



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

NARA MARIA FORTE DIOGO ROCHA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE
CRIANÇAS SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA
ESCOLA**

FORTALEZA

2015

NARA MARIA FORTE DIOGO ROCHA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE CRIANÇAS
SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- R574r Rocha, Nara Maria Forte Diogo.
Relações étnico-raciais e educação infantil : dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola / Nara Maria Forte Diogo Rocha. – 2015.
320 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos Costa.
- 1.Educação de crianças – Fortaleza(CE) – Estudos interculturais. 2.Ensino fundamental – Fortaleza(CE) – Estudos interculturais. 3.Educação multicultural – Fortaleza(CE). 4.Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 5.Fortaleza(CE) – Relações raciais. 6.Brasil.[Lei Nº10.639, de 9 de Janeiro de 2003]. I. Título.

NARA MARIA FORTE DIOGO ROCHA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DE CRIANÇAS
SOBRE CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Nelson Barros da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Alba Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

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

Prof^ª. Dr^ª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais Inácio e Fabíola

Ao meu amor Paulo Henrique Barbosa Rocha

À Joana

AGRADECIMENTOS

À força da vida que nos move e sustenta aqui e além.

À mãe ancestral Nanã e à senhora do raio Iansã, sou grata pela proteção e coragem. À Xangô e Exu, que trazem a justeza da palavra.

Aos meus pais Inácio Diogo e Fabíola Forte, pelas sábias respostas aos enigmas da vida. Por sua coragem, amor, humor e nutrição. Aos meus irmãos Tibério e Sarah que também abraçam a missão de educar. Às minhas avós Izaíra Diogo, que já partiu e Ivonilde Forte, que se despede um pouco mais a cada dia enquanto escrevi esta tese. Sou o que sou por elas.

Aos meus avôs Raimundo Cacique e Silvino, um na sua simplicidade e o outro na sua destreza peço a benção onde estiverem. Às minhas tias Catarina Diogo, Aparecida Silvino, Izaíra Silvino pessoas de fé e poesia. Aos meus sogros e cunhados amor que se faz presente.

Ao meu amor Paulo Henrique Rocha, pelo bem que ele me faz.

À Fátima Vasconcelos, agradeço ter sido orientadora, parteira e tecelã.

Aos professores da banca, pelas contribuições que encorajaram esta construção.

Ao grupo LUDICE, jardim de tantas reflexões. Aos amigos Pablo, Érica, Raquel, Áurea, Júlio, Verônica, Suely, Rozane, Roxane, Eleonora, amigos da Casa do Paulo de quem recebo um tanto. À Rayana pela revisão cuidadosa, amorosa e paciente.

À Universidade Federal do Ceará, em especial aos que fazem o curso de Psicologia do Campus Sobral, grata pelo que foi possível.

À CAPES que financiou o doutorado sanduíche na Universidade do Porto em Portugal e em especial à Manuela Ferreira, por fazer parte destas reflexões. Ao grupo do prof. Sarmento, Universidade do Minho e à Pia Christensen e Prout na Universidade de Leeds, Uk. À Migh Danae por sua presença virtual de incentivo, indicação de leituras e diálogos.

À Naiara, Natália, Amy, João Paulo, Márcia, por nossas alquimias portuenses. À Lola Stein por fazer de sua casa minha casa tantas e tantas vezes.

À Escola Vila em sua direção, funcionários e professoras pelo compromisso com uma educação viva. Às famílias que apostam e constroem junto essa educação.

Às crianças, que me plantaram, regaram, acolheram e escreveram, por terem visto no meu olho uma sorte e uma coragem, por terem feito chover coisas boas sobre mim.

RESUMO

O estudo investiga as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil. Tem em conta, de um lado, o momento histórico de combate ao racismo no Brasil, traduzido em políticas de ação afirmativa, de maior destaque para a educação a Lei 10.639, e de outro lado, o debate metodológico sobre as pesquisas com crianças enfatizando a apreensão do ponto de vista infantil. Como objetivo geral visa-se compreender, como as crianças significam os saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Especificamente, discutir o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira; compreender a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais nos ritos escolares e então problematizar a vivência das relações étnico-raciais no contexto escolar, na perspectiva das culturas da infância. As perspectivas teóricas adotadas são os Estudos Culturais, os Estudos Pós-coloniais e as Epistemologias do Sul, bem como a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de estudo de caso de cunho etnográfico realizado em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Fortaleza-CE. O corpus foi constituído dos diários de campo e videograções das atividades lúdicas e pedagógicas realizadas pelas crianças, bem como de entrevistas transcritas (famílias e funcionários da escola). A significação das crianças a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira é marcada pela Heteroglossia Dialogizada e pela Invisibilidade Seletiva, organizando-se como de modo performativo e paradoxal. A categoria cultura de pares compreende os critérios de formação, manutenção e dinamicidade dos grupos de crianças: convivência anterior, gênero e presença de deficiência. A identificação entorracial foi tomada pelas crianças como identificação de si e do outro, e quando utilizada como estratégia de controle no grupo de pares, foi neutralizada pela escola. Conclui-se que os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira. Por fim, a tese é de que os sentidos expressos pelas crianças se organizam em torno de paradoxos que permitem problematizar as tensões, impasses e conflitos no âmbito de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Infância. Raça/Etnia. Lei 10.639.

ABSTRACT

The study investigates ethnic-racial relations in the teaching of African culture and african-Brazilian from the perspective of childhood cultures in the context of early childhood education. It takes into account on the one hand, the historical moment of tackling racism in Brazil, translated into affirmative action policies, most notably education Law 10,639, and on the other hand the methodological discussion on research with children emphasizing the seizure child view. As a general objective aims to understand how children mean the knowledge on African history and culture and african-Brazilian school. Specifically, it aim to discuss the role of the early childhood school as a mediator of knowledge on African and african-Brazilian culture; to understand the movement of meanings attributed by children to ethnic and racial relations in schools rites and to thematize the experience of racial relations in the school context from the perspective of childhood cultures The theoretical perspectives adopted are the Cultural Studies, Postcolonial Studies and South Epistemologies Studies and the Sociology of Childhood and the Historical-Cultural Psychology. It's ethnographic case study carried out in a private school in kindergarten and elementary school in Fortaleza-CE. The corpus consisted of field diaries and video recordings of the activities performed by children as well as transcribed interviews (families and school staff). With regard to children, peer's culture category allowed the understanding of the training criteria, maintenance and dynamics of their groups: previous cohabitation, gender and presence of disability. The ethnic and racial identity was taken by children as a control strategy in the peer group, which was neutralized by the school, and as identification of self and other. The significance of African history and culture and african-Brazilian is marked by dialogued heteroglossia and selective invisibility, organizing itself as a performative and paradoxical way. It is concluded that the placements of children ranged from positive identification with the indigenous and European culture at the expense of black/African culture, reproducing interpretively the paradoxes perceived in how African culture is transmitted in school and in Brazilian society. Finally, the thesis is that the meanings expressed by the children are organized around paradoxes that brings out the tensions, dilemmas and conflicts within an anti-racist education in Brazilian society.

