percebendo algumas iniciativas na educação básica infantil como citei anteriormente.

5.2 Narrativa e Sistematização da Observação na Escola B

Na escola B realizamos o desenvolvimento do trabalho com a nossa turma de educação infantil composta por 21 alunos, sendo uma de inclusão com o apoio de uma estagiária. Como professora regente da turma desenvolvemos diversas atividades ao longo do ano letivo que contemplavam o tema das relações étnico-raciais. Mas para nível de comparação limitamos a análise a 5 aulas ou encontros onde aplicamos o plano de aula similar ao da escola A. Escolhemos como primeiro encontro uma aula organizada em parceria com outra professora com a finalidade de

coletar as impressões que a mesma iria relatar dos seus alunos posteriormente à Contação da história. Como estávamos caracterizadas de princesa (e eram necessárias ausências e retornos) necessitava-se de apoio para garantir o encantamento da turma. Durante as aulas e encontros seguimos este cronograma:

1º Contação da história “A Princesa e o Sapo”, caracterizada de Princesa: Alguns alunos já conheciam a história, mas ao problematizar quantas princesas além da personagem apresentada que possuía a mesma característica responderam que nenhuma. Quanto à cor da personagem a grande maioria respondeu que se tratava de uma princesa morena e somente 4 alunos da turma identificaram a personagem como negra. Observamos a resistência das crianças ao nomear o personagem como negro ou negra, pois muitas vezes eles são instruídos pelos pais que chamar alguém de negro ou negra é uma ofensa. Após a contação de história voltamos para a sala e desenhamos a princesa Tiana. Alguns desenhos me chamaram atenção, pois embora estivessem acostumados a representar personagens negros e ouvirem história de personagens negros, posso relatar que destes 21 alunos pelo menos 5 apresentaram resistência em caracterizar a personagem com a cor marrom. Eles pintaram com a cor rosa fraco, a nociva “cor de pele”, problematizado e discutido várias vezes durante as aulas. Um menino trocou as cores dos personagens desenhando a princesa branca e o príncipe marrom. Apresentamos a história a princesa perdida e como as princesas africanas são diferentes das princesas ocidentais para introduzir a segunda aula ou encontro com o resgate do significado dos tecidos africanos.

Figura 7- Caracterização para Contação de História



Fonte: Acervo pessoal da autora

2º Resgate do significado dos tecidos africanos: Para introduzir o assunto mostramos figuras de princesas africanas enfatizando o uso de turbantes como coroas em sua cultura, trazendo para sala de aula fotos e tecidos africanos, lendo o seu significado para os alunos. Em seguida trouxemos alguns tecidos para que eles explorassem e visualizassem na sala livremente. Muitos se enrolavam no tecido, outros colocavam na cabeça, outros fingiam que eram cabanas, toalha, cobertor das bonecas. Após a brincadeira convidamos a sentar na roda de conversa e perguntamos se eles haviam percebido alguma semelhança entre os tecidos que nós brincamos e os das fotos que tinham sido mostradas anteriormente. Algumas estampas lembravam as africanas como releituras, mas para as crianças não viram diferenças, acharam que eram muito parecidos com aqueles mostrados nas figuras. Para finalizar a dinâmica fizemos uma oficina de turbantes com as meninas da sala.

3º Confeção das princesas e príncipes em argila: Como continuidade da proposta pintamos rolinhos de papel higiênico inspirados nos desenhos dos tecidos africanos, as cores vibrantes e formas geométricas predominaram nas pinturas. Para confeccionar a cabeça utilizamos argila onde cada criança criou o rosto de sua princesa ou príncipe africano, finalizando com os traços com palitos de churrasco e pintamos os olhos com tinta tempera. Confeccionamos turbantes com retalhos de tecidos e a professora montou os bonecos com cola quente.

Figura 8- Exposição dos príncipes e princesas africanas



Fonte: Acervo pessoal da autora

4º Nomeação dos príncipes e princesas com nomes africanos: como estávamos trabalhando os nomes e significados das crianças da turma, propusemos às crianças que colocássemos nomes africanos nas bonecas. Fizemos a pesquisa e trouxemos os nomes impressos com o seu significado. Observamos a letra inicial de cada criança, na rodinha as crianças identificaram o nome que iniciava com a mesma letra do seu nome. A professora lia o significado para as crianças e assim cada criança colocou o nome no seu boneco (a). As letras dos nomes eram vazadas e em letra bastão, eles coloriram e colaram nos bonecos (as). Finalizamos com a exposição dos trabalhos no corredor da escola.

5º Contação de História Marimbondo do Quilombo, Desenho do Zumbi e Carcará: para contemplar o público masculino da sala trouxemos uma história de um herói negro que revolucionou e fez história no movimento negro, mas nessa versão o autor retrata um zumbi criança que explora vários lugares da África a procura de seu quilombo, montado em um carcará. Ao observar o rosto deles ao escutar a história de um personagem que era diferente dos heróis que eles conheciam, na roda de conversa surgiram questionamentos sobre o que quer dizer carcará? O que quer dizer Quilombo? Onde era a casa do menino? O livro retrata um lugar rico e cheio de vida, onde as pessoas são felizes e vivem em festas.

5.3 Sistematização dos Dados das Entrevistas

5.3.1 Número de alunos negros por sala

<i>Tabela 1 - Você tem alunos negros ou pardos na sua sala? Quantos?</i>	
Professora A1	Já tive e tenho hoje na minha sala. Não sei quantos ao certo.
Professora A2	Atualmente não.
Professora A3	Não
Professora A4	Sim, tenho 3 alunos.
Professora A5	Sim. tenho 2 alunos
Professora A6	Sim, 1 aluno.
Professora B1	Sim, na soma de duas turmas de um total de 50 alunos ,10 são pardos ou negros.
Professora B2	Como sou R2 tenho várias turmas e vários alunos sim em cada sala.
Professora B3	Sim. três alunos
Professora B4	Sim, 6 alunos

Quando perguntamos a quantidade de alunos negros presentes nas salas, fizemos com o objetivo de comparar as respostas obtidas no questionário com as pesquisas comentadas anteriormente, que revelam que as crianças negras são minorias quando falamos em educação infantil ou período pré-escolar, mesmo que atualmente seja obrigatória a frequência de alunos de 4 e 5 anos no ambiente escolar.

No relato das professoras entrevistadas podemos refletir sobre essa realidade, somando os alunos qualificados como pretos ou pardos pelas professoras temos uma média de $25/10 = 2,5$ alunos por sala. Hipoteticamente se estabelecemos um número de 20 alunos por sala, os estudantes negros iriam representar uma porcentagem de 12,5%. Outro ponto que podemos levar em consideração é a área de concentração das crianças afrodescendentes, retomando a localização das escolas que formam opostamente selecionadas devido a dicotomia econômica dos bairros que se localizam. O fato de na escola localizada no bairro com maior vulnerabilidade social apresentar um índice maior de afrodescendentes por sala $19/4 = 4,75$. Em contrapartida, no bairro onde as crianças possuem um poder aquisitivo maior, esses números baixam para $6/6 = 1$ criança por sala. Essa amostragem nos faz pensar no fator econômico e social, reforçando os dados do IBGE 2016 quando compara a renda

de trabalhadores brancos e negros. Pensando que algumas professoras não souberam reconhecer quantos alunos dessa etnia faziam parte das suas turmas nos relatos das professoras A1 e B2, percebemos a importância de questionar e provocar inquietação quanto ao protagonismo e a visibilidade negra na sala de aula, pois após responderem ao questionário e se dar conta que não haviam prestado atenção na etnia de seus alunos e as subjetividades envolvidas nessas diferenças, essas professoras começaram a refletir sobre o tema e posteriormente vieram conversar sobre o questionário, relatando o quanto as perguntas as fizeram refletir e observar com um olhar mais atento os aspectos étnicos de seus alunos.

5.3.2 Como trabalha a diversidade

Professora A1	Trabalho de forma como trabalho todos os conteúdos , através da ludicidade, brincadeiras, histórias , atividades dirigidas e livres, diálogos, música, etc.
Professora A2	Sim, através de diálogos partindo de histórias , leituras de imagens, vídeos, etc. Além das atividades relacionadas ao dia a dia escolar.
Professora A3	Trabalho a diversidade através do diálogo , reflexão, exaltando os pontos positivos de cada um dos grupos que fazem parte dessa diversidade.
Professora A4	Através de conversas , histórias , experiências, trabalhando a identidade de cada um.
Professora A5	Costumo trabalhar quase que diariamente, ou quando surge alguma questão relacionada a diversidade , pois todos somos diferentes uns dos outros e aproveito no dia a dia da sala de aula para trabalhar as diferenças que surgem.
Professora A6	Trabalho naturalmente de forma a mostrar que em todos os lugares temos cores variadas: natureza, na pintura das casas e na nossa cor, somos diversos.

