

MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DIÁLOGOS COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Regina de fatima de Jesusⁱ
Mairce da Silva Araújoⁱⁱ
Luciana Santiago da Silvaⁱⁱⁱ

Tecendo fios iniciais

A Memória Africana
Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado
desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um
africano de minha geração “resumir”.
O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz.
Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez,
e outra a mesma história!
Para nós, a repetição não é um defeito (BÂ, 2003, p. 14).

Aprendendo com a tradição oral africana, aqui representada pelas palavras de Amadou Hampâté Bâ, antes de apresentar este artigo, contextualizamos sua escrita, dizemos de nós e do porquê de entrelaçarmos nossas palavras. Há muito nos encontramos: professoras-pesquisadoras da universidade e professora-pesquisadora da Educação Infantil; componentes de grupos de pesquisa que buscam melhor compreender o cotidiano escolar, memórias e histórias dos sujeitos e suas instituições, bem como as práticas pedagógicas que fertilizam os *temposespaços* das escolas públicas.

Os elos que nos aproximaram foram sendo fortalecidos pelo processo de orientação durante o Mestrado em Educação. Assim, algumas experiências compartilhadas no presente artigo, que consideramos “experiências formadoras”, pois “...implica [m] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade, ideação” (JOSSO, 2004, p. 48) fizeram parte do processo investigativo que resultou numa dissertação que aqui será trazida ao diálogo. Além das experiências da prática pedagógica que fazem parte da dissertação, as reflexões produzidas por cada uma de nós em nossos grupos de pesquisa, alimentaram o presente diálogo, comprometidas que somos em contribuir para a construção de uma pedagogia antirracista.

E como a experiência, assim como a lembrança, não tem compromisso com “a narrativa exata dos fatos como realmente aconteceram, mas os fatos como o sujeito da narrativa os significou” (ABRAHÃO, 2008, p. 155), entendemos que as mesmas podem ser relidas, revividas, ressignificadas. Assim aprendemos com Bâ (2003): “a repetição não é um

defeito. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e outra a mesma história!”. Que, a nosso ver, nunca será a mesma história, posto que é narrada por outros sujeitos.

Reconhecendo o papel preponderante da Educação Infantil na construção de identidades, valorizadas e afirmadas em suas diferenças, buscamos respaldar nosso pensamento em um documento oficial – 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:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009).

Neste sentido, recolhemos, da referida dissertação, bem como de outras narrativas, para as quais temos cultivado uma “escuta sensível” (BARBIER, 1985) e uma “compreensão ativa” (BAKHTIN, 1981), situações cotidianas oriundas da prática pedagógica em busca de ampliar nossa compreensão sobre o papel da professora na efetivação de “microações afirmativas”, que visam a construção de uma prática pedagógica antirracista.

A noção de microações afirmativas vem sendo trabalhada em nossas investigações cotidianas e foi assim definida:

Ao colocarmos em diálogo a noção de microação afirmativa com o conceito de ação afirmativa, percebemos que estas, para serem consideradas afirmativas, devem ser ações que têm sua continuidade e sistematicidade, pois visam superar a realidade de racismo e transformar relações étnico-raciais no cotidiano escolar. São práticas pedagógicas que fazem parte de uma *práxis* do (a) professor (a) de interferência cotidiana contínua, ou seja, as ações, decorrem da escuta e observação do (a) professor ao que este microespaço tem a dizer por meio de seus sujeitos cotidianos e de comprometimento com a superação do racismo (JESUS, 2011, p.4).

A pesquisa desenvolvida durante o mestrado buscava refletir sobre o processo de construção identitária da professora negra e investigar os limites e as possibilidades da prática pedagógica para a construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas, em uma escola pública. Tomando a prática como objeto de investigação, confirmávamos nossa opção

por uma metodologia de pesquisa portadora de uma natureza dupla: ser, ao mesmo tempo, um instrumento de investigação e um instrumento de (auto) formação (ARAÚJO, 2010).

As reflexões sobre a prática pedagógica contribuíram para ampliar a compreensão sobre os desafios da construção de referenciais identitários positivos para a população negra na sociedade brasileira. A partir de práticas investigativo-formativas buscou-se caminhos para que a ação pedagógica cotidiana fomentasse junto às crianças “microações afirmativas” comprometidas com a superação do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, compreender o papel das professoras negras e não negras na desmistificação das práticas de discriminação e racismo no cotidiano escolar.