Keywords: Education. Children. Race/ethnicity. Law 10.639

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Tradições Linguístico-Culturais em Sociologia da Infância e seus paradigmas.....	42
Quadro 2	– Lógicas de produção da não existência.....	46
Quadro 3	– Relações entre a Infância e a Ecologia dos Saberes.....	47
Quadro 4	– Referências midiáticas.....	264
Diagrama 1	– Construção das Categorias de Análise.....	160
Tabela 1	– Taxa de matrícula na educação infantil em Fortaleza – CE.....	126
Figura 1	– Corredor de entrada.....	128
Figura 2	– Lateral do corredor.....	128
Figura 3	– Corredor interno da casa.....	129
Figura 4	– Mural e grupos na Sala do Infantil V.....	130
Figura 5	– Estante Infantil V.....	130
Figura 6	– Sala do Infantil V.....	130
Figura 7	– Sala do Infantil V: Entrada.....	130
Figura 8	– Sala de música.....	131
Figura 9	– Sala de corpo.....	131
Figura 10	– Sala do 1º Ano.....	131
Figura 11	– Quintal ou Areia.....	132
Figura 12	– Crianças participantes do Estudo.....	147
Figura 13	– Projeto Ser na Tradição.....	186
Figura 14	– Índios, africanos e europeus, representados por Joana e Gabriela.....	191
Figura 15	– Lara representa as etnias.....	192
Figura 16	– Gabriela representa as etnias.....	193
Figura 17	– Joana representa as etnias.....	193

Figura 18	– Sandra representa as etnias.....	194
Figura 19	– Sidarta representa as etnias.....	194
Figura 20	– Tito representa as etnias.....	195
Figura 21	– Eric representa as etnias.....	195
Figura 22	– Rita representa as etnias.....	196
Figura 23	– Megamente e a Máscara de Português de Hugo.....	198
Figura 24	– Máscara de Africano que sobrou.....	203
Figura 25	– Crianças com as máscaras da etnia escolhida.....	203
Figura 26	– Detalhe das máscaras escolhidas.....	203
Figura 27	– Máscaras de argila pintadas.....	212
Figura 28	– Gerlene e Joana sobre Hebreus e Africanos.....	219
Figura 29	– Sandra sobre Hebreus e Africanos.....	220
Figura 30	– Sidarta sobre Hebreus e Africanos.....	220
Figura 31	– Imagem do Mural: Tribo Zulu.....	230
Figura 32	– Gerlene e Joana sobre a Tribo Zulu.....	231
Figura 33	– Sandra sobre a Tribo Zulu.....	233
Figura 34	– Rita sobre a Tribo Zulu.....	233
Figura 35	– Gabriela sobre Hebreias e Africanas.....	234
Figura 36	– Jane sobre Hebreias e Africanas.....	234
Figura 37	– Lara sobre Hebreias e Africanas.....	235
Figura 38	– Jane, Joana e Luana sobre Princesas Negras.....	245
Figura 39	– Lara, Gabriela e Rita sobre Princesas Negras.....	245
Figura 40	– Tito, Hugo e Sidarta sobre Princesas Negras.....	246
Figura 41	– Gerlene, Joyce e Adele sobre Princesas Negras.....	247
Figura 42	– Crianças participantes do estudo e suas relações.....	255

Figura 43	– Gerlene sobre o amor.....	276
Figura 44	– Joana sobre sua amizade com Gabriela.....	277

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS DESCOLONIAIS, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E ESTUDOS DA INFÂNCIA: ESTABELECCENDO DIÁLOGOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO.....	25
2.1	Identidades numa perspectiva relacional: fundamentos nos Estudos Culturais e Estudos Descoloniais.....	26
<i>2.1.1</i>	<i>As contribuições de Boaventura Santos à Educação.....</i>	<i>31</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Descolonizar é pensar a partir do local: identidade étnico-racial no Ceará....</i>	<i>35</i>
2.2	Estudos da infância: criança, o “Sul” do adulto.....	38
<i>2.2.1</i>	<i>Um diálogo entre os Estudos da Infância e as Epistemologias do Sul tendo como temática as questões raciais e de gênero.....</i>	<i>44</i>
<i>2.2.2</i>	<i>O que se pode aprender da antropologia da criança.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.3</i>	<i>Cultura de pares: perspectivas interculturais.....</i>	<i>58</i>
3	CULTURA, DISCURSO E SUJEITO: A PROPÓSITO DA DISCUSSÃO SOBRE A ÁFRICA NA ESCOLA.....	67
3.1	Cultura e Linguagem em torno das concepções sobre raça/etnia.....	69
<i>3.1.1</i>	<i>Sujeitos: entre vozes e silêncios, entre o visível e o velado.....</i>	<i>73</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Étnico-racial: conceitos implicados nesta discussão.....</i>	<i>74</i>
3.2	África ontem e hoje e suas relações com o Brasil: expressões educacionais.....	80
<i>3.2.1</i>	<i>Movimento Negro e Educação no Brasil: breve histórico.....</i>	<i>83</i>
<i>3.2.2</i>	<i>A aplicação da Lei 10.639.....</i>	<i>88</i>
<i>3.2.3</i>	<i>Ancestralidade Africana como princípio pedagógico na escola de educação infantil.....</i>	<i>98</i>
<i>3.2.4</i>	<i>Crianças brasileiras e suas questões.....</i>	<i>110</i>
4	(ENTRE)VER E OUVIR: SENTIDOS DO ESTAR COM CRIANÇAS NA ESCOLA	118
4.1	Lócus.....	125
<i>4.1.1</i>	<i>Estrutura física.....</i>	<i>127</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Fundamentação Pedagógica e Cotidiano.....</i>	<i>132</i>

4.1.3	<i>O trabalho com projetos</i>	137
4.2	Participantes	142
4.2.1	<i>Os adultos: Famílias, Direção e Funcionários</i>	143
4.2.2	<i>As Crianças</i>	145
4.3	Formas de produção e registro de dados	151
4.3.1	<i>Observação participante</i>	152
4.3.1.1	<i>Diário de campo, videogravação e fotografias</i>	152
4.3.1.2	<i>Entrevistas</i>	155
4.3.2	<i>Corpus</i>	156
4.4	Procedimentos de análise	156
4.4.1	<i>Parâmetros de análise</i>	158
4.4.2	<i>Categorias de análise</i>	158
4.4.2.1	<i>Cultura de pares</i>	161
4.4.2.2	<i>Heteroglossia Dialogada nas culturas de pares nos discursos sobre raça/etnia</i>	163
4.4.2.3	<i>Invisibilidade Seletiva na compreensão da questão</i>	164
4.5	Questões éticas	167
4.5.1	<i>Uma pesquisadora na Escola: O que ela faz e o que (é) feito dela pelos profissionais</i>	168
4.5.2	<i>Uma pesquisadora na Escola: O que ela faz e o que (é) feito dela pelas crianças</i>	175
5	A(S) ETIQUETA(S) DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DIZERES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É DITO A ELAS	179
5.1	Máscaras: a “aparição” do “não-existente”	189
5.1.1	<i>Megamente: a Máscara do colonizador português</i>	197
5.1.2	<i>O processo de escolha das Máscaras e a pergunta que ecoa: onde estão os africanos?</i>	201
5.1.3	<i>O eu como máscara: autorretrato</i>	204
5.1.4	<i>A Máscara Africana: entre o disfarce e a Magia</i>	209
5.2	Crianças na ampliação do campo do visível	212
5.2.1	<i>Entre escravos e africanos: de como se tornam termos intercambiáveis e de como emergem distinções</i>	212
5.2.2	<i>O que (é)feito entre África e Brasil ou de quando o Brasil caiu e se</i>	