Professora B1	Possibilitando que os alunos tenham contato com elementos (histórias , brinquedos, etc.) de diferentes “raízes” com diferentes objetos.
Professora B2	Desde o início do ano letivo é trabalhado isso com todos na apresentação dos alunos.
Professora B3	Diariamente, sempre que possível. Diversidade não precisa de projeto ou ocasião para ser trabalhada.
Professora B4	Diariamente porque a diversidade é vivida diariamente em um conjunto variado de singularidades e especificidades em diferentes pontos de vista.

A maioria das professoras trabalha a diversidade no sentido mais amplo através de histórias e diálogos, relatando que o tema é abordado quase que diariamente na rotina escolar. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que muitas vezes a identidade racial é trabalhada de forma superficial quando abordada na amplitude do que qualificamos pedagogicamente como diversidade. A resposta da professora B2 nos chamou atenção novamente quando se refere ao tema diversidade como “isso”, conotando uma desqualificação ou indignação a ser questionada sobre o tema.

5.3.3 Como trabalha diferenças étnico-raciais

<i>Tabela 3 - Como você costuma trabalhar as diferenças étnico-raciais em sua aula?</i>	
Professora A1	Da forma mais natural possível, vejo que todos somos especiais sem distinção de cor, raça, ou qualquer outra diferença.
Professora A2	Através de projetos e estudos realizados ao longo do ano junto dos alunos e suas famílias (tema de casa).
Professora A3	Costumo trabalhar nas datas comemorativas , falando através de Contação de histórias, mapas e fantoches.
Professora A4	Da mesma forma que se trabalha a diversidade .
Professora A5	Através de Contação de histórias e com conversas nos momentos da rodinha.
Professora A6	Mostrando, comparando, mostrando a beleza de cada um em qualquer lugar.

Professora B1	Oferecendo o contato com diferentes culturas (gastronomia, histórias, brincadeiras, etc) penso que através do lúdico podemos alcançar qualquer objetivo .
Professora B2	Ela entra no “Hall” da pergunta anterior, pois se desde o começo do ano letivo já é trabalhado como algo normal . Somos diferentes, cores diferentes, etc.
Professora B3	Através de histórias desenhos dos alunos, e sempre que o assunto” surge”.
Professora B4	Trabalho de forma lúdica, através de histórias, músicas, e como próprio material escolar, como por exemplo o famoso e velho “lápiz de cor da cor de pele” onde sempre conversamos, cor de pele? De quem?

Durante a análise das perguntas, colocamos em negrito alguns termos que apareceram com maior frequência entre as professoras entrevistadas, referentes à forma de trabalhar as diferenças étnico-raciais em sala de aula o termo “normal” apareceu com maior frequência, o que indicaria que o tema faz parte do currículo escolar e é amplamente trabalhado. Entretanto, quando paramos para comparar as respostas anteriores no decorrer da análise percebemos que algumas professoras optaram pelo discurso politicamente correto. Esses discursos politicamente corretos muitas vezes mascaram a realidade da prática no ambiente escolar, o que pude perceber em algumas respostas como o tema é trabalhado: quando surge o assunto, como a diversidade, em datas comemorativas, tema de casa. Desde a implementação da lei 10.639/CNE, esse tema vem sendo discutido e questionado no ambiente escolar, existindo várias pesquisas que evidenciaram essa dicotomia entre discurso e prática. A diversidade étnica é um tema significativo para a ampla formação da criança, essa obrigatoriedade é retomada na BNCC, que defende que a educação infantil precisa incluir as culturas que anteriormente eram qualificadas como minorias e muitas vezes marginalizadas na sociedade brasileira. A importância de inclusão do ensino das culturas indígenas e negras no currículo para combater o preconceito e a discriminação que já faz parte dos cenários brasileiros. Na entrevista encontramos algumas respostas positivas que trabalham a diversidade étnica de forma efetiva com exemplos sólidos, como a professora que exemplifica como aborda o tema do “lápiz cor de pele” em sua sala, outra que traz elementos culturais de diferentes culturas

para trabalhar a diferenças étnicas através de experiências significativas e na resposta da professora, quando provoca a reflexão dos alunos sobre as diferenças étnicas e incentiva a desconstrução de padrões de beleza.

5.3.4 Em quais momentos trabalha o tema

Tabela 4 - Em quais momentos você acha relevante trabalhar esse tema na educação infantil?	
Professora A1	Sempre. De forma suave diante de qualquer possibilidade de amenizar as diferenças.
Professora A2	Sempre. Ao longo de todo ano.
Professora A3	Acho relevante trabalhar na educação infantil, quando uma ou mais crianças demonstra ou expressa preconceito ou curiosidade.
Professora A4	Acredito que no ano todo, se for através de um projeto que abranja este tema, que seja no início do ano, pois desde o início passamos a pensar e questionar em relação às diferenças.
Professora A5	Em qualquer momento quando surge a oportunidade ou em novembro. Também trabalho datas (dia do índio/ imigração alemã). E quando trabalho sobre o corpo, sempre conversamos sobre as diferentes raças (cor de pele).
Professora A6	Sempre, mas de tal forma que não enfatize diferenças e que as diferenças sejam tratadas dentro da normalidade da vida.
Professora B1	No trabalho cotidiano, penso que este é um tema de extrema relevância.
Professora B2	Ao perceber (e já aconteceu) que está havendo alguma discriminação , começamos imediatamente a trabalhar sobre o assunto. Tenho livros sobre o assunto que são específicos para isso.
Professora B3	Sempre, desde quando começamos a entender. Educação infantil é a base.

Professora B4	Vejo a educação infantil como base de uma educação de qualidade, por isso entendo que lá é o início de um trabalho atento a de grandes possibilidades de desenvolver e estimular todo e qualquer trabalho que incentive na formação de sujeitos ativos e participativos dentro e fora do ambiente escolar.
---------------	--

Quando questionamos sobre em que momento as professoras acham relevante trabalhar esse tema na educação infantil, percebemos que a grande maioria reconhece a importância e a potencialidade que o mesmo apresenta na educação infantil. Destacando que as resposta das professoras B3 e B4, que identificam a educação infantil como a base formadora do sujeito, no geral de forma discursiva percebemos que o tema deve ser trabalhado de forma contínua. Percebemos nas respostas das professoras A3, A5 e B2 que existem professores que permanecem com a ideia de que trabalhar as diferenças étnicas somente em datas comemorativas ou para remediar situações de conflito étnico seja o suficiente para formar uma consciência racial e combater o preconceito. Sabe-se, no entanto, que na realidade, como inúmeros estudos revelam, o tema deve ser trabalhado de forma efetiva, estando presente na proposta pedagógica das escolas.

5.3.5 Qual importância de se trabalhar o tema

Tabela 5 - Na sua opinião, qual a real importância de se trabalhar as relações étnico-raciais na educação básica infantil?	
Professora A1	Eu penso que tem a ver com a história de cada povo, com os fatos que ocorreram, mas hoje isso já está resolvido para mim. As cores e etnias podem ser diferentes, mas todos somos amados por Deus.
Professora A2	Conhecer a cultura, os costumes e contribuições de cada povo, além de valorizar as culturas ajuda na compreensão de que cada um tem o seu valor.
Professora A3	A importância para que exista respeito para com o outro, saber conviver em sociedade, entender que o Brasil é um

	país de miscigenação global. “(dentro da educação infantil utilizar outro termo)”.
Professora A4	Acredito que num ano todo, e se for através de um projeto que abranja este tema, que seja no início do ano, pois desde o início passam a pensar e questionar em relação ao respeito as diferenças.
Professora A5	Ao longo destes 34 anos, onde a maioria foi na educação infantil, percebo que é muito tranquilo e natural trabalhar as relações étnico raciais, pois as crianças não apresentam pré-conceitos, mas acho importante salientar que todos temos nossas diferenças, diversidade e para que as crianças conheçam diferentes culturas.
Professora A6	Culturalmente falando, para sabermos de nossa origem, nosso passado e nosso presente.
Professora B1	Entendo que a educação infantil é a base da construção de entendimentos sobre a vida, de respeito, de valores, as crianças são ao meu ver seres livres de preconceitos e desta forma pessoas com poder de transformar a sociedade.
Professora B2	Não existe “inclusão sem exclusão”. Já há teorias sobre o assunto. A sensibilidade do professor ao verificar que está ocorrendo isso na sala é de fundamental importância, pois não adianta ele “trabalhar” o assunto e “fechar” os olhos para quando a discriminação ocorrer a um aluno negro ou mesmo a outra etnia. Trabalhar o assunto como “conteúdo” sem propor uma “mudança de olhar” no cotidiano com a turma não acho interessante, embora isso já virou hábito entre a categoria do magistério.
Professora B3	Toda a importância do mundo. A educação infantil é a sementinha para uma educação de verdade.
Professora B4	(Idem a 4) vejo a educação infantil como base de uma educação de qualidade, por isso entendo que lá é o início de um trabalho atento a de grandes possibilidades de desenvolver e estimular todo e qualquer trabalho que

	incentive na formação de sujeitos ativos e participativos dentro e fora do ambiente escolar.
--	--

Destacamos a fala da professora A1 que ressaltou que as relações étnico-raciais são um assunto que já está resolvido, e pergunto “resolvido para quem?” Pois existem vários estudos que provam o contrário; que o racismo está presente no ambiente escolar e precisa ser trabalhado de maneira efetiva. Outra fala que nos chamou a atenção foi a professora A5, que disse que a criança não tem preconceito, uma vez que, de fato, vivemos em uma sociedade repleta de casos onde as crianças discriminam as outras pelo seu cabelo, sua pele, sua cor e essas diferenças raciais são observadas durante a infância.