No desenvolvimento de nossas pesquisas temos consciência de que as propostas pedagógicas, por si só, não têm o poder de provocar mudanças profundas na mentalidade na sociedade brasileira. Porém, confirmamos igualmente que no cotidiano, as pequenas ações podem provocar transformações, pois o microespaço cotidiano é fértil em experiências e estas ações “miúdas”, provenientes de práticas pedagógicas poderão fazer a diferença na vida de sujeitos cotidianos, criando possibilidades de crianças negras e não negras terem referenciais positivos sobre seu pertencimento étnico-racial.

Outro aspecto fundamental foi a rememoração de fatos da história de vida e formação relacionados ao pertencimento étnico-racial, pois se percebe que ao vasculhar a memória em busca de pistas para compreender as pegadas da professora-pesquisadora negra que se constitui como tal em processo, no *quefazer* (FREIRE, 1996) cotidiano, depara-se com lembranças da infância, da adolescência e da mulher negra adulta que no percurso da universidade descobre que todos os acontecimentos estão interligados, como nos conta Bâ, sobre “um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (2010, p.183).

Assim, passado e presente se fundem para trazer à memória pistas para compreensão desse todo complexo que é a vida, como destaca a autora da pesquisa. E, pensando com Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1992, p. 16). Entrelaçadas, as dimensões pessoais e profissionais revelam transformações na própria prática pedagógica e são estas transformações que pretendemos trazer ao diálogo neste trabalho. É a *práxis* da qual nos fala Paulo Freire. Prática-teoria-prática numa atitude transformadora. Pois, “se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo” (FREIRE, 1996, p. 121).

As reflexões sobre aprendizagens construídas durante a trajetória de vida e formação possibilitavam identificar “aquilo que foi realmente transformador em sua história de vida” (SOUZA, 2008, p.129), buscando nesses fundamentos pistas para a reconstrução de uma ação pedagógica politicamente comprometida com o combate à discriminação e ao racismo.

Tessituras cotidianas que nos desafiam

Trazemos a seguir três situações pedagógicas, que alimentadas pelos nossos diálogos, nos ajudaram a repensar práticas pautadas em referenciais eurocêtricos, buscando a superação dessa realidade excludente nos cotidianos da escola básica, desde a Educação Infantil. Nossas reflexões tiveram como *locus* escolas públicas municipais, nas quais a maioria das crianças é afrodescendente. Entendemos que, como experiência, as reflexões suscitadas pelo movimento de professoras e crianças na escola podem alimentar outras histórias, outras práticas cotidianas, independentemente da faixa etária das crianças.

Por que só princesas brancas? Princesas negras, sim! Caminhos para trazer novos referenciais estéticos ao cotidiano escolar

Recém-chegada como professora à escola municipal, para assumir minha primeira turma de crianças pequenas^{iv}, deparei-me com uma imagem que, de pronto, ganhou minha atenção: uma reprodução colorida, em tamanho próximo a A3, da princesa Bela, a personagem central do filme produzido pelos Estúdios da Disney, baseado no tradicional conto de fada francês, “A Bela e a Fera”.

Nem tanta novidade assim. Muito comum nas salas de aula de nossas escolas, não foi diferente naquela, mais uma das tantas escolas públicas, cujo predomínio é de crianças negras, mas que tem como referência as princesas loiras dos contos de fada.

A imagem, fixada na mesa da professora, possivelmente pela professora anterior que trabalhara naquela sala, ganhava um destaque e percebi já naquele primeiro momento, o apreço especial das crianças pela tal mesa. Percebi também que ali se colocava para mim o primeiro desafio de traduzir para minha prática pedagógica as preocupações, que vinha acumulando no movimento de investigação-formação, sobre como oferecer às crianças pequenas os referenciais positivos sobre seu pertencimento étnico-racial.

O carinho das crianças com a figura da Bela e com a mesa ia se confirmando em vários momentos, por meio de seus comentários quando, em função da reforma da escola, a turma precisava trocar de sala de aula. Nesse troca-troca de sala de aula, acabou-se perdendo de vista a “tal mesa da Bela”, que, por conta das necessidades da obra, “felizmente” (para

mim que ainda não decidira o que fazer) tornou-se andaime e apoio para tijolos. Mas, minha alegria durou pouco, pois com o término da obra e retorno à sala, as crianças quiseram fazer valer o seu direito de ter a mesa com a princesa loira de volta.

O incômodo se transformava em desafio: como recuperar a mesa da princesa loira, atendendo às reivindicações infantis, que, a meu ver, não oferecia uma identificação positiva com suas identidades étnico-raciais?