	<i>quebrou</i>	226
5.2.3	<i>Princesas negras africanas: gênero e raça/etnia nas encruzilhadas da infância contemporânea</i>	233
6	A VIDA SECRETA DAS CRIANÇAS: O QUE VOCÊ SÓ VAI SABER QUANDO ESTIVER NA INFÂNCIA	250
6.1	Caracterizando a cultura de pares	252
6.1.1	<i>Modos de organização: rotinas, papéis, negociação e conflitos</i>	258
6.1.1.1	<i>Planejamento e acessos: senhas para brincar</i>	258
6.1.1.2	<i>Jogos de papéis: sentidos e confrontos da ordem adulta</i>	261
6.1.2	<i>Segredos: relações de amor e amizade no cotidiano das implicâncias</i>	270
6.1.2.1	<i>Do amor: Dividindo as letras secretas</i>	272
6.1.2.2	<i>Quando não é amor: A amizade exclusiva/ Amizade excludente e os seus gradientes</i>	276
6.2	Heteroglossia Dialogizada: as fraturas do discurso sobre raça/etnia	280
6.2.1	<i>É preciso ser “menos negra” para poder brincar?</i>	280
6.2.2	<i>Raça/Etnia na cultura de pares</i>	289
7	CONCLUSÃO	298
	REFERÊNCIAS	306
	APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA	320
	APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	321

1 INTRODUÇÃO

Investigamos neste trabalho o campo da educação das relações étnico-raciais e o ensino da cultura africana e afro-brasileira, na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil. A pergunta norteadora foi: como as crianças contemporâneas, que experimentam o desenraizamento e a obliteração quanto ao pertencimento étnico-racial, significam os saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira mediados pela escola? Nosso objetivo é compreender, de modo geral, como elas interpretam tais saberes na escola. Especificamente, discutimos o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; compreendemos a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais na escola e problematizamos a essa vivência no contexto escolar, na perspectiva das culturas da infância. Desta forma, estão em jogo as Identidades Étnico-Raciais, do ponto de vista das crianças, quando inseridas em práticas pedagógicas afirmativas da história e cultura africana e afro-brasileira.

Palco da legitimação de saberes e poderes, a educação coloca em jogo o desenvolvimento desejável e os atores aceitáveis deste desenvolvimento, em termos pessoais e coletivos. A construção de identidades, sua metamorfose e manutenção tem, na escola, lugar privilegiado. A Lei 10.639/03 confere a este espaço o importante lugar de mediação dos saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Como a escola chega a cumprir este papel? Que estratégias didáticas se utiliza para fazer frente a essa tarefa? Como as crianças se engajam nestas estratégias?

Meu¹ interesse pelo assunto vem dos âmbitos pessoal e profissional. Trabalhando com a temática do desenvolvimento infantil na formação dos profissionais, na condição de professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), escolhi o eixo de Práticas lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural, da linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da UFC para desenvolver a pesquisa doutoral.

No referido eixo, fui atraída pelo trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa Ludicidade, Discursos e Identidades nas Práticas Educativas (LUDICE), que adota a Sociologia da Infância, a Socioantropologia do Jogo, os Estudos Pós-coloniais e a Análise do

¹ Na escritura da tese, serão alternadas a primeira pessoa do plural majestático e a primeira pessoa do singular, de modo a facilitar a compreensão do leitor a respeito do tom narrativo requerido para determinados trechos deste trabalho.

Discurso como referencial teórico e realizou trabalho pioneiro de pesquisa² no âmbito dos estudos sobre as relações étnico-raciais na educação infantil no Ceará. Como veremos adiante, a pesquisa ora apresentada se delineou a partir da interlocução com os trabalhos do grupo.

Igualmente importante foi meu doutorado³, realizado sob a orientação da Profa. Dra. Manuela Ferreira, que contribuiu para o aprofundamento teórico-metodológico no campo dos Estudos das Culturas da Infância, área de expertise da orientadora, assim como no avanço do entendimento das Epistemologias do Sul. Iniciamos também o trabalho de análise, posto que já havia sido concluída a pesquisa de campo no Brasil. Paralelamente, participei de discussões nos seminários organizados pelo Prof. Dr. Manuel Sarmiento, da Universidade do Minho (Portugal) e do grupo liderado, no Reino Unido, pela professora Dra. Pia Christensen na Leeds University, do qual também faz parte o Prof. Dr. Alan Prout, fato que permitiu importantes trocas de experiências e uma melhor compreensão do estado da arte no campo de Estudos da Infância.

Mas, é na minha memória como criança negra que se situa o impulso inicial da trajetória que viria a resultar neste trabalho de pesquisa, fazendo eco com Cavalleiro (2011, p.10) “De fato, a fonte primeira desse questionamento é minha própria experiência como criança negra”. Venho de uma família de negros, índios e brancos, de cuja constituição temos poucas referências. O sentimento de desenraizamento perpassa a todos, tanto que a família de meu pai, - cuja memória ancestral, a meu ver, é mais obliterada que a de minha família materna - produziu um livro catalogando sua árvore genealógica, na busca por suas raízes (DIOGO, 2005).

Contudo, não é somente a ascendência que responde pela ancestralidade. A Ancestralidade, de acordo com Cruz e Petit (2012) diz respeito ao referencial vivencial, fundamentado na integração do pertencimento comunitário, o corpo e a natureza, em uma simbologia e cosmovisão. Não tive notícia destas práticas a partir de minha família paterna. Do lado materno, a proximidade de uma cosmovisão mais relacionada à ancestralidade é bem mais presente. Por exemplo, minha mãe conserva o gosto pelo cultivo de plantas e ervas medicinais herdado de meu bisavô e de meu avô indígenas, que eu assimilei, mesmo tendo uma vivência muito urbana, a ponto de reconhecer pelo aroma estas ervas e saber alguns de

²Em 2004, o grupo inicia a pesquisa Cultura Lúdica, Identidades e Educação da Criança, que é o primeiro trabalho no Ceará, primeiro do GT 07 da ANPED voltado para a temática das relações étnico-raciais na educação infantil.

³ O doutorado sanduíche foi realizado no período de agosto de 2013 a julho de 2014, na Universidade do Porto-Portugal, com financiamento da CAPES.

seus usos, não somente para chás, como também para rezas. Minha mãe cultivou os saberes das antigas rezadeiras, para afastar os males físicos, mentais e espirituais.