As professoras A2 e A6 confirmam a importância de uma educação que abranja diferentes culturas com um trabalho contínuo conforme a professora A4. A grande maioria das professoras entrevistadas reconhece e acredita que a educação é a base para o entendimento do mundo na visão infantil. Concluindo com a professora B2, percebe-se que não existe inclusão sem exclusão e afirma que no magistério normalmente o tema é ensinado como conteúdo, mas sem ter um olhar voltado para a mudança no cotidiano da turma. Ela ainda pauta que o diferencial está na sensibilidade do professor em detectar o preconceito e combatê-lo.

5.3.6 Como percebe a temática na escola

Tabela 6 - Como você percebe essa temática no ambiente escolar?	
Professora A1	Já percebi algumas vezes preconceito por parte de algumas crianças, mais isso veio da família, eu ensino que a cor não importa, mas o caráter e que vale. Na minha turma atual eu não vejo preconceito.
Professora A2	Verdadeiramente penso que este trabalho já está tão presente em nosso dia- a dia como educadora que ele acontece de maneira muito natural.
Professora A3	É importante para que seja eliminado o preconceito.
Professora A4	No espaço onde trabalho eu percebo comprometimento por parte das profissionais trabalham o tema e procura- se tratar todos com igualdade.

Professora A5	Não é muito trabalhado. Estamos cada ano avançando, mas poderíamos nos envolver mais nesta temática.
Professora A6	Não difundida e não trabalhada, na maioria das vezes, falta informação, didática e propriedade sobre o tema.
Professora B1	Percebo que ainda existe uma resistência a trabalhar este tema, ficando este restrito a uma data específica.
Professora B2	Percebo que é trabalhado, mas também observo que só num momento determinado do ano. Muitos “acontecimentos” decorrem depois e nada é feito sobre o assunto.
Professora B3	Acho pouco trabalhado, infelizmente. Por que existe a semana da consciência negra? Lembrança e respeito precisam de data? Pessoas precisam de data para serem lembradas? Não precisa.
Professora B4	Percebo que essa temática é pouco trabalhada e por se tratar de um assunto tão importante para uma boa convivência em grupo, precisa ser vista com muito mais comprometimento e envolvimento de todos os envolvidos.

Nessa questão quanto à percepção do tema no ambiente escolar em contradição com os depoimentos anteriores, houve o reconhecimento de que a temática é pouco trabalhada no ambiente escolar. Retomando a fala de Cavalleiro (2001), o ambiente escolar a princípio se apresenta como um ambiente de harmonia quanto às questões étnico-raciais. Entretanto, quando apuramos nosso olhar para os elementos pedagógicos que fazem parte desse contexto e questionamos as etnias, conseguimos visualizar nos cartazes, nos corredores, nos brinquedos, na decoração das portas, na biblioteca etc. que o cenário é outro.

Percebemos que o discurso, que é amplamente difundido de igualdade racial, de equidade e de respeito às diferenças, permanece distante dos elementos que deveriam contemplar todas as etnias envolvidas no ambiente escolar. Ainda nos deparamos com falas como a da professora A2, que disse: “Verdadeiramente penso que este trabalho já está tão presente em nosso dia a dia como educadora que ele acontece de maneira muito natural”. Relatou também que “acredita que o tema já vem sendo trabalhado normalmente”, na realidade essa fala reforça o que realmente acontece com o preconceito ou racismo no Brasil e que muitas vezes tentam mascarar

as tensões existentes nessas relações por meio de uma normalidade. Uma falsa noção de harmonia que permite que se permaneça estagnando o entendimento das educadoras. Outra fala que podemos destacar da professora A4 é: “No espaço onde trabalho eu percebo comprometimento por parte das profissionais trabalham o tema e procura-se tratar todos com igualdade”. Somente duas professoras afirmam que o tema vem sendo amplamente trabalhado contra quatro professoras da mesma escola A, que reconhecem o contrário.

As professoras afirmam a necessidade de que o trabalho das relações étnico-raciais seja trabalhado de forma efetiva no ambiente escolar, com maior visibilidade e representatividade dos afrodescendentes que frequentam aquele espaço e muitas vezes se encontram invisíveis nos elementos pedagógicos utilizados no ambiente escolar. Compondo um resumo das demais respostas que foram categóricas a revelar que o tema é pouco evidenciado no ambiente escolar, afirmando a necessidade de ampliação, divulgação e conscientização quanto ao tema na comunidade escolar.

5.4 Relatos das Professoras Envolvidas Diretamente no Projeto

Na terceira fase da pesquisa coletamos relatos das duas professoras que foram parceiras do projeto nas escolas A e B. Pedimos para que elas fizessem um breve relato de como foi participar do projeto, se elas observaram melhora ou não nas crianças, após as intervenções realizadas nos encontros descritos anteriormente na pesquisa. Nesse sentido trazemos neste momento alguns recortes dos relatos 1 e 2 que se encontram no Anexo 1 e 2, respectivamente. Para preservar a identidade das professoras utilizamos as letras C e D para identificá-las ao longo da análise.

A professora C leciona da Escola A e participou de um momento específico que foi a transmissão do filme “*A princesa e o Sapo*”, as quais juntamos as duas turmas no auditório e após o filme conversamos com as crianças sobre a existência de princesas negras e, em parceria, contamos os contos e histórias anteriormente para as duas turmas. Em seu relato, a professora C destaca a caracterização de princesa como um fator de encantamento das crianças, percebe o estranhamento e a surpresa que as crianças tiveram ao encontrar uma princesa negra, como haviam visto nas histórias anteriormente trabalhadas pelas professoras em parceria. Descrevendo o momento com suas palavras a professora C relatou que: “Logo após passaríamos o filme, a princesa (Simone Reis) surgiu para conversar com nossas crianças da escola

A. As crianças ficaram surpresas e depois extasiadas e eufóricas para conversar, tocar e tirar fotos com a princesa do conto. Aos olhos dos pequenos notamos que o projeto alcançou o objetivo de encantar, revelar e estimular os sonhos e fantasias”.

Na continuidade de seu relato a professora C revela que foi gratificante participar do projeto e que espera dar continuidade na parceria na Contação de Histórias com protagonistas negros (as) e indígenas. Utilizando histórias que fujam dos estereótipos e que nos depararmos com versões que utilizem tais ilustrações, possamos utilizar um material complementar que possa ilustrar a realidade vivenciada atualmente por essas etnias, promovendo o conceito que nossas diferenças nos completam e enriquecem as nossas relações sociais.

No decorrer do ano de 2018 tive a oportunidade de observar o trabalho da professora C que compartilhava suas experiências com empolgação quanto ao tema proposto. Ela já era uma professora preocupada com a inclusão das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar e após nossa parceria pudemos trocar relatos e experiências que enriqueceram nossas práticas. Como relatou a professora C: “Foi gratificante e espero continuar com nossa parceria e surpreender cada vez mais nossas crianças, deixando-as conscientes que somos diferentes com nossas cores de pele, de cabelos e olhos, porém somos todos iguais perante nossos desejos de sermos amados como somos, pessoas de origem diferentes, mas com o mesmo objetivo de ser feliz e dar nossa contribuição para criarmos um mundo melhor sem preconceito e desumanidade”.

O segundo relato, o da professora D, que trabalha na escola B, diferencia-se do primeiro no que se refere à regência. Nessa turma éramos convidadas que no primeiro momento observavam a rotina das crianças e da professora no ambiente escolar. Nessas observações em parceria com a professora D identificamos os casos pontuais de baixa autoestima, apelidos depreciativos, exclusões nas brincadeiras de crianças afrodescendentes. Após esses momentos de adaptação e socialização com as crianças durante 1 mês, com base nessas observações elaboramos o projeto que já foi descrito anteriormente na metodologia composto por 5 encontros. Esses encontros eram direcionados à inclusão de histórias com protagonistas negros (as) que demonstrassem como características força, autonomia, coragem, iniciativa, beleza etc.