Na tentativa de atender ao pedido das crianças, não deixando de lado as convicções a respeito do papel que tem o/a educador/a na construção de relações étnico-raciais igualitárias, busquei outra imagem para enfeitar a nova mesa. Dentre outros pôsteres de princesas que pudessem substituir “a princesa Bela e loira”, padrão estético de beleza da sociedade brasileira, de base eurocêntrica, a busca foi por uma “bela princesa negra”. Feliz com a solução encontrada, porém, novas questões foram se colocando pra mim. E, no desejo de achar outra imagem, que não rompesse totalmente com os referenciais das crianças, outra princesa – Diana, personagem do Filme “A princesa e o sapo” também da Disney, foi a escolhida naquele momento.

A preocupação com uma não ruptura brusca com os referenciais que as crianças demonstravam foi o que me levou à escolha da princesa Diana. Na verdade, meu desejo era de buscar uma princesa negra africana, que, de fato, pudesse trazer novos conceitos de beleza, possibilitando reencontros com as origens étnico-raciais das crianças e com a cosmovisão africana. No entanto, se “a escolha de Diana” não foi a opção ideal, foi a possível naquele momento e contexto. A Princesa Diana resolveu temporariamente o problema da mesa junto às crianças, porém, na comparação dos dois contos de fada novas indagações surgiam.

“A Princesa e o Sapo” é um filme animado baseado no conto do “Príncipe Sapo” dos irmãos Grimm. No filme, a princesa Diana é uma jovem negra que tem um sonho de abrir um restaurante. Diana é enfeitiçada, vira um sapo fêmea e encontra um príncipe, também ele enfeitiçado, que está em forma de sapo. Encontrado o “verdadeiro amor”, o casal retoma a forma humana, abrem o restaurante sonhado por Diana e vivem felizes para sempre. Já de início nota-se uma diferença significativa entre os dois contos de fada um protagonizado por uma princesa branca (princesa Bela) e o outro por uma princesa negra (princesa Diana). A princesa branca já nasceu princesa, é uma questão considerada “natural”. A princesa negra não é princesa “por natureza”, ela precisa “fazer por onde merecer”, precisa conquistar esse lugar. Ou seja, tal merecimento virá de forma externa.

Mesmo compreendendo que essa e outras questões estavam atravessadas em minhas opções pedagógicas, busquei, inicialmente, compreender os sentidos provocados pelas

imagens das princesas branca e negra sobre as crianças da turma, pois importava, de imediato, possibilitar referenciais de afirmação identitária positivos às crianças, para que pudessem se identificar com a imagem. Ou seja, meu desejo era oferecer a elas espelhos nos quais pudessem se olhar e se ver retratadas. Meu compromisso era buscar desenvolver microações afirmativas que pudessem contribuir para transformar realidades de exclusão que, historicamente tem marcado nossos cotidianos escolares, desde a Educação Infantil.

Assim, etiquetas com a imagem da princesa Diana foram coladas em diferentes materiais: na mesa, na pasta em que ficava o diário de frequência da turma e em outros materiais de uso coletivo em sala de aula. Com tais ações buscava ampliar os referenciais estéticos com os quais as crianças chegaram à escola, mostrando-lhes novas possibilidades de ver e pensar sobre o mundo, pois segundo Gomes:

[...] a estética que predomina no imaginário social, produzido pela mídia e difundido por todos os equipamentos produtores de sentido, é a ênfase e o predomínio absoluto de uma estética branca. Desse ponto de vista a criança negra não se vê representada em nenhum lugar (2006, p. 46).

A imagem da Princesa Diana, uma princesa negra, a meu ver, propiciava a valorização de outra estética no cotidiano escolar, favorecendo o re-conhecimento da beleza das próprias crianças: lindas peles negras, cabelinhos trançados ou com birotos^v, cuidadosamente feitos por pessoas da família: mães, avós, tias.

O cabelo do negro pode ser visto como símbolo de beleza e, incoerentemente, de inferioridade racial. As tensões e os desencontros entre essas representações refletem a presença de relações sociais autoritárias, hierárquicas e conflituosas entre negros e brancos ao longo da História. Esse processo não resulta somente em introjeção do racismo e do mito da inferioridade pelo negro e pela negra. Contraditoriamente, ele os impulsiona a diferentes tipos de reação, expressos na resignificação do cabelo crespo, transformando-o em símbolo de afirmação racial e estética (GOMES, 2008, p. 330-331).