Em virtude desta escritura, um pouco mais dos traços de minha ancestralidade africana puderam ser reconstruídos. Recentemente, tomei conhecimento de um evento relativo aos meus primeiros dias de vida, revelador do modo tácito pelo qual a cultura afro marca minha família. Eu sou a primeira filha de um jovem casal, com então 20 anos de idade, no momento de meu nascimento. Conta minha mãe ter sonhado que eu nasceria com três olhos, à propósito do que procurou se orientar com uma senhora rezadeira, praticante de religião de matriz africana, cuja vertente ela não soube identificar, e que dava assistência espiritual à sua família.

Ribeiro (2011) revela ser comum no Brasil a consulta aos espaços oraculares afrodiaspóricos, casas onde há a realização, baseada em manifestações religiosas de origem sudanesa e/ou banta, de adivinhação por sacerdotes ou sacerdotisas. A senhora consultada tranquilizou minha mãe, afirmando não haver nenhum problema com o sonho e que eu seria saudável, embora houvesse um obstáculo, talvez uma alergia alimentar, que seria superada e tudo ficaria bem. Ao nascer, a alergia se confirmou e a demora em encontrar um substituto adequado para o leite, bem como subseqüentes reações às alternativas encontradas, fizeram com que eu ficasse em estado crítico. Minha avó paterna, ministra atuante da Igreja Católica, veio dar a extrema unção, sendo este o primeiro sacramento católico que eu recebi, o que minha mãe interpretou como a “abertura das portas da morte” e uma desistência de lutar pela minha vida. Inconformada, ela chama a rezadeira, que realiza um ritual nomeado pela minha mãe de “batismo para Nanã⁴”. Esta senhora receita ainda banhos e chás de folhas de laranjeira, que a mamãe assegurou ter cumprido. Neste ponto da narrativa, percebo que ela fica muito emocionada e meu pai fala que ainda foi necessária uma internação hospitalar e “o melhor médico da cidade”, dando a entender que não acreditava no ritual realizado. Minha mãe, porém, expressa sua fé dizendo que foi apenas depois desta liturgia que o caminho da cura foi encontrado. Após estes eventos, fui batizada na Igreja Católica e o assunto se tornou uma das anedotas da família, raramente mencionado, e quando é, de maneira breve e jocosa, como fruto da ignorância, do desespero. De qualquer forma, continua sendo um assunto sobre o qual resta algum constrangimento. Ao ser retomado, por ocasião da elaboração deste texto, nos detalhes possíveis, a lembrança desse episódio reatualizou as intensas emoções subjacentes a ele, representando para mim uma segunda cura, dessa vez pela integração de um

⁴ Nanã é, de acordo com Prandi (2005), uma antiga divindade da terra, apropriada pelos iorubás de povos vizinhos.

momento silenciado de minha história de vida e o reconhecimento do amor de meus pais por mim.

A escola foi para mim, assim como para outras crianças negras, o primeiro lugar de problematização da identidade étnico-racial. Como filha de professora, estudei como bolsista em um colégio particular de classe média alta em Fortaleza(CE). Desse percurso, destaco a seguir dois episódios relativos à etnicidade, nos quais fui escolhida para representar a negritude. O primeiro intitula-se Via Sacra e o segundo A dança.

A Via Sacra consistiu na representação do caminho de Cristo em direção ao Calvário, e nesta escola, costumeiramente os povos oprimidos eram representados como companheiros de Jesus no seu sofrimento. O povo negro, na ocasião seria representado por mim e mais duas colegas. Faríamos parte de um desfile para toda a comunidade escolar, que deveria ter em torno de 1.000 pessoas, entre alunos e funcionários, como plateia. O ginásio era grande e nós éramos pequenas. Eu tinha 12 anos e lembro que a cor da indumentária era branca, um tecido simples de algodão cru. Essas situações eram vivenciadas por mim com grande constrangimento, pois significavam a representação de um povo oprimido, escravizado e não valorizado, o que estava de acordo com as referências das aulas de história. Estávamos encarnando essas representações! Através de meu pai, profundo conhecedor de História e notório devorador de livros, pude conhecer a outra história da África e desenvolver um olhar crítico desde muito cedo. Este olhar revelava o lado cômico daquelas encenações, o que me possibilitou alguns enfrentamentos, aprendizado que permanece até hoje.

Quando cursei o último ano do ensino médio, aos 16 anos, um dos diretores de uma das filiais da escola no continente africano foi enviado de Angola para nossa escola em Fortaleza e estava muito motivado a conversar a respeito da negritude. Ele queria transmitir seus pensamentos à comunidade escolar e lá fui eu “convidada” para o evento, com outras garotas e rapazes, por ser considerada bonita, para a minha surpresa, qualidade esta nunca antes ressaltada pela escola. As meninas bonitas eram outras e não eu... Algo mudou! Também percebi que a beleza a mim atribuída, pela qual me destacava neste momento, era a beleza negra, uma qualidade peculiar de beleza.

Nossa função seria a de apresentação cultural. Quando eu pensava já ter passado por todas as invenções possíveis vindas da criatividade dos professores, sou informada de que deveríamos dançar uma dança afro! Imagine a dimensão do meu constrangimento: não posso ser considerada uma pessoa extrovertida, sou uma tímida que disfarça bem. Nunca tive talento para dança, nunca tinha visto uma dança afro – a primeira dança que vi foi esta que eu mesma dancei. Perguntei se o organizador não poderia nos mostrar um vídeo para que tivéssemos

alguma inspiração, mas nada foi providenciado e, naquele tempo, a internet não era acessível como é hoje. Consegui um ensaio, melhor do que nada, nas vésperas da tal apresentação. A indumentária era colorida, estampada. Ligaram o som e disseram: “Dancem!”. No ensaio, apenas alguns movimentos foram retocados, pois eu “deveria mover-me em linhas mais retas, era necessário mais pé no chão”, pois minha dança afro estaria muito flamenga para o gosto do coreógrafo. No dia do espetáculo, entre o desejo de rir e o de sumir, olhando para aquela plateia e os colegas que tentavam dançar, mexi um pouco os braços, num estilo meio egípcio, meio dança do ventre, e foi o melhor que consegui fazer. E ainda ouvi quem dissesse depois que aqueles gestos eram “muito egípcios” e “o que mesmo tinham a ver com a África?”. Fiquei pensando se as pessoas realmente acham que a Cleópatra foi Elisabeth Taylor... E considerei minha tentativa muito válida, dadas as circunstâncias.