No relato abaixo, a professora D mostra as suas principais observações durante os encontros e expõe alguns resultados que observou na turma: “Foi muito gratificante participar do projeto, pois eu percebi nos alunos que eles não tinham contato com as histórias que tu apresentaste com a realidade desse momento. Percebi que fez muita diferença, muitos se identificaram. E a aluna E que foi escolhida para se vestir de princesa e tudo mais; uma alegria imensa dela e uma postura diferente depois. Eu como professora fiquei muito grata porque deu para perceber que isso é uma coisa que não deveria acontecer somente em alguns momentos, mas deveria fazer parte da rotina das escolas para que a gente possa realmente ter no futuro um olhar diferente”.

Observamos nos relatos a disponibilidade e comprometimento que essas professoras tiveram em receber a proposta de trabalho e proporcionar essa troca de experiências e práticas que culminaram em um grande aprendizado para as crianças.

Alguns pontos que podemos destacar são a melhora na socialização e a autoestima das crianças negras que modificaram seu comportamento ao se verem representados nas histórias com qualidades que anteriormente só conseguiam detectar em protagonistas brancos. Essa autoestima renovada pode ser observada na aluna E que a partir da história onde foi escolhida para se caracterizar como princesa começou a falar com mais segurança e brincar com as outras colegas se colocando como um personagem da fantasia.

Outro avanço foram os apelidos e exclusões nas brincadeiras que ao longo dos encontros foram diminuindo e refletindo em uma aceitação das diferenças e reflexões ricas durante as rodas de conversas que aconteceram posteriormente aos encontros.

Na apresentação de seus trabalhos mostraram a alegria de participar da Amostra Pedagógica com o resultado dos trabalhos desenvolvidos em aula. Tinham alegria ao mostrar suas bonecas e bonecos africanos feitos de argila e rolinho de papel, demonstraram orgulho em mostrar seus desenhos do Carcará e do Zumbi, contando a história com riqueza de detalhes para seus pais.

6 CONCLUSÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo conhecer quais são as representações sociais e raciais que a criança negra ou afrodescendente tem vivenciado no município de São Leopoldo na educação básica infantil. Realizou-se uma pesquisa qualitativa focada no ambiente de aprendizagem e materiais pedagógicos utilizados no ambiente escolar e seu impacto nas subjetividades envolvidas na formação identitária desse indivíduo. Foi utilizada como base a lei 10.639/03 CNE 03 para planejar atividades que contemplassem as crianças afrodescendentes da faixa etária de 5 anos que possibilitassem a produção pertinentes à pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal uma EMEI denominada como escola A e uma EMEF denominada escola B, durante 5 meses me dediquei a produção através da interação com as crianças da faixa etária selecionada, professores e direção.

O processo de produção se revelou um grande desafio, pois ao longo da pesquisa analisamos e conhecemos várias técnicas de coleta de dados, buscando a técnica adequada para os objetivos propostos na pesquisa. Na parte metodológica, além dos orientadores, contamos com o apoio técnico e pedagógico da Professora Janira Aparecida da Silva. A experiência de pesquisa da autora Milstein (2007) realizada na Argentina se mostrou adequada, pois compreendemos que tínhamos objeto análogo, ou seja, nossos sujeitos da pesquisa eram crianças de escola.

A produção foi dividida em três etapas: 1) Cinco encontros pedagógicos com duas turmas de Educação infantil das escolas A e B; 2) Questionário com os professores: 6 da escola A e 4 da escola B e 3) Relatos das professoras que acompanharam o andamento dos encontros pedagógicos: 1 da escola A e 1 da escola B. Em cada etapa da pesquisa, pensava-se no seu objeto de pesquisa - preferimos dizer sujeito da pesquisa – ou seja, a criança afrodescendente na educação infantil visando compreender e responder os seguintes questionamentos colocados como ponto de partida para a elaboração dessa tese: 1) De que forma o ambiente educacional influencia na formação da identidade étnica racial da criança afrodescendente?; 2) Quais as implicações da falta de visibilidade no ambiente escolar na aprendizagem e autoestima da criança negra na educação infantil?; 3) Diante da formação educacional adquirida, como esse sujeito se manifesta na realidade social e racial debatida nesses últimos tempos?

Retomando o primeiro questionamento com base na pesquisa realizada, o ambiente educacional tem influência de maneira subjetiva na formação da identidade racial da criança afrodescendente. Essa influência está evidenciada na LDB (2006) quando afirma que durante o período de 0 a 6 anos as relações de educação e cuidado no ambiente escolar tem grande participação nas impressões que a criança terá do mundo, em seus conceitos e valores. Percebemos que os conceitos de identidade e sociabilidade estão relacionados com as relações que o indivíduo vai vivenciando ao longo do tempo. Retomando os conceitos utilizados no desenvolvimento da pesquisa para fundamentar nossa análise verificamos que Follmann (2001) descreve identidade como um conjunto de processos, resultantes das nossas interações pessoais e coletivas, dialogam com os valores socialmente propostos ou disciplinados. Simmel (2005) ressalta a importância da inclusão de valores exteriores para o desenvolvimento da alma (identidade), Hall(2000) afirma que a identidade invoca uma origem histórica retomando a linguagem e a cultura para compreendermos a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos e Munanga (2012) aprofunda a discussão trazendo que identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela.

Diante desses conceitos as interações sociais possuem um valor significativo nos processos identitários vivenciados pelo sujeito em sua trajetória e a escola como meio sociocultural como palco dessas interações necessita ser repensado. Segundo o recorte do questionário das professoras quando se refere ao ambiente educacional na pergunta: Como você percebe essa temática no ambiente escolar? Selecionando as principais falas as professoras: reconhecem que a temática é importante para eliminar o preconceito (professora A3); não é muito trabalhada, mas está avançando (professora A5); não difundida e não trabalhada, a maioria das vezes, falta informação, didática e propriedade sobre o tema (professora A6); percebo que ainda existe resistência... (professora B1); [...] é trabalhado só num momento determinado do ano... (professora B2); acho pouco trabalhado, infelizmente... (professora B3); percebo que essa temática é pouco trabalhada... (professora B4).

O ambiente educacional será o palco das primeiras interações sociais, coletivas e individuais desse sujeito fora do núcleo familiar. Necessita ser repensado e valorizado pela comunidade escolar como um instrumento pedagógico que favorece o sentimento de pertencimento, reconhecimento e visibilidade das crianças,

potencializando esse processo de construção étnico racial, proporcionando um ambiente socializador que a criança se sinta representada e valorizada nesse ambiente, sua identidade racial, em consequência, será fortalecida. Não podemos ter um olhar superficial no ambiente escolar negligenciando a potencialidade dos materiais pedagógicos que contemple as etnias que deram origem à diversidade étnica brasileira.

No segundo questionamento percebemos através de exemplos que a falta de visibilidade no ambiente escolar gera na criança negra um sentimento de inferioridade e não pertencimento, conforme caso relatado na escola B onde a menina não se sentia representada pelas princesas que encontrava nos contos de fada e em consequência assumia um papel de inferioridade e baixa autoestima. A partir do momento que se viu representada nas histórias como uma princesa negra, forte, guerreira, bonita, modificou sua postura retraída e tímida. A visão que a criança faz dela mesma influencia na sua aprendizagem, na autoestima e nas relações sociais com os colegas e com a professora, o que evidência a importância de elementos pedagógicos que favoreçam o reconhecimento e promovam a visibilidade das crianças negras no ambiente escolar. Retomando a fala de Eliane Cavalleiro, a falta de visibilidade e representatividade da cultura negra no ambiente escolar favorece a identificação da criança negra à cultura que se encontra evidenciada nesse espaço de convivência, ou seja, a branca, causando a negação da própria imagem, baixa autoestima, dificuldade de relacionamento, angústia, violência e o baixo rendimento escolar.

O terceiro questionamento pode, em parte, ser respondido ao trazermos como exemplo o caso da menina citada anteriormente que permaneceu na escola B, no ano de 2018, após participar dos encontros realizados no ano anterior e com a proposta de inserir protagonistas negros (as) no cotidiano escolar sendo aplicado por sua professora regente. Na continuidade da pesquisa, a menina se mostrou confiante em suas representações raciais e sociais, interagindo e participando das aulas com contribuições ricas e detalhadas, muitas vezes auxiliando os colegas no reconhecimento das cores, respeito às diferenças e padrões de beleza. Cumprindo os ensinamentos de Nilma Lino Gomes quando conhecemos a rotina diária dessas crianças, respeitamos a sua integridade abordando o tema com toda turma de forma lúdica e tratamos pedagogicamente as diferentes experiências socioculturais

inserindo histórias que favoreçam a valorização, respeito e o auto reconhecimento das crianças negras.