Práticas referenciadas por valores que remetem à origem africana são muito pouco ou nada valorizadas nos cotidianos escolares nos quais atuamos como professoras e/ou pesquisadoras. Contudo, novas constatações foram se colocando no cotidiano escolar: a imagem da princesa negra escolhida causava certo desconforto para as crianças, mesmo que “visivelmente” fosse muito mais próxima de seus retratos. A Princesa Diana não parecia ser o “espelho” no qual desejavam se mirar. O padrão de beleza eurocêntrico mostrava sua força para nós.

Refletíamos, então, nos grupos de pesquisa e orientação, sobre o caráter assimilacionista da sociedade brasileira, cujo referencial tem sido, historicamente, o branco, ocidental, cristão, negando identidades que não se pautem nestes referenciais. Negada a identidade negra, o espelho no qual devem se olhar os/as afrodescendentes a fim de se assemelharem, não revela sua verdadeira imagem, mas a distorce. Não veem o que são, nem veem, tampouco, a imagem referencial que é tida como padrão a ser seguido.

Munanga (1999) aponta que o ideal brancocêntrico ainda incide sobre a cabeça de negros e mestiços no sentido de alimentar o sonho de um dia ingressarem em uma identidade branca, visto que, historicamente, a “raça” branca foi considerada superior. Tal ideologia, presente na sociedade, alimentada pelo pensamento dominante, também faz parte da escola, dos currículos e das práticas escolares.

Nas reuniões de orientação e grupo de pesquisa, muito se refletiu sobre o caráter “autoritário” ou não da ação de “trocar as princesas”, que na verdade, tinha o propósito de “trocar referenciais de identificação”, sem uma consulta prévia às crianças. Concluímos, no entanto, coletivamente, que autoritária e abusiva tem sido as imagens e mensagens veiculadas pela mídia em nossa sociedade. Ao priorizar personagens brancas a mídia contribui para invisibilizar a verdadeira imagem da população brasileira, identificada com a diversidade étnico-racial que nos caracteriza. Sendo assim, crianças negras, indígenas, nordestinas vão sendo marginalizadas e “educadas”, “formatadas”, tanto pela mídia como pelas práticas escolares a perpetuarem a ideologia do branqueamento, senão no corpo, mas na mente, negando-se a si próprios/as.

Apesar das resistências da população negra e das lutas do Movimento Negro e de outros movimentos sociais comprometidos com a transformação de realidades excludentes, o grupo étnico-racial negro, predominante em nossas escolas públicas, não tem sido visto em suas potencialidades aos olhos de uma sociedade ainda constituída a partir de referenciais brancos, ocidentais e cristãos. Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas tais como aquelas desenvolvidas por GOMES (2006, 2008), GUSMÃO (2005), JESUS (2004) e ARAUJO (2003) vêm denunciando a invisibilidade construída por meio do silenciamento e da omissão sobre a discriminação e o racismo. Destacamos o seguinte:

Para a maioria das crianças pobres, afro-descendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de uma forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprenderem a ler e a escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante linguística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam

com seu grupo sociocultural. O que são apenas diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, se transformam, inúmeras vezes, em fatores de discriminação, contribuindo para produzir o fracasso escolar dessas crianças (ARAÚJO, 2003, p. 1-2)

A exaltação de uma estética de beleza como se fosse única, presente nas mídias, na sociedade, na escola, que não coincide com a nossa própria imagem, vem contribuindo para alimentar o desejo em crianças negras, nordestinas, indígenas, de periferia, pobres a assemelharem a esse modelo considerado ideal, padrão de normalidade.

A perversidade da “ideologia do branqueamento”, que buscou o branqueamento físico da população brasileira através da eliminação dos traços negros (MUNANGA, 1999), se evidencia como uma violência, dificultando os processos de afirmação de identidades. Nesse sentido, as pessoas que destoam do padrão hegemônico, são “convidadas” a negarem suas diferenças, suas particularidades e o que poderia ser visto como potencial é tido como desvio do padrão, como característica inferiorizante.

A importância de ações contra hegemônicas no sentido de romper com a estrutura social injusta, partindo dos cotidianos escolares da Educação Infantil é um passo decisivo na construção de identidades afirmadas em suas diferenças. E nesse sentido, a fala de Letícia, uma das crianças que num primeiro momento rejeitara a princesa negra, é alentadora e nos traz indicativos da potencialidade das microações afirmativas: “Tia, eu sou igualzinha a essa princesa!”, referindo-se à princesa Diana.

Entendemos que as microações afirmativas podem ir contagiando outros pares cotidianos – coordenações, orientações, professores/as, comunidade escolar, pois há a necessidade de revermos e refletirmos sobre as imagens que compõem o cenário escolar. Além dos discursos e práticas, os textos imagéticos também produzem significados e representam determinados modos de pensar, de ser e agir.