Já naquela época, chamou-me a atenção no episódio Via Sacra o congelamento da representação do negro como escravo e, no episódio Dança, a essencialização da negritude. Considero que estas práticas escolares se construíram de forma descontextualizada e ahistórica, não contribuindo para a construção de um pertencimento étnico-racial positivo da negritude. Em termos de reconhecimento positivo, o episódio Dança ensaia uma possibilidade maior, mas é atrapalhado pelo pouco compromisso com a cultura africana e a essencialização da negritude, pressupondo que qualquer ação de qualquer negro fosse representativa desta cultura. O conhecimento da história e cultura africana e o reconhecimento dos modos pelos quais nos apropriamos destes saberes enriquecem a identidade pessoal, colaborando para a construção de uma identidade étnico-racial singular, libertando-a de congelamentos e essencializações que dificultam o sentimento de inteireza e de pertencimento, importantes para a saúde mental. Por fim, estes episódios se caracterizam como o fenômeno de Folclorização Racista, descrito a seguir:

É um fenômeno multideterminado, cujas causas, aqui captadas, são: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de Artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas; a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como a naturalização pejorativa, com ou sem intenção de fazê-lo, das características culturais e de aparência nos espaços escolares. (BAIBICHI-FARIA; PESSOA; SANTANA, 2010, p.91)

Esta passagem do branco da minha infância, da submissão e resignação que eles simbolizavam naquela Via Sacra, o Caminho de Sacrifício – de tornar sagrado –, para a presença da força, criatividade, movimento e beleza representados no colorido da minha

adolescência, não escapam ao fenômeno exposto acima. É possível compreender, portanto, como a escola atribuiu-me uma identidade negra a partir de uma série de presumidos e como essa identidade foi ali negociada. Observando os percalços do tornar-se negro no Brasil, situações que vivenciei e vivencio, Sousa (1983) investiga a identidade negra em ascensão social dentro de uma perspectiva psicanalítica, onde que ser negro em uma sociedade que se considera branca apresenta uma inflexão bastante atual:

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUSA, 1983, p.77)

Esta tese é fruto de mais um dos momentos deste meu tornar-se negra, que, tematizando as relações étnico-raciais entre crianças na educação infantil, pode abordar a raça/etnia como categoria discursiva. Isto é, ao rechaçar perspectivas essencialistas, compreendo que os posicionamentos dos sujeitos são permitidos e constrangidos por seus enlances a contextos sócio-históricos hierarquizados e tensos. No caso brasileiro, este processo vai aparecer num constante deslizar entre os paradoxos que compõem a discussão de etnia/raça. A construção de si passa pelo olhar do outro.

A questão negra no Brasil engloba, além da luta pela terra das populações quilombolas, também a questão da maioria da população negra brasileira, que teve seu pertencimento histórico obliterado e encontra-se desenraizada. Esta maioria descende da diáspora africana e teve sua ligação com a África fragilizada por um violento percurso histórico que lhes negou uma posição discursiva etnicizada. É também resultado de uma violenta miscigenação, excluídos não só seus direitos sociais, como o acesso à educação, mas também da perspectiva de uma construção identitária que reconheça as contribuições da raiz negra para a construção do Brasil.

Para aqueles que ascenderam socialmente, surge o dilema apontado por Santos (1983, p.): “Tornar-se negro ou cumprir o veredicto impossível – desejo do Outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social”. É em resposta à primeira alternativa, “tornar-se negro”, que se reivindica a raiz identitária negada e nela que se sustenta a produção deste

texto.

O lugar discursivo da negritude no Brasil é paradoxal. Tensionado pelos posicionamentos da raça e da etnia, ora rejeita a identificação com a raiz negra, sobretudo como estética corporal, ora celebra a presença da cultura africana. A categoria pardo é um bom exemplo deste paradoxo, pois revela o apagamento da raça/etnia negra e a impossibilidade de identificação com a raça/etnia branca. O pardo representa este lugar identitário sem etnicidade, fruto dos esforços malogrados na direção de um embranquecimento. A reconexão com a África em termos de sua epistemologia é, portanto, estratégica, ampliando a compreensão de que este continente, além de um berço arqueológico da humanidade, é também fonte de saberes como a música, a matemática e a filosofia.

Tal desafio bate à porta da escola, principalmente quando se assume o sério compromisso de efetivar a Lei 10.639, que é muito clara quanto aos seus interesses e justificativas. É uma lei que se constrói em um contexto de reconhecimento, pelo estado, da herança racista na estruturação da sociedade brasileira e de compromisso político para combatê-lo.

É preciso que as consequências do racismo sejam visíveis e, onde se diz raça, o racismo já levanta a sua cabeça, nos lembra Gomes (2005). A Lei 10.639 e os incômodos que ela gera na escola, pelos desafios que coloca, também faz levantar a cabeça do racismo, e nisso se constitui numa oportunidade de cortá-la. Contudo, tal a Górgona⁵, é difícil encarar tamanho desafio sem se sentir petrificado, paralisado e emudecido. Esta tese se faz, então, a partir dos esforços para que, na compreensão da paralisia, se retome o movimento. Na visibilização de nós mesmos, como tais estátuas emudecidas, saiamos da invisibilidade e do silêncio, pois a análise dos efeitos emudecedores do racismo possibilita a retomada a palavra.

A compreensão deste estudo parte do pressuposto de que as crianças falam e são sujeitos de discurso que se constituem a partir de constrangimentos e possibilidades, assim como os adultos. Sua posição social, porém, as permite ver de um outro ponto de vista, dizer de um outra perspectiva, aqui valorizada. Com a ajuda delas podemos refletir, tal Perseu⁶, sobre melhores estratégias de se furtar à captura. As crianças nos apontam quando nos tornamos estátuas, quando nos paralisamos e muitas vezes dizem o que os adultos não podem dizer, escapando ao feitiço da mudez e exigindo que saiamos de nossa paralisia, que sejamos acordados deste adormecimento. Na mitologia africana, os *Igbejis*, as crianças gêmeas,

⁵ Personagem da mitologia grega cuja cabeça, que tem serpentes ao invés de fios de cabelo, ao ser vista provoca paralisia. (AMORIN, 2001)

⁶ Perseu é o herói da mitologia grega que corta a cabeça da Górgona. (AMORIN, 2001)

representam a contradição, presente em todos os seres humanos. Exu, orixá guardião da linguagem, preside as encruzilhadas que ela representa. Ao nos permitir nos perder, derivar, compreender as diversas vozes que falam por nossa língua, é possível construir um conhecimento mais complexo. Isto nos leva para além das histórias pessoais, inclusive da minha, pois aqui os sujeitos são compreendidos como posições negociadas em contextos sócio-históricos. Assim, compreende-se que os acontecimentos estão para além de uma interação a entre criança Joana e seus colegas, ou da Professora Julieta em uma dada escola, por exemplo.

É nas encruzilhadas postas pela Sociologia da Infância, Epistemologias do Sul, Estudos Pós-coloniais e Estudos Culturais que se tece a matriz de compreensão da criança na escola, sobre a qual incidem as questões da diferença em termos étnico-raciais. Da Sociologia da Infância, temos toda a compreensão de infância como tempo histórico e social e de crianças como sujeitos e agentes, capaz de co-criar a cultura da qual se alimentam em autonomia relativa com o mundo adulto. Adultos e crianças atravessados por questões de classe e raça/etnia, constroem-se como posições hierarquizadas e unidirecionais, nas quais as últimas estariam submetidas aos primeiros, por sua vulnerabilidade ao nascer. Das Epistemologias do Sul compreendemos a construção destes binarismos e como servem aos projetos colonizadores que sobrevivem, mesmo após o declínio das sociedades coloniais. Estabelecendo um diálogo com os Estudos da Infância, as Epistemologias do Sul nos municiam para entendermos como crianças, mesmo em situação de submissão, podem produzir saberes que denunciam a crise dos modos de compreensão atuais do mundo. Os Estudos Pós-coloniais fornecem uma reflexão sobre as relações coloniais que ainda atravessam a vida globalizada e as relações educativas que se estabelecem nos esforços para romper com as heranças vivas do colonialismo. Nos Estudos Culturais, percebemos a identidade como relacional, arranjo precário diante das condições de vida fluidas e imprevisíveis, porém constantemente marcadas pela manutenção do racismo.