Acreditamos que a pesquisa cumpriu os objetivos que foram propostos e foi além das expectativas, pois alcançou um objetivo pessoal da pesquisadora que era sensibilizar e motivar a comunidade escolar quanto à importância que a representatividade e a visibilidade têm na formação da identidade das crianças negras e em como essa inclusão auxilia as crianças não negras a conhecer e a respeitar as diferenças promovendo uma educação antirracista conforme Eliane Cavalleiro (2001) e Nilma Lino Gomes (2001). Foi gratificante perceber que a pesquisa atingiu seu objetivo de provocar reflexão e desafiar os professores a ampliarem a utilização de histórias e contos que caracterizem o negro de maneira apropriada, nos contos de fada, livros didáticos, materiais pedagógicos, brinquedos e decorações que fazem parte da rotina escolar.

No ano de 2018 tivemos a oportunidade de perceber os frutos dessa pesquisa na observação da turma de 1º ano, que foi formada com alguns alunos que participaram da pesquisa e permaneceram na escola. É lindo ver eles pintando as etnias com suas características e cores adequadas, apresentando um tratamento de respeito as diferenças e a parceria das colegas em colocar a proposta em prática na sala de aula. Um exemplo que fez nosso coração vibrar de alegria foi um projeto elaborado pela regente da turma sobre a Fada do Dente, apresentado na feira de ciência da escola. Fomos ver a apresentação do aluno e ele disse: “Que a fada do dente pode ser de qualquer cor” e havia um desenho de uma fada negra, uma loira e uma morena clara. A professora ressaltou que a fada maior que ilustrava o projeto era parda. Pedimos que nossa estagiária fizesse uma fada, mas ressaltamos que não fizessem a fada branca, loira de olhos azuis, mas que fizessem uma fada parda ou negra.

Atualmente podemos observar a inclusão de figuras negras nos bonecos que ilustram as chamadas, nas portas que anteriormente só eram ilustradas com figuras de crianças brancas e na biblioteca com a inserção de histórias com protagonistas negros (as), em histórias que refletem a coragem, inteligência, simpatia, autonomia, força, beleza etc. No repertório pedagógico e na disposição, alegria e interesse de procurar novas sugestões para trabalhar as relações étnico-raciais de forma efetiva e simples na sala de aula, compreendendo e aplicando a lei 10.639/03 CNE 03. Algumas

professoras até mesmo resolveram fazer o curso “*Arte Afro-brasileira: fazeres e saberes poéticos e pedagógicos na educação básica*” ministrado pela professora Esp. Guadalupe da Silva Vieira.

Finalizamos a pesquisa com um convite de publicação que se concretizou na participação especial no livro “*Educação Infantil: Tecendo Contextos e Práticas no Século XXI*”, da autora Ana Cristina Marques Pedroso, com o artigo “*A importância da Educação Étnico Racial na Educação Infantil*” e um convite para ministrar um curso de formação de professores da rede Municipal pela SMED para o segundo semestre de 2018. O curso será ministrado em parceria com o NEABI-UNISINOS.

A partir da técnica metodológica adequada, a coleta de dados foi a observação participante por grupo focal, entrevistas com os professores através de questionário aberto, coleta de dois relatos com as professoras D e C que participaram dos encontros e revelaram as suas impressões sobre os mesmos para potencializar a análise de resultados.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDACHT, Fernando. **A representação do self na obra de Goffman: Sociosemiótica da identidade.** In: GASTALDO, Edison (Org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004, p. 124-146.

BARTH, F. **Os grupos étnicos e suas fronteiras.** In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2000, p. 25-68.

BENTO, M. B. **O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1 975)** GRAFOSUL Indústria Gráfica e Editora Ltda. em co- edição com o Instituto Estadual do Livro - DAC/SEC Porto Alegre/1976

BERTRAND, M. **O homem clivado - a crença e o imaginário.** In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989, p 15-40.

BHABHA, Homi K. **Interrogando a identidade.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998, cap. 2, p. 68-104.

BRASIL. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015:** Indicadores da agenda de trabalho docente. Departamento Intersindical de estatísticas e estudos socioeconômico (DIEESE). São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Planalto.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>> Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação Anti- Racista:** Compromisso indispensável para um mundo melhor.in: **Racismo e anti- racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar para o Silêncio Escolar:** Racismo, preconceito e discriminação na escola infantil. São Paulo: Contexto, 2006, 5ª ed.

CONCEIÇÃO, R, C, S. **Relações étnico-raciais:** Auxiliando na Formação da identidade da criança na educação infantil. 2015. Trabalho de Conclusão (Pedagogia). São Leopoldo: UNISINOS, 2015.

FERN, E. F. **Advanced focus group research.** Califórnia: Thousand Oaks, 2001.

FOLLMANN. J. I. **Processos de identidade versus processos de alienação:** algumas interrogações. Coleção NEABI Digital, v. 4: Refazendo Laços e Desatando Nós. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unisinos.br/neabi/processo-identidade/processos_de_identidade/assets/common/downloads/publication.pdf>
Acesso em: 15 jan. 2017.

FOLLMANN, José Ivo. **Identidade como conceito sociológico**. Ciências Sociais, São Leopoldo: UNISINOS, 2001, v. 3, nº 158, p. 43 – 66.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Revista Paidéia, 2003, v. 24, p. 149-161.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2001, n. 15, p. 134-154.

GUALBERTO, Ana. **História e Cânhamo: uma história recente?** KOINONIA, 2007. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/bdv/detalhes.asp?cod_artigo=149&cod_boletim=21>. Acesso em: 15 jun. 2017.

IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. **Agência IBGE Notícias**, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

IERVOLINO, A. S.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista da Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2001, v. 35, p. 115-121.

KLEIN, Renato. **Linho Cânhamo é maconha**. Histórias do vale do Cai revista online. Disponível em: <<http://historiasvalecai.blogspot.com/2009/12/739-real-feitoria.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOUREIRO, G. A. S. **Identidade étnica em re-construção: A resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista**. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2004.

MEC. **Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade**. Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MILSTEIN, Diana. **Ser Mulher e Antropóloga na escola**: Uma experiência de trabalho de campo com meninos e meninas. In: BONETTI, Aline; FLEISCHER, Soraya. **Entre saias justas e jogos de cintura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

MORGAN, D. G. **Social psychology**. New York: McGraw-Hill College, 1999.

MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Acesso em 15 jan. 2017.

PINHEIRO, Márcia Leitão. **Novos estudos em relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

PINHEIRO, A. A. **O Espelho Quebrado da Branquidade**: Aspectos de um debate intelectual, Acadêmico e Militante. São Leopoldo: Casa Leira, 2014.

PINHEIRO, A. A (Org.). **África e Afrodescendentes no sul do Brasil**: história, religião e educação. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.

SEVERINO, J, A. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo**: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossas escolas. São Paulo, Summus, 2001.

STEFANI, Franceli. **No dia da consciência negra, comunidade celebra conquistas**. Museu Visconde de São Leopoldo recebeu diversos objetos da história da população negra. Revista VS. São Leopoldo, 2017. Disponível em: <https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2017/11/noticias/regiao/2202208-no-dia-da-consciencia-negra-comunidade-celebra-conquistas.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold. **Simmel e a modernidade**. 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 2005.

8 ANEXOS

Anexo 1 - Relato da Professora C

Considero válido é muito importante trabalhar Consciência Negra através de contos Histórias, leituras de livros, revistas, fotos e reportagens de famosos de origem negra, filmes infantis e também de conversas sobre nossas diferenças de cor de pele, cabelos e olhos, contando assim nossa história e de nossos antepassados.

Ano passado (2017), realizei uma parceria em um projeto sobre contos infantis (Moana, A princesa e o Sapo, As Africanas, Menina Bonita do Laço de Fita) entre outros, com a professora Simone Reis e foi maravilhoso e gratificante. A colega até mesmo se dispôs a encarnar a personagem do conto:” A princesa e o Sapo”.

Logo após passaríamos o filme, a princesa (Simone Reis) surgiu para conversar com nossas crianças da Escola A. As crianças ficaram surpresas e depois extasiadas e eufóricas para conversar, tocar e tirar fotos com a princesa do conto.

Aos olhos dos pequenos notamos que o projeto alcançou o objetivo de encantar, revelar e estimular os sonhos e fantasias.

Foi gratificante e espero continuar com nossa parceria e surpreender cada vez mais nossas crianças, deixando as conscientes que somos diferentes com nossas cores de pele, de cabelos e olhos, porém somos todos iguais perante nossos desejos de sermos amados como somos, pessoas de origem diferentes mas com o mesmo objetivo de sermos felizes e darmos nossa contribuição para criarmos um mundo melhor sem preconceito e desumanidade.