Tia, me dá o cor de pele: reflexões sobre o “apagamento” das diferenças no cotidiano escolar

No mês de setembro seria realizada a Festa da Primavera na escola. A coordenação solicitara às professoras que elaborassem murais para enfeitar a escola. Em um trabalho de confecção de flores com dobraduras, as crianças dedicaram-se a pintar as flores.

Lápis de cor, hidrocor e giz de cera, tudo foi disposto sobre a mesa ao alcance de todas as crianças. André, apontando na direção do giz de cera, solicitou:

- Tia, me dá o cor de pele!

E a resposta, só poderia ser nova pergunta:

- Cor de pele? Que cor é essa?

Ele respondeu (um tanto surpreso com a ignorância da professora) segurando o giz de cera de cor rosa claro, explicou:

- Esse, é o cor de pele, tia.

E, novamente, de forma provocadora, foi solicitado que ele o aproximasse do braço da professora (negra) e dele próprio (branco) para tirar a dúvida. Indagação:

- Nossa! Esse giz é da cor de pele? Como pode? Será que esse giz é da cor da pele mesmo?

Ao instalar a dúvida, o que eu buscava era fomentar um estranhamento pelas crianças sobre a realidade que é tida como natural. A pergunta “Esse giz é da cor de pele?” provocou reflexões no grupo, colocando em xeque o discurso racista: há um lápis cor da pele e essa cor, mesmo não sendo a cor da pele de pessoas que fazem parte do segmento branco da população, tende a ser uma cor “bege”, “rosada”, se afastando o máximo do que poderia ser/representar a cor negra. Problematizando a questão buscávamos desestabilizar lugares e discursos.

Assim, o aluno André mostrou-se pensativo e disse:

- É, esse giz não é da cor da pele de ninguém!

Entretanto, mesmo após essa constatação, André continuou optando pelo giz cor de rosa claro para pintar as figuras humanas em seus desenhos.

A solicitação de André, assim como a de outras crianças, no entanto, ainda não provoca estranhamento para a maioria das pessoas, que continuam a identificar o giz de cor rosada ou bege como giz cor de pele. Tratar essa questão num artigo pode contribuir para fomentar a reflexão para os/as professores/as que já são sensíveis e atentos/as às questões raciais e aos estereótipos que vão contribuindo para alimentar, mesmo que subliminarmente, o ideal do branqueamento e fazer o “apagamento” das diferenças no cotidiano escolar. Por que será que uma das cores que compõem a variedade de tonalidades dos gizes de cera usados na escola, foi identificada como “a cor” que define o tom de pele das pessoas? Voltamos à indagação para aprofundarmos o diálogo.

Os estudos de Müller (2010) apontam uma pista para tentarmos compreender essas questões. Segundo a autora, em 1950 o jornal “Diário de Notícias” contava com uma revista no editorial de domingo, a “Revista Feminina”. A revista abordava assuntos de culinária, cinema, moda, beleza, cuidados infantis, dentre outros. Em sua edição de nº 27, a revista

lançou um concurso denominado “Em busca da Criança Ideal” que, ainda segundo a autora, trazia na capa uma foto de uma criança loira, de olhos azuis, de bochechas coradas. As bochechas coradas “da criança ideal” eram do tom rosa claro. Ampliando o olhar nessa direção podemos ver que o tom cor de rosa, saúde e ideal de beleza ainda compõem um referencial hegemônico nas propagandas de uma forma geral, presente nas imagens dos bebês, das crianças, dos santos, dos anjos, especialmente, dos querubins.

Com a chamada “Em busca da Criança Ideal” a revista, em nome do jornal, lança o concurso de “higidez infantil”. Aberto para crianças de até 6 anos, que seriam avaliadas com critérios rigorosos e científicos nos comitês instalados em todos os bairros do Rio de Janeiro e classificados por médicos especialistas, “puericultores de renome” que compunham a comissão julgadora para a escolha da criança padrão (MÜLLER, 2010, p.194).

Ainda segundo a autora, a revista justificou que não tinha como objetivo encontrar a criança mais bela fisicamente, mas sim a criança sadia que em cada período da vida representasse o padrão ideal. Assim, em suas edições, a revista trazia nas capas imagens de crianças que concebessem as etapas da vida e, coincidentemente ou não, as imagens eram sempre de crianças brancas, loiras e de olhos claros (MÜLLER, 2010).