O contexto sócio-histórico cultural mais amplo do qual fazem parte a escola, as crianças e as famílias, aparece marcado pela disputa em torno dos discursos a respeito da questão do negro e da África no Brasil. Constituem os paradoxos deste contexto:

- a) o fato de que o Brasil, mesmo apresentando uma percepção extremamente fluida com relação à raça/etnia, não tendo definida uma “linha de cor”, apresenta também diversas situações nas quais é possível visibilizar hierarquizações com base na raça/etnia, como, por exemplo, o *bullying* escolar, preferência pelo fenótipo branco como sinônimo de beleza;

- b) os abissais indicadores sociais no que se refere à diferença de renda, escolaridade e violência, posicionam mulheres negras em condição de prejuízo frente aos homens brancos, coexistindo com a ideologia da democracia racial;
- c) a visibilidade seletiva e exotizada da África, tensionada pela afirmação positiva da identidade brasileira como negra, em conjunto com a continuidade de um silenciamento a respeito da branquitude e do que ela significa em termos de privilégio.

Deste modo é que lançamos a questão: como crianças, inseridas numa cultura fortemente marcada pelo desenraizamento e a obliteração do pertencimento étnico-racial, interpretam as identidades étnico-raciais transmitidas no contexto escolar de uma educação infantil de enfrentamento ao racismo? E temos como hipóteses que:

- a) os sentidos atribuídos pelas crianças, em sua reprodução interpretativa a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, reposicionam os conflitos inter-raciais constitutivos da sociedade brasileira, que também atravessam a escola;
- b) estes sentidos constroem-se como paradoxos nos quais as crianças articulam as ambiguidades entre uma experiência cultural mais ampla, marcada pelo racismo e tensionada pelos valores de igualdade preconizados pela intervenção pedagógica escolar, e pela convivência inter-racial com seus pares, onde as desigualdades tendem a reaparecer.

É possível pensar ainda que a incorporação da escuta das crianças a uma educação de viés pós-colonial pode, por um lado, fragilizar a aliança entre a folclorização racista e o ideário tradicional de infância e, por outro, fortalecer o combate ao racismo.

Na introdução, abordamos as questões iniciais e objetivos do estudo, bem como apresentamos de que lugar social e afiliações teóricas falo como pesquisadora. O capítulo 2 aprofunda a compreensão dos enlaces entre os Estudos Culturais, Pós-coloniais e da Infância, estabelecendo diálogos entre as Epistemologias do Sul e os Estudos Sociais da Infância a partir da Educação. Aí serão apresentadas as noções de criança e de infância que fundamentam o texto e seus embates especificamente nos contextos ao Sul, daí os diálogos com as Epistemologias do Sul. No terceiro capítulo, fundamentamos brevemente a noção de sujeito numa perspectiva cultural, bem como os entendimentos a respeito do discurso, de modo a discutir as vozes que disputam o lugar da África na educação brasileira. No capítulo 4, os caminhos de realização desta etnografia escolar com crianças são explicitados nas suas possibilidades e limitações, bem como nas categorias em que se organizam as análises. O

capítulo 5 debate os paradoxos identificados nos sentidos expressos pelas crianças em resposta ao que tem sido trabalhado em termos de cultura e história africana e afro-brasileira na educação infantil. O capítulo 6 tematiza as culturas de pares das crianças em questão, seus modos de organização e a dinamicidade de seus grupos. Focalizamos ainda a Heteroglossia Dialogizada nas fraturas do discurso sobre o étnico-racial na escola e na cultura de pares. As conclusões sintetizam a teoria de que as crianças possibilitam, através de seus entendimentos, a exploração das tensões relativas à implementação da Lei 10.639, bem como aos embates subjacentes à formação cultural brasileira.

O exercício de se colocar “entre” é difícil. Nos referimos ao que se passa “entre” adultos e crianças na pesquisa e na vida das crianças, ao que se passa “entre” as crianças na escola, ao que acontece “entre” brancos e negros, mestiços e outras variações que a nossa capacidade perceptiva dos fenótipos nos permite distinguir e o que entra nessa distinção. Quando estamos do lado de dentro, passamos a ver do avesso e nos sentimos muitas vezes por fora. Que seja permitida essa licença poética na aridez de um estudo acadêmico como metáfora desse lugar analítico que se constrói. Esse sentimento, o “entre”, contudo, enriquece esta tese, um estudo entre outros com os quais dialoga, nas linhas a seguir, que convidam o leitor para também entrar.

2 ESTUDOS CULTURAIS, ESTUDOS DESCOLONIAIS, EPISTEMOLOGIAS DO SUL E ESTUDOS DA INFÂNCIA: ESTABELECENDO DIÁLOGOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO.

Dedicamos este capítulo a focalizar Identidade e Cultura de Pares no escopo mais amplo dos Estudos Culturais, Estudos Pós-coloniais, Epistemologias do Sul e Estudos da Infância. Cada um destes campos é distinto do outro, com histórico e conceitos próprios e também questões em comum, que faremos dialogar no interesse da tese: crianças e escola. Compreender suas identidades à luz deste referencial permite-nos tessituras teóricas que interessem à Educação. O que implica a compreensão de identidades do ponto de vista relacional, considerando as pressões pela globalização e a hegemonia eurocêntrica? Como as diferentes formas de conceituar a infância e as diferentes representações das crianças podem ser problematizadas atualmente com base nestas referências teóricas? Como nuançar as reflexões sobre a identidade infantil em sua relação com as diferentes práticas que constituem seus variados contextos de vida a partir de um aporte transdisciplinar?

Tendo sido recortada a dimensão étnico-racial como foco do trabalho, a perspectiva pós-colonial se impôs, uma vez que aponta a necessidade de romper com as fronteiras epistemológicas que até então impunham a teorização eurocêntrica como regime de verdade para pensar a dinâmica das identidades culturais. Por outro lado, a pertinência desse tema à prática escolar, especialmente num momento em que a sociedade brasileira passa a limpo sua memória histórica para acertar as contas com o passado, requer uma atenção aos processos de subjetivação implicados na dinâmica institucional escolar. O lugar social da criança, só recentemente reconhecido em sua especificidade, e a elaboração de uma psicologia do desenvolvimento asséptica no que se refere às condições de vida das crianças, suscita a necessidade de rever o quadro epistemológico em que elas foram até agora compreendidas.