Relato escrito pela professora A em 19/03/2018.

Anexo 2 - Relato da Professora D

Foi muito gratificante participar do projeto, pois eu percebi nos alunos que eles não tinham contato com as histórias que, tu apresentaste com a realidade, desse momento. Percebi que fez muita diferença, muitos se identificaram. E a aluna E que foi escolhida para se vestir de princesa demonstrou uma alegria imensa e uma postura diferente. Eu como professora fiquei muito grata porque deu para perceber que isso é uma coisa que não deveria acontecer somente em alguns momentos, mas deveria fazer parte da rotina das escolas. Para que a gente possa realmente ter no futuro um olhar diferente.

(Relato gravado no dia 08/06/2018, transcrito na íntegra por Simone Cristina Reis Conceição).

Anexo 3 – Artigo

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Cristina Reis Conceição*

A Educação das relações étnico-raciais tem ocupado um lugar de destaque no ambiente acadêmico sendo alvo de muitos debates e reflexões que permeiam o contexto histórico da construção da sociedade brasileira. Embora esse tema tenha ganhado maior visibilidade com a aprovação da lei 10.639/03 CNE 03, que prevê a obrigatoriedade da inclusão do ensino da cultura negra e afro-brasileira no currículo da educação básica. Entendendo que educação básica segundo BNCC se divide em três eixos: educação infantil, ensino fundamental e médio. Percebemos em inúmeros trabalhos acadêmicos que as relações étnicas raciais são exploradas com maior visibilidade nos eixos educacionais correspondente ao ensino fundamental e médio, devido à complexidade atribuída ao tema.

No entanto a inserção do tema na educação infantil pode acontecer de forma lúdica com a inserção de referenciais positivos e com histórias que evidenciem o protagonismo de personagens negros. Desenvolvendo as relações étnico-raciais com base no respeito às diferenças, livre de figuras estereotipadas e conceitos de superioridade interiorizados pela falta de referenciais que evidencie a cultura negra e afro-brasileira. Essa superioridade interiorizada se evidencia na forma de tratamento que estão presente na Mídia.

Embora seja um tema emergente na atualidade devido aos constantes conflitos de cunho racial que invadem a mídia, como jogadores de futebol sendo chamado de nomes depreciativos como “macaco”, jogando banana no campo. Selecionando como exemplo algumas celebridades que foram alvo de preconceito racial no ano de 2015¹⁰,

* Mestranda o PPG de Ciências Sociais na Universidade do vale do Rio dos Sinos-Unisinos, Graduada em Pedagogia 2015(Unisinos), Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi/Unisinos). Atualmente professora das Séries Iniciais e educação infantil do Município de São Leopoldo (RS).<http://lattes.cnpq.br/3207991842492400>

¹⁰ Fonte: Revista eletrônica Ego.globo.com. Publicada em 4/11/2015. Autora: Thais Sant’Ana. Até quando? Relembrando famosos que sofreram preconceito racial. Disponível em:

apresentadora do tempo no Jornal Nacional Maria Julia Coutinho foi ridicularizada quanto ao uso natural do seu cabelo, artistas Taís Araújo que já foi vítima de inúmeros comentários racistas nas redes sociais, cantora Ludmila e outros, ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que inclua a educação étnico racial como uma estratégia fundamental no combate ao preconceito e o racismo.

Evidenciando a necessidade de uma intensiva abordagem de uma educação étnico racial significativa e eficaz que provoque uma atitude de repúdio ao preconceito e a discriminação que ultrapasse os discursos politicamente corretos e invada o campo das interações pessoais, produzindo significado e construindo conceitos positivos que evidenciem a participação efetiva do afrodescendente na sociedade Brasileira.

Retomando em meu imaginário como uma mulher negra que vivenciou o preconceito sob diversas formas no decorrer de sua trajetória escolar , no ensino fundamental como estudante sem um referencial positivo no contexto educacional, desconhecendo as importantes contribuições que o povo negro embora escravizado auxiliaram na construção da nossa nação, desconhecendo a história de Zumbi de Palmares, Dandara e outros heróis da cultura negra que se evidenciados na época auxiliariam no fortalecimento de minha autoestima.

No ensino médio técnico primando a inserção no mercado de trabalho, pois tinha consciência que somente com o trabalho poderia garantir a continuidade dos meus estudos, realidade de muitos afrodescendentes que precisam conciliar trabalho e estudos desde o ensino médio. Nesses momentos reflito que no decorrer dessa trajetória em situações de preconceito o meu silêncio e falta de atitude diante de atitudes de desrespeito, evidenciavam a minha falta de preparo para essa interação étnica, que me colocava em uma posição de impotência. Essa atitude foi modificada quando na universidade tive contato com o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI-UNISINOS), por meio da minha orientadora Adevanir Aparecida Pinheiro¹¹ durante a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso.

<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2015/11/ate-quando-relembre-famosos-que-sofreram-preconceito-racial.html>

¹¹Professora docente nas atividades Acadêmicas de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendente e América Latina na Unisinos, coordenadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígenas -NEABI, Graduada no Serviço Social, especializada na área de famílias de raízes negras, mestre em Ciências Sociais, doutora em Ciências Sociais e atualmente cursando pós-Doutorado.

No desenvolver da pesquisa sobre a importância das relações étnico-raciais na educação infantil levaram-me a conhecer autoras negras que me auxiliaram na fundamentação teórica no âmbito da formação de professores e vivências escolares, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹², Nilma Lino Gomes¹³, Eliane Cavalleiro¹⁴ no aspecto pedagógico da falta de representação da criança negra no ambiente escolar e a necessidade de repensarmos nossas escolas debatendo o preconceito e o racismo nas escolas etc.

Essas autoras traduziram em palavras minhas vivências como aluna negra no ambiente escolar provocando reflexões sobre a importância das relações étnico-raciais no panorama educacional, conhecendo a urgência de uma pedagogia que incluía a comunidade negra no contexto escolar vem sendo pauta das agendas do movimento negro desde a década de 50, defendendo uma educação que incluía a história dos afrodescendentes e negros no sistema educacional.

A inclusão da população negra no contexto educacional foi o resultado de grandes lutas e debates fomentados por argumentos preconceituosos e uma educação que preconizava a educação básica, e quando faço referência a educação básica da época era a alfabetização. Segundo Gonçalves e Silva (2000)¹⁵ era destinada a formação básica de mão de obra e não lhe permitia uma ascensão social significativa, os negros escravizados pelos padres jesuítas tinham acesso ao letramento com a finalidade de catequização, posteriormente surgiram algumas escolas que onde alguns senhores de escravos pretendiam valorizar as suas mercadorias com a cultura letrada sendo -lhes impedido o acesso ao ensino

¹² Professora Titular de Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade. Conselheira, mandato 2002-2006, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Fonte: <http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/151/artigo207847-1.asp>

¹³ Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutorado em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. fonte: <http://cienciaparaeducacao.org/pesquisador/nilmalino-gomes/>

¹⁴ Possui Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação - USP (1998) e Doutorado também pela Faculdade de Educação - USP (2003). Foi consultora UNESCO - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade em la Escuela . Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. <http://lattes.cnpq.br/0800927559208980>

¹⁵ GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.15, p. 134-154, nov. 2000.

superior. Com a abolição da escravatura intensificaram as reivindicações por acesso à educação formal, nessa época surgiram as primeiras publicações do movimento negro que já enfatizavam que a educação destinada a população negra deveria ter um currículo que se diferenciasse dos padrões europeus. O argumento utilizado na época foram o uso de figuras estereotipadas do negro que estavam presentes nas cartilhas escolares. Atualmente podemos verificar grandes avanços no campo educacional no que se refere a cultura a implementação da cultura negra no currículo escolar.

No entanto muitas vezes como falamos anteriormente devido à complexidade atribuída ao tema por meio da comunidade escolar o assunto muitas vezes se encontra limitado aos dois eixos da educação básica: ensino fundamental e médio, e a educação infantil como etapa inicial da formação de valores do sujeito é deixada de lado.

O presente artigo pretende ressaltar alguns aspectos sobre a relevância da abordagem de uma educação étnico racial na educação infantil. A socialização como um dos campos de experiências de aprendizagem presente na Base Nacional Curricular a promoção da interação com diferentes núcleos culturais é fundamental para o desenvolvimento social do indivíduo. Como afirma Gomes,

É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, na maioria das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o/a aluno/a negro/a desenvolve o complexo processo de construção das identidades sociais. E racial é uma delas. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferenças experiências socioculturais é um dos passos para construção de uma escola democrática (GOMES, 2001, p. 91).

As escolas se constituem como segundo núcleo social que a criança normalmente interage em sua infância e essas interações sociais exercem uma significativa influencia no complexo processo de formação identitária, pois como a autora afirma é na escola que a criança terá os primeiros contatos com valores, tradições, crença, que podem ou não ser diferente dos valores, tradições e crenças oriundo do meio familiar.