Ainda a respeito de um ideal de beleza, Munanga (1999) relata que entre os anos de 1853 e 1855, o conde Joseph Arthur de Gobineau, um dos pensadores da época, num ensaio acerca da desigualdade entre as raças humanas, afirmava que os brancos superam todos os outros em beleza física e que os povos que não têm o sangue dos brancos apenas aproximam-se da beleza, mas não a alcançam.

De tal modo, podemos entender que o ideal de uma estética branca está presente há tempos em nossa sociedade e a naturalização de uma determinada cor com sendo um padrão vem se solidificando, até mesmo de outras maneiras, na atualidade.

A escola como um dos reflexos da sociedade não fica de fora dessa construção ideológica de um ideal de branqueamento da população quando, por exemplo, em seu cotidiano, prioriza imagens de indivíduos brancos e reforça esse ideal ao trazer em listas de material escolar a noção estereotipada de uma determinada cor como sendo “a cor de pele”.

As listas de material escolar distribuídas pelas escolas são exemplares para confirmar a naturalização de determinado tom como “a cor de pele”. Assim, emborrachados, vários tipos de papel, etileno-acetato-vinilo (EVA), como outros materiais didáticos de tons que vão do rosado ou bege são categorizados como “cor de pele”, como, se de fato, todas as peles tivessem apenas essas tonalidades. E os tons de pele: negro, marrom, avermelhado e outros que possam existir?

Questionamos: até que ponto naturalizações como essas motivam crianças negras (pretas e pardas) a se desenharem loiras? Temos acompanhado em nossas pesquisas muitas crianças negras em seus “autorretratos” pintando seus cabelos de amarelo e os corpos da cor rosa claro. Por outro lado, é raro uma criança negra se retratar em seus desenhos fazendo uso de lápis nas cores preta ou marrom.

Assim sendo, a importância de oferecermos referenciais diversos de identificação às crianças para que percebam que não existe apenas uma única maneira de ser, confirma-se como relevante. Maneiras de ser que não podem ser hierarquizadas, pois são expressões culturais representativas de formas de ver e pensar o mundo, que não são piores nem melhores, mas simplesmente diferentes em suas etnias, raças, culturas, em seus grupos familiares, etc.

Como levar para as crianças outros referenciais, diferentes dos que estavam acostumados a ver no cotidiano escolar? Como possibilitar-lhes referenciais negros que não se limitassem ao negro escravizado e ao liberto em situações de subalternidade, delinquência e desprestígio?

Tia, eu sou igualzinha à Luanda: o caminho da Literatura como aporte na construção de práticas pedagógicas antirracistas

Buscando na Literatura Infantil, protagonizada por personagens negras, uma estratégia para construção de referenciais étnico-raciais, iniciei um trabalho a partir do livro “Meninas Negras”, de Madu Costa (2005).

O livro conta a história de três meninas negras: Mariana, Dandara e Luanda. A autora descreve como é cada uma das meninas: “Mariana é negra, alegre e sonhadora, e gosta de sua cor” (COSTA, 2005, p.2); “Dandara é uma linda menina: negra, olhos grandes e espertos, sorriso aberto” (Idem, p.7) e Luanda “menina bonita, de corpo tão forte, menina do tom de chocolate” (Idem, p. 15).

As crianças descritas por Costa acentuavam positivamente as características fenotípicas das meninas negras. À medida que eu ia lendo o livro para a turma, as crianças iam identificando as meninas da classe que se mais se pareciam com as personagens do livro. Num primeiro momento, ao constatarem tais semelhanças, algumas pareciam constrangidas. No entanto, no decorrer da história os sentimentos pareciam se modificar. Foi assim que entendi a fala de Alice:

- Tia, eu sou igualzinha à Luanda!

Não demorou muito para que o tema da discussão girasse em torno de que personagem do livro cada uma das crianças gostaria de ser.

Contudo, um dos episódios do livro chamou nossa atenção, no que diz respeito, aos desafios no enfrentamento da construção de currículos antirracistas. Na referida passagem, que acontece no ambiente escolar, tendo como foco o continente africano, Dandara, uma das meninas negras, afirma: “Na escola, a professora fala da África, das suas terras... É girafa, elefante tigre e leão...” (COSTA, 2005, p. 14).

Por um lado, trazer a África para a sala de aula contribui para atender a legislação que determinou a inclusão da História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar^{vi}. Por outro lado, desnudando os desafios que a implantação da legislação continua a enfrentar, passados dez anos após sua promulgação, nessa passagem do livro podemos perceber, igualmente, a forte influência de nossa formação eurocêntrica. A África apresentada pelo livro ainda é retratada como um continente exótico em que não há casas, mas somente desertos, florestas e animais. Retratos como esses tendem a essencializar de forma estereotipada a cultura negra, submetendo-a a um processo de cristalização e/ou folclorização.