Logo, a criança será pensada de um ponto de vista filosófico (epistêmico), sociológico (ator social), antropológico (culturas infantis) e educacional (participação política). A partir deste quadro, nos perguntamos: como abordar as relações desiguais na cultura de pares das crianças sob o crivo das teorizações sobre a colonialidade no que concerne à identidade étnico-racial? Como a questão colonização/descolonização marca as relações étnico-raciais? De que modo isto é traduzido nas culturas de pares das crianças? Como a formação escolar participa da dinâmica dessas relações em seu trabalho de transmissão cultural?

O texto seguinte se faz na direção destas questões, buscando aportes que serão úteis na construção dos indicadores para a leitura do campo feita nesta tese.

2.1 Identidades numa perspectiva relacional: fundamentos nos Estudos Culturais e Estudos Descoloniais

Os Estudos Culturais e os Estudos Descoloniais, também chamados de Estudos Pós-coloniais, são distintos campos de estudo que constituem vias analíticas próprias para abordar criticamente o Ocidente. Interessa a esta tese abordar o que, nesta crítica, delineia modos produtivos para pensar sobre Identidades, Cultura e Raça, fundamentando o caminho para a compreensão dos entrelaçamentos destes conceitos com a educação de crianças.

Dada a amplitude dos Estudos Culturais, faremos aqui apenas uma breve caracterização com a leitura muito profícua de Escoteguy (2010), que apresenta as principais teses defendidas pelo campo, pavimentando o entendimento a respeito da Identidade neste referencial. O interesse da aproximação desta tese à estas ideias reside, sobretudo, no exposto a seguir:

Em outros termos, a questão é como falar das estruturas constituindo os sujeitos, sem perder de vista a experiência desses mesmos sujeitos; manter na análise tanto o peso objetivo das instituições, revelado nos seus produtos, quanto à capacidade subjetiva dos atores sociais. (ESCOTEGUY, 2010, p. 16)

De acordo com a referida autora, os Estudos Culturais surgem na década de 1960 na Universidade de Birmingham como um campo que compartilha uma visão particular da cultura. Esta é compreendida, em suas formas materiais e simbólicas, como força determinante, não sendo subsumida às determinações de ordem apenas econômica, social e política, mas compondo com elas os princípios explicativos e condicionantes da sociedade em geral. Desta forma, os Estudos Culturais ampliam a noção de cultura, restrita até então nos estudos sociais à produção de artefatos, englobando agora sentidos e práticas. Segundo Escoteguy (2010), apoiavam-se, sobretudo, nas perspectivas marxistas gramscianas referentes à hegemonia e subalternidade althusserianas, a propósito da atenção à ideologia, e se afinavam com as perspectivas da Escola de Frankfurt sobre a indústria cultural, com atenção ao papel do receptor, lançando mão ainda da semiótica para compreensão dos processos discursivos. O esforço político de estabelecimento de um projeto de conhecimento nesta direção não se traduziu, no entanto, no estabelecimento de uma disciplina, mas de uma área de estudos para onde convergem diversas disciplinas insatisfeitas com as fronteiras dos seus conhecimentos (perspectiva interdisciplinar), ou mesmo com a necessidade de tais fronteiras (perspectiva antidisciplinar). Muito presente nos Estudos Culturais também é a tensão entre as

demandas teóricas e políticas, o que os faz adotar uma ampla variedade de objetos de estudo articulando a análise da cultura às relações de poder e de transformação social.

Fazendo um breve histórico, Escoteguy (2010) situa que as temáticas vinculadas à cultura popular, nos anos 1960, transitam para a questão identitária, ganhando visibilidade a partir dos anos 1970. A perspectiva feminista é assumida neste campo de forma polêmica, uma vez que questiona pressupostos marxistas que dizem respeito à supremacia da classe como variável explicativa. Foi aberto também campo para os estudos relativos à raça. Nos anos 1980, devido aos embates culturais promovidos pela globalização de modos de vida hegemônicos, estas novas condições compõem a pauta de problemáticas abordadas pelos Estudos Culturais. Teoricamente, as perspectivas francesas da semiologia, do estruturalismo e pós-estruturalismo são cada vez mais incorporadas, aproximando algumas vertentes do chamado campo do pós-moderno. São estudados os meios de comunicação, sobretudo a televisão, de modo a focar os sentidos produzidos pelos sujeitos da audiência. A etnografia ganhou espaço e se expandiu com os anos 1990, bem como os estudos de etnia e novas tecnologias. O campo de saber da década de 1990 aborda principalmente o papel dos meios de comunicação na configuração de identidades. Nesta altura, os Estudos Culturais já não se encontravam restritos à Inglaterra como centro de produção, se espalhavam pelo mundo.

Hall (2006), um dos principais autores dos Estudos Culturais, compreende que, nos tempos atuais, a “narrativa do eu” é uma invenção, uma fantasia que nos dá a sensação de continuidade num mundo em que a confrontação com a multiplicidade e os apelos à identificação são variados. O autor explica em seguida que, a deriva de um sujeito representado como “coerente”, “idêntico a si mesmo”, e uníssono, para sua representação como uma “celebração móvel”, nuvem de vozes que se articula em torno de diferentes identificações em curso.

A primeira metáfora identitária que utilizamos para compreender este momento é a do eu como uma fixação, que tem na racionalidade cartesiana a possibilidade de conhecer a si mesmo para dominar-se e colocar-se a serviço da sociedade como horizonte do Renascimento, da Reforma Protestante e do Iluminismo. As fronteiras entre eu e outro são, portanto, claras, localizáveis e passíveis de valoração. O sujeito moderno, identificado com a razão, a ciência e os valores liberais da autonomia e do indivíduo, tomado como uma unidade indivisível e sólida, traduzia-se em uma representação identitária que colava “eu” e “si mesmo” em um todo coerente e uníssono. O sujeito é soberano em sua casa.

Mas como as fraturas constituintes deste eu começam a ser sentidas e suas costuras se tornam visíveis? O eu fraturado é a metáfora que se apresenta nesta teorização. Hall (2006)

mapeia cinco grandes momentos de descentramento do sujeito no pensamento da modernidade tardia: o marxismo de Althusser, a psicanálise de Freud e Lacan, a linguística de Saussure, a genealogia do sujeito moderno de Foucault e o Feminismo. Quando Althusser afirma que Marx centra sua perspectiva nas relações de produção e não em uma visão de homem abstrata e universal, há o questionamento da essência humana. Freud, ao compreender o indivíduo como derivado de processos inconscientes, atinge a noção de racionalidade e unicidade como definidora do ser humano. Lacan demonstra, fundamentado nos estudos de Wallon sobre o desenvolvimento humano, o momento de unificação da imagem do eu. Saussure, ao tomar a linguagem como estrutura, questiona toda possibilidade de autoria e, logo, de autonomia frente aos significados já preexistentes. Foucault atenta para a paradoxal ação do poder disciplinador na produção da subjetividade, que, a partir de instituições organizadas e coletivas, isola, vigia e individualiza os sujeitos. O Feminismo, enquanto movimento teórico e social, questiona politicamente espaços antes vistos como despolitizados, como a família, a identidade, o cuidado com as crianças. Todas estas ideias desestabilizaram a concepção de sujeito moderno e identidade, bem como a forma como são conceituados. Aqui já não há soberano, e a casa aparece precária e alugada.