E esse primeiro contato com culturas, valores e crenças deve ser mediado pelos educadores com muito cuidado e cautela. Essas diferenças culturais podem influenciar de forma positiva ou negativa na identidade e autoestima da criança.

A autora ressalta a influências que essas interações sociais com valores muitas vezes distintos, podem intervir no processo de construção das identidades sociais. Nesse aspecto das influencias das interações sociais, irão afetar todas as crianças independente da etnia. No entanto no cenário Brasileiro a identidade racial deve ser trabalhada, como forma de combate ao preconceito e o racismo. Atingindo a todas as demandas do contexto escolar fortalecendo a interação entre as diversas etnias com enfoque diferentes. Para as crianças brancas e negras interagirem de forma consciente e respeitando as diferenças.

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito as diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-á consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo (SANTOS, 2001, p. 102).

Quanto a criança negra precisamos compor o ambiente escolar de forma igualitária, pensando na importância que as representações positivas, favorece a auto compreensão do sujeito. E que em um ambiente desprovido de cartazes, brinquedos, tradições, livros didáticos e histórias, esse ambiente está favorecendo a cultura que está sendo amplamente destacada. Deixando de lado as várias etnias que compõem a nação Brasileira.

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar da margem a compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório a medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não- brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

O núcleo escolar necessita compreender que essa invisibilidade provoca sentimentos de inferioridade e desvalorização que são interiorizados pela criança negra durante a sua vivencia escolar. E essa interiorização dificulta a sua compreensão de si mesma, fazendo com que seus conceitos de beleza, certo, errado,

sejam espelhados na cultura que esta imersa. Gomes ressalta os efeitos negativos do racismo,

Os efeitos da pratica racista são tão perversos que , muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, invejar, a introjetar e projetar uma identificação como padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico- racial e dos seus antepassados (GOMES, 2011, p. 93).

Atualmente a população negra e parda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atingiram o número expressivo de 54% da população, no entanto nos meios educacionais observamos a invisibilidade desses sujeitos. O ambiente escolar em sua estética na grande maioria das instituições o material pedagógico oferecido retrata uma cultura eurocêntrica, Cavalleiro afirma que a falta de representatividade da população negra, pode reforçar de forma errônea as ideias de superioridade e inferioridade.

O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os /os alunos/os uma falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Mesmo com a existência de um 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 na educação básica. Amparado legalmente pelas leis 10.639/03 e lei 11.645/08 sendo uma abordagem estritamente relevante para a promoção de uma sociedade com uma consciência étnico racial firmada no respeito as diferenças, além de promover a equidade educacional como afirma o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidaria (PNIDCN, 2013, p.19).

Essa formação solidária e justa somente chegara a realidade no contexto escolar quando as instituições de ensino e os educadores assumirem realmente o compromisso de valorizar todas as culturas que fizeram e fazem parte da formação étnica nacional.

Como educadores devemos analisar a relevância do tema sobre o viés das crianças e do tipo de interações sociais que estamos auxiliando a gerar. Temos consciência que a educação vai muito além da burocracia e planos de implementações. A pedagogia se constroem por meio das interações sociais entre família, professores, alunos e gestores e sem a compreensão dos mesmos sobre o impacto que a não abordagem de tema pode gerar na formação da identidade de nossos alunos e alunas negas essas tentativas de combate ao preconceito irão perpetuar em mera formalidade. Como afirma Gomes,

Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e preconceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a se legitimar (GOMES, 2011, p. 89).

Estamos envoltos em legalidades que preveem a abordagem do tema no contexto escolar desde a aprovação da lei 10.639/03, que propõe a obrigatoriedade do ensino da cultura negra e afro-brasileira em todos os âmbitos educacionais com o intuito de combater o preconceito e o racismo existente no Brasil.

Essa lei teve uma ampliação em 2008 com a finalidade de incluir a cultura indígena com a lei 11.645/08 contemplando as três etnias que compõem a formação identitária do povo Brasileiro. Pretendendo promover a igualdade de valorização e identificação de brancos, negros¹⁶ e indígenas no contexto educacional.

No entanto muitas vezes o tema é pouco abordado na educação infantil devido à complexidade que muitos educadores atribuem ao tema. Pensando na relevância do tema para a vida cotidiana da criança devemos aborda-lo com naturalidade, buscando embasamento teórico para autocompreensão da nossa própria etnia e de como lidamos com as etnias diferentes.

¹⁶ Definição do IBGE instituto Brasileiro de Geografia e estatística categoria negro, pessoa que se alto declare preto ou pardo.

Em geral podemos perceber que a cultura indígena na educação infantil ainda é trabalhada de forma estereotipada, quem não se depara com crianças que frequentam a educação infantil, com seus rostos pintados de índio no dia 19 de abril.

E no que se refere a cultura negra muitas só é encontrada no ambiente escolar em datas comemorativas, dia da consciência negra por exemplo, ou através de figuras que estão presentes no nosso folclore que muitas vezes ao invés de promover um debate sobre as diferenças e o respeito que devemos ter com todas as etnias. Reforça a figura estereotipada um exemplo é saci um personagem que remete a malandragem e peraltice. Abordei esse tema com meus alunos de infantil III faixa etária 5. E o que eles lembravam do saci era que ele fazia bagunça, lhe atribuindo a cor de “coco”. Isso em uma sala que já tem ouvido histórias com personagens negros com uma professora negra. Esse comentário gerou um debate na roda de conversa, produzindo uma mudança significativa na maneira de tratar as diferenças. Levantando as seguintes questões envolvendo o personagem: Que cor é o saci?; Que idade será que tem o saci?; Por que ele tem uma perna só?; Por que ele fuma cachimbo?; Por que ele faz travessuras?.

Quanto a cor do personagem em uma turma de 21 alunos 5 crianças responderam que ele era preto, 14 responderam que ele era marrom e um aluno que comparou o personagem a cor de “coco”, emitindo risos, que expressaram seu entendimento sobre que ser cor de coco não era um comparativo bom, tendo o intuito de ridicularizar o personagem.

Esse aluno foi advertido não devemos falar assim: “olha o livro do saci, olha a cor do saci, olha a cor da professora, que cor a professora é?”. Ele respondeu “marrom”. A professora perguntou “porque você disse que o saci é cor de coco. A professora também é dessa cor e xingando o saci assim, você deixa todos os alunos da sala que também tem essa cor tristes”. Ele respondeu “que estava só brincando e pediu desculpa”. Reforcei que brincadeira que magoa o colega não é brincadeira.

Aprofundando o diálogo conversamos sobre se o saci é marrom de qual raça ele é. Já havíamos trabalhado o conceito de raça no dia do imigrante, que não vieram somente os alemães, mas os italianos, portugueses, negros e índios ajudaram a construir o nosso país com a sua força de trabalho e cada um desses povos foi importante para nossa nação.

Apesar do amplo debate quanto a cor do saci que ocorreu na sala de aula ao elaborarem um desenho que com a representação do saci, me dediquei a observar as cores utilizadas para a representação do personagem. No momento 18 crianças elaboraram o desenho, 10 caracterizaram o personagem corretamente utilizando a cor marrom para representar a raça negra, 4 utilizaram a cor preta para representar o personagem e 4 utilizaram a cor rosa envelhecido a prejudicial “cor de pele” para representar o personagem.

Uma sugestão para trabalhar a questão da cor da pele na educação infantil de forma lúdica é o filme disponível é o livro de Martha Rodrigues, ilustrado por Rubens filho disponível em vídeo: “Que cor é a minha cor?”¹⁷, trabalha os diversos tons de pele negros, brancos, índios que compõem a nação brasileira.

Esse resultado mostrou que o desenvolvimento de uma consciência étnica racial é um processo lento e gradativo e quanto antes o tema for abordado mais resultados significativos podem se refletir em nossa sociedade.

No decorrer do debate sobre o personagem o segundo questionamento foi abordado a idade do saci e o uso de cachimbo. Enfatizando que criança nenhuma deve fazer uso de cigarro ou cachimbo. As crianças apresentaram firmes conhecimentos quanto o uso prejudicial do cigarro, parte disso devido ao bombardeio de propagandas que abordam o tema.

Outra lenda gaúcha é o neguinho do pastoreio que retrata o cenário da escravidão, um tema pertinente a ser abordado, mas em outro viés como um povo que foi escravizado, não por ser um povo fraco ou sem virtude como encontramos na estrofe do hino do Rio Grande do Sul. Em contrapartida a esse contexto histórico devemos inserir personagens que fortaleçam a imagem de um povo inteligente, lutador e capaz. Que auxiliou na construção do nosso país com sua força de trabalho, que enriqueceu nossa cultura com a sua dança, culinária, engenharia, medicina e muitos outros talentos que não são retratados.

A inserção de outras histórias que represente o protagonismo negro se faz necessário um exemplo é o “Menino Lito”¹⁸ de Sandra Rocha, ilustrado por Victor Tavares, retratar uma família afrodescendente em suas ilustrações fortalecendo a representação positiva no imaginário da criança negra, além de desenvolver de forma

¹⁷ Vídeo: Que cor é a minha cor? Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MxeFFyF5bp4>

¹⁸ Menino Lito, Autora Sandra Rocha, ilustrado por Vitor Tavares.

lúdica o que acontece quando um garoto tem os seus sentimentos reprimidos pela popular ditado “Homem não chora”.

Atualmente existem inúmeros livros que possibilitam a inserção de representações positivas no imaginário da criança negra fortalecendo a autoestima e trabalhando as relações étnico raciais de forma lúdica e divertida. A história “Cada um é do seu jeito, cada jeito é de um”¹⁹ retrata uma menina Luanda, uma menina divertida, inteligente e satisfeita com a sua aparência, que ama a sua cor, seu cabelo e sua altura. Vive em um núcleo familiar onde cada um tem seu jeito e vive em perfeita harmonia, respeitando suas diferenças. Além de abordar a questão da autoestima, aborda a origem do nome da personagem de origem africana, trazendo o ambiente africano retratando Angola.

Em minha caminhada pedagógica tenho preconizado a autoestima e a identidade étnico racial como um objetivo persistente em minha formação, e nesse percurso existe outra obra que não poderia deixar de sugerir.

A história “Dandara a princesa perdida”²⁰, problematiza a existência de princesas negras como parte do imaginário infantil, não com o objetivo de reducionista de que toda a menina deve ser tratada como uma princesa ou idealizada como frágil donzela passível de ser salva.

Mas do imaginário infantil onde que a grande maioria das meninas tem o desejo de se identificar como princesa. E a pouca visibilidade das princesas negras nos clássicos literários fazem com que as meninas negras, muitas vezes como o personagem se perguntem: “Onde estão as princesas como eu?”.

O livro retrata esses questionamentos abordando a origem do povo negro de forma lúdica, retratando as muitas princesas africanas e retratando o ambiente do Quênia e algumas características do continente africano. Tive a oportunidade de contar em uma Escola de Ensino Fundamental de Novo Hamburgo no ano de 2016. Montei o cenário com um biombo, selecionei uma fantasia de princesa tamanho 6. Caracterizada de princesa africana iniciei a Contação de história, para as turmas de 04 a 10 anos sentados no saguão da escola. Como instrumento áudio visual utilizei o telão onde projetei o livro em PDF e o equipamento de som, com um microfone. Para

¹⁹ Cada um com seu jeito, cada jeito é de um, Editora Alvorada, Autora: Lucimar Rosa Dias, com ilustrações de Sandra Beatriz Lavandeira.

²⁰ Dandara a princesa perdida, Autora: Maira Surtegaray, ilustração: Carla Pilla, editora Compasso, 2012.

finalizar a história chamo uma menina da plateia para se caracterizar como princesa negra também. Enquanto minha colega vestia a menina atrás do biombo, mostro várias princesas e personagens dos clássicos Disney como opções de como a menina pode parecer. O diferencial é que todas as personagens estavam retratadas em uma versão negra, no final da apresentação a menina aparece como uma princesa.

Relembrando minhas práticas pedagógicas de introdução ao trabalho das relações étnico raciais em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de NH em um primeiro ano faixa etária 6 a 7. Na hora do conto trouxe em PDF a história da bonequinha preta escrita por Alaíde Lisboa de Oliveira, ilustração: Ana Raquel, observando o comportamento das crianças ao se depararem com um personagem da cor preta, pois a ilustradora caracterizou a boneca realmente com a cor preta, problematizando que algumas bonecas que buscam trabalhar a representatividade muitas vezes são retratadas com características que não se assemelham a criança, dificultando a identificação da mesma com o material. Sugiro que como instrumento pedagógico quanto a utilização de bonecas que se assemelhem ao máximo com a cor da menina negra para facilitar a identificação das mesmas com o material.

Nessa atividade quando solicitei que as crianças representassem em forma de desenho a história retratando o personagem principal, a bonequinha preta em uma turma de 17 crianças. Três meninas me chamaram a atenção quando me questionaram se poderiam desenhar a menina e não a boneca, expliquei que a proposta era retratar a bonequinha preta que estávamos trabalhando esse personagem. Elas expressaram resistência em retratar a boneca por ela ser preta e pintaram com o lápis dito “cor de pele” que vem arraigado ao imaginário da criança desde a educação infantil. Podemos levantar o seguinte questionamento sobre quantos personagens negros ou índios elas tiveram contato durante a sua educação infantil? Observando os autorretratos no começo do ano de 2015, as crianças dessa mesma sala todos pintavam com a mesma cor de lápis independente de sua etnia. Sendo que um menino negro estava presente nessa classe seu autorretrato somente foi se assemelhar as suas características físicas depois de uma ampla desconstrução sobre o conceito de lápis “cor de pele”, ao longo do ano, no final do ano todos já sabiam que não existe lápis “cor de pele” que cada pessoa tem um tom de pele.

Essa história a bonequinha preta apesar de uma ficção, retrata o que realmente acontecia com as crianças negras escravizadas no Rio Grande do Sul, descrita na

obra DREHER de 2014 quando retrata o relato de um imigrante Tschudi (1998) que descreve sob o título de “A educação do filho do branco e do negro”, resumindo a educação social destinada a criança negra escravizada, o menino ou menina branca após desmamada, já crescida tinha poder sobre a criança negra. Entendemos aqui que as crianças negras era uma espécie de objeto de brinquedo das crianças brancas. O texto não deixa muito claro a idade da criança nesta ocasião, mas ela recebe uma criança negra para brincar, sujeita aos humores e era chamado de moleque (maroto, espoleta) quando era menino e quando era menina era tratada já como mucama, (escrava ou serva). Os tratos pedagógicos já reproduziam uma relação de dominação, teimosia, injustiça e estereótipos.

Em nossos estudos e observações percebemos que esse legado apesar de diluído nos tempos atuais, reprimido por lei em nosso código penal, muitos destes estereótipos podem ser observados em algumas práticas pedagógicas de modo velado e dissimulado. Já naquela época as crianças negras eram sufocadas na sua autoestima obrigadas a carregar suas defasagens e arcar com a responsabilidade de mau comportamento da criança branca.

Infelizmente esses fatos fizeram parte de nossa história e como exemplificamos ao longo do artigo existem reflexos dessa história que permanecem em nossa sociedade. E através de uma educação das relações étnico raciais que evidencie as diferenças e ofereça um ambiente igualitário que possibilite a interação cultural, fortalecendo a identidade racial e cultural de todas as crianças no ambiente escolar.

Considerações Finais

Diante dos aspectos levantados nesse artigo podemos perceber que a educação das relações étnico raciais é de suma importância para o desenvolvimento identitário e da autoestima da criança negra na educação infantil. A utilização de materiais que incluam a diversidade étnica e cultural brasileira no âmbito escolar, contribuirá com a verdadeira efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 ultrapassando a formalidade.

E passando a incentivar uma cultura antirracista no contexto escolar tendo reflexo nas relações étnico raciais que envolvem a vida social em sua totalidade. Preconizando a formação integral do indivíduo como está previsto na Base Nacional Curricular que contempla a educação básica em todos os seus eixos educacionais.

Necessitamos integrar na educação o princípio da equidade, que faz parte de todos os documentos que envolvem o contexto educacional, mas que deve ser vivenciado na prática com a sensibilização da comunidade escolar, modificando sua percepção da Educação Étnico racial como um conteúdo fundamental no combate ao preconceito e racismo existente na sociedade Brasileira.

Concluimos existem grandes avanços legais que amparam a abordagem do tema em todos os âmbitos educacionais e que o desenvolvimento desse tema depende do engajamento da comunidade escolar como um todo no combate ao preconceito e ao racismo no ambiente escolar visando a formação de cidadãos capazes de se relacionar socialmente de forma saudável, respeitando e valorizando a todas as diferenças sociais, culturais, raciais e sexuais que permeiam a nação brasileira.

8.3.2 Referências

BENTO, C.M. **O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)**. Porto Alegre, Grafosul, Instituto Estadual do livro, 1976.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 10 set. 2017.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do Lar para o Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DREHER, Martin N; **190 Anos de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: Esquecimentos e Lembranças**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti- racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-154, 2000.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

PINHEIRO, A. A. **O Espelho Quebrado da Branquidade**: Aspectos de um debate intelectual, Acadêmico e Militante. São Leopoldo: Casa Leira, 2014. (NEABI: refazendo laços e desatando nós).