A visão da África como um continente de miséria, de doenças e do subdesenvolvimento ainda é forte na sociedade e na escola. Falamos, por vezes, de uma África desconhecida e imaginária. Pouco se fala, ainda hoje, século XXI, sobre África para além das histórias de pobreza, de doenças, da selva, do atraso e do “misticismo”. Santos (2010) compreende esse pensamento que desconsidera outras visões de mundo como um pensamento abissal. Para ele o pensamento moderno ocidental não reconhece e invisibiliza as demais formas de pensamento que se configuram em outros espaços que não o Ocidente. O pensamento abissal baseia-se num sistema de distinções visíveis e invisíveis, ou seja, se constitui em fundamentos, em ideias que não vemos, mas que pautam nossas realidades.

Apesar das considerações feitas acima, este e outros livros de literatura infantil, pelo fato de serem protagonizados por personagens negras, de alguma forma contribuem para o que Rocha (2009) propõe como uma “Pedagogia da Diferença” que nos ajude a abordar diferentes histórias e culturas com equidade no currículo escolar. Para tal investimento,

[...] será preciso romper com o etnocentrismo do currículo que tem priorizado a cultura europeia em detrimento das outras, principalmente a cultura negra, secularmente estigmatizada e não reconhecida pela história oficial ocidental como uma das raízes e matrizes da cultura universal (ROCHA, 2009, p.19).

A história das “Meninas negras”, trabalhada especificamente naquele momento em sala de aula, trouxe uma contribuição no sentido colocar as crianças frente a outros referenciais que valorizassem e positivassem a imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo) da população negra.

Todavia, desafios diversos permanecem no que diz respeito à construção de novos paradigmas que possam contribuir para o rompimento com o etnocentrismo curricular. Outra passagem do livro traz novos exemplos desse desafio: “Na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Foram trazidos como escravos. (...) Na escola, a professora fala do povo e da cultura dos que vieram da África” (COSTA, 2005, p.4 e 18).

Os negros vieram da África, trazidos como escravos. Nenhuma palavra sobre o sofrimento dos que foram arrancados de suas terras e trazidos à força, considerados despossuídos de alma, coisificados... De tal modo, análises como essas nos alertam de que é preciso conhecer mais sobre as questões raciais para “... não tratar sobre assunto que está diretamente ligado à formação da identidade brasileira de forma simplista” (ROCHA, 2009, p. 12).

Como defende Silva (2010):

Estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (p. 45).

Assim, percebemos que, apesar dessas considerações em relação ao livro trabalhado com as crianças: “Meninas negras”, este pode ser considerado como uma das obras da Literatura Infantil brasileira da atualidade que oferece as contribuições apontadas por Kaercher e Zen:

Essas histórias, com suas contradições e fissuras, emprestam novos contornos para a representação da pertença étnico-racial negra na Literatura Infantil brasileira contemporânea. Tal fato pode estar construindo as condições de possibilidade para uma educação étnico-racial diferenciada, plural, através da qual crianças de diferentes pertenças étnico-raciais passam a ver positivamente representadas as culturas e tradições dos diversificados grupos que compõem a sociedade brasileira e, por extensão, o alunado de nossas escolas públicas (2010, p. 11)

Entendemos assim, que uma prática pedagógica que busca se firmar como microação afirmativa, mesmo que atravessada por contradições, tendo em vista as lacunas, omissões e distorções históricas na formação e informação em nossa sociedade, nos desafia, mas também nos mantém, na busca por (re)construir identidades afirmadas em suas diferenças e tratadas de forma igualitária, dentro e fora da escola.

Ensaio um fechamento: fios soltos que convidam a novos trançados

- Tia, você veio da África?!

A pergunta, que denotava descoberta, interrogação, exclamação, surpresa, feita por uma criança, em outro momento da investigação, nos trouxe novas pistas sobre caminhos potentes para a construção de uma pedagogia antirracista no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, evidenciava para nós a importância das microações afirmativas cotidianas que eram implementadas pela professora.

Associar a professora negra ao continente Africano, diferentemente de tantas outras histórias cotidianas que negam essa associação, inspirou uma afirmação potente e positiva sobre as origens afrodescendentes da professora. A pergunta desencadeou um belo compartilhar de experiências entre crianças e professora, a partir da explicação de que apesar de negra a professora não era africana, mas que seus antepassados sim, ou pelo menos descenderiam de africanos/as. No caráter de amorosidade e orgulho, que acompanhava o relato da professora, outras possibilidades de relação com o passado, que superasse a condição de ver-se e sentir-se descendente de escravos, ia sendo gestada. O reconhecimento de uma ancestralidade africana unia crianças negras e professora negra, naquele momento, favorecendo a construção de novos currículos na escola.