O eu como uma ficção introduz o próximo momento, se apresentando como uma invenção que permite as necessárias trocas e localizações, mas muito mais frágil e flexível. Identidade é representação de si. Hall (2006) a define como uma “celebração móvel” que não se articula em uma coerência, mas cujas identificações em curso estão sendo continuamente deslocadas. As identidades culturais, para o autor, nos chegam através das identidades nacionais, embora as nações modernas sejam todas “híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62), costurados a partir do poder do discurso que representa a diferença como igualdade. O autor desmistifica noções essencialistas de pureza cultural ou de superioridade civilizatória, posto que a dominação aconteça pelo exercício da força e da persuasão. Contudo, desnudar o caráter ficcional das tradições não implica em descartá-las como mera fantasia, mas em atualizá-las e permitir sua recriação, pois,

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.43)

Torna-se clara a necessidade de reprodução da cultura. No que diz respeito ao papel da educação, principalmente quando se acirra o fluxo migratório e o movimento de globalização é mais evidente, produz-se uma ênfase nas identidades locais, em contraponto à hegemonia que submete as periferias a um centro. Globalização é uma das temáticas mais presentes nas análises sobre o contemporâneo, cujos efeitos têm sido traduzidos e analisados em termos identitários. A negociação entre diferentes culturas; suas hierarquizações em termos de centro e periferia; os processos de inclusão e exclusão; a manutenção de privilégios; os processos de acumulação do capital; a desmaterialização dos processos de produção e a virtualização dos contatos pessoais, são temas que põem as identidades em jogo, onde a cultura tem sido conceito central.

Bauman (1999), um importante sociólogo crítico da modernidade, analisa a sociedade contemporânea na passagem do paradigma da produção para o do consumo, o que se traduz na busca pelo novo. A globalização, a despeito das aclamações e lamentos, é para ele um processo irremediável e irreversível. Entretanto, tal processo não se distribui de modo igualitário, criando possibilidades de deslocamento rápido e acesso fácil à informação para alguns, enquanto que para outros o abismo aprofunda-se velozmente, entre as habilidades que deveriam adquirir e aquilo de que efetivamente dispõem localmente. O conceito de “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) analisa o momento vivido pelo capitalismo, que proporciona uma miríade de escolhas orientadas por múltiplas e temporárias referências globais. Isto, no entanto, põe em causa as necessidades de pertencimento e segurança, mobilizando a busca pela identidade. A identidade é vista como um momento de coágulo temporário forjado no jogo entre a liberdade e a segurança, definindo fronteiras móveis que unem e separam (BAUMAN, 2005).

O aporte teórico dos Estudos Descoloniais permite uma melhor compreensão da necessidade de novas possibilidades de identificação para as identidades em curso, tendo em vista os históricos embates entre culturas e as pressões contemporâneas. É desenvolvido, assim, um campo de estudos críticos às narrativas coloniais que inaugura uma posição de prática e negociação em relação à hegemonia eurocêntrica. Trata-se de pesquisadores oriundos de países com história de colonização e de pensadores influenciados pelo pan-africanismo e pela negritude, fundamentados no pós-estruturalismo. Mesmo não tendo sido o processo colonizador homogêneo, as narrativas das metrópoles coloniais atribuíram sempre às colônias um lugar subalterno, sendo impedido seu desenvolvimento autônomo e imposto outro ritmo, que arrasou a organização anteriormente presente em tais países. Essa condição acaba por ser compartilhada em diferentes matizes pelos países que foram colônias e deles

emerge um pensamento de desconstrução. Almeida (2000, p.29), caracteriza pós-colonialismo como:

1) repúdio a todas as narrativas mestras; 2) a crítica do eurocentrismo nelas implícito; 3) a narrativa mestra principal seria a da modernização, tanto na versão burguesa como na versão marxista; 4) o repúdio do orientalismo como redução a uma essência sem história, assim como do nacionalismo; 5) o repúdio de toda história fundacional; 6) o repúdio de qualquer fixação do sujeito do terceiro mundo e deste como categoria; 7) a asserção das identidades do terceiro mundo como relacionais mais do que essenciais mudando a atenção da “origem nacional” para a “posição do sujeito”.

Fanon (2008), um dos precursores dos estudos pós-coloniais, contextualiza uma análise da subjetivação do negro na produção do racismo no âmbito colonial. De acordo com o autor, nem toda forma de interação social leva ao desenvolvimento. O negro no colonialismo apresentaria duas formas de estar no mundo: uma com seus semelhantes e outra com o branco. Essa cisão se deve às diversas pseudoteorias que aproximariam o negro do animal e o distanciariam da humanização representada no branco. A especial atenção dedicada à linguagem como via de acesso à dimensão “para o outro” permitiu a análise da relação colonial. A forma pela qual o colonizado utiliza a linguagem dentro e fora da colônia é vista como diferentes apropriações que permitiriam diferentes formas de estar no mundo e diferentes identificações, uma vez que “Falar é assumir uma cultura e suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33), pois a linguagem possui um mundo que lhe é implícito. O domínio da língua da metrópole pelos colonizados aparece não só como a chave para obter o reconhecimento do outro, mas também para a alienação de si. Sodré (1998) demonstra que a identidade se presta a jogos de linguagem no sentido de Wittgenstein, ou seja, falar uma linguagem como parte de uma atividade. No caso do colonizado, a nega o de sua oralidade representava a nega o de si mesmo. A busca de um desenvolvimento na dire o do ser branco seria sempre malograda, posto que calcada na nega o de si, a máscara branca sempre falhada deixando entrever a pele negra. Esta imagem será retomada nas análises quando utilizarmos a máscara como metáfora para a compreensão das representa es da escola feitas pelas crianças.

A intera o étnico-racial, no atual contexto sócio-histórico do brasileiro, coloca para a escola e seus profissionais um problema que exige a revisão dos fundamentos de suas práticas. Assim, sobre diferentes matizes discursivas, a dimensão étnico-racial   tematizada: as vozes da discrimina o, do preconceito, do racismo, do branqueamento, da negritude. Em meio a tantas vozes, Fanon (2008) considera a importância de que o desejo do sujeito negro possa também ser enunciado.

Como Santos (2006) explica, o projeto colonizador se deu tanto no plano material quanto no campo epistemológico, onde até hoje persiste. Tal dominação epistemológica interessa à discussão aqui empreendida tendo em vista que tratamos de saberes e de sua legitimação e transmissão. Assim, partimos da introdução de Carvalho (2009) ao pensamento de Santos (2006, 2010), examinando seus pressupostos em relação à educação.

2.1.1 As contribuições de Boaventura Santos à Educação

Carvalho (2009) situa Boaventura Santos como um intelectual contemporâneo que reflete sobre a produção de conhecimento enquanto problemática