A ancestralidade africana é uma maneira de ver e interpretar o mundo. Ela “é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos nem o que queremos ser” (CUNHA JR, 1999, p. 20). Então, se o que queremos ser é uma sociedade na qual as culturas possam dialogar e fazer de suas diferenças o local do encontro e da busca do novo, tal diálogo é intercultural, pois, “... o intercultural vai além da constatação das diferenças [...] uma proposta de educação intercultural é o desafio que medeia as relações no campo educacional em termos de realidade e de utopia” (GUSMÃO, 2013).

E, assumindo que as utopias nos ensinam a construir caminhos, entendemos também que precisaremos ouvir nossas crianças e junto com elas, nos (re) inventarmos como sujeitos

capazes de pensar sobre nós mesmos/as e sobre o mundo em que vivemos e a história que queremos construir e, quem sabe, plantar sementes que produzam identidades afirmadas em suas diferenças. Ao aprendermos com a tradição oral africana, seguimos as palavras de BÂ quando afirma: “Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e outra a mesma história!” (2003. p. 14) E, embaladas pelas vozes das crianças pequenas, podemos ficar atentas e entender que o pedido: “Tia, conta de novo!”, não é mera repetição, não é um problema de falta de compreensão, mas uma forma de aprender sobre si, sobre o mundo, guardando memórias e histórias coletivas.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Mairce da Silva. “Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso”. In: GARCIA, R.L. (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.
- _____. (Auto) formação docente e práticas interculturais: pistas para a construção de uma escola mais democrática In: *Educação, justiça e Solidariedade na construção da paz*. Chaves - Portugal: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 2010, v.1, p. 330-340.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História Geral da África*. São Paulo: Ática. 1982.
- _____. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas. 2003.
- BRASIL. MEC. SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. 2009.
- _____. *Parecer CNE/CP n° 3*. 2004.
- COSTA, Madu. *Meninas Negras*. Mazza Edições. Belo Horizonte, 2005.
- CUNHA JR, Henrique. *NTU*. Revista Espaço Acadêmico, n° 108 – maio, 2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges. (orgs.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A. 125p. (Coleção O sentido da Escola), 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23ª reimpressão. 184p. Coleção: O mundo, hoje, v. 21. 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz – Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. “Alguns termos e conceitos presentes no embate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10*.

639/03. Secretaria de Educação continuada. Alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A Lei nº 10.639/2003 e a Formação Docente: Desafios e Conquistas. In: JESUS, Regina de Fatima de, ARAÚJO, Mairce da Silva, CUNHA Jr. Henrique. (orgs.) *Dez Anos da Lei Nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. (Coleção Diálogos intempestivos)

JESUS, Regina de Fatima de. Micro-ações afirmativas – possibilidades de superação da desigualdade étnico-racial nos cotidianos escolares In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória - ES: SBHE, 2011. v.001. p.001 – 014. 2011,

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2004.

KAERCHER, Gládis E. P. Silva e ZEN, Maria I Dalla. *Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial*. 2010.

<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-560%20int.pdf> Acessado em junho de 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branca cor: a criança idealizada pela imprensa. In: _____; OLIVEIRA (orgs.). *O negro na contemporaneidade e suas demandas*. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF Rio de Janeiro/Niterói (n.10) (janeiro/junho 2008/2010)

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. (p. 11-30). In: _____. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992.

ROCHA, Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: _____; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICS, Anete; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). (p 37-54). *Educação e raça – perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. Memoriais (auto) biográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da

Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus, 2008.

ⁱ Faculdade de Formação de Professores - FFP -Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ;

ⁱⁱ Faculdade de Formação de Professores - FFP -Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ;

ⁱⁱⁱ Faculdade de Formação de Professores - FFP -Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ;

^{iv} Neste e em outros momentos deste texto, utilizaremos a primeira pessoa do singular, pois as

narrativas são pessoais, referem-se à prática pedagógica e assim se apresentam na dissertação com a qual estamos dialogando.

^v Os “birotos”, assim como as “tranças”, são penteados que remetem à ascendência africana. Birotos são pequenos tufo de cabelos que formam coquinhos, geralmente usados por meninas negras.

^{vi} A Lei 10.639/03 modifica a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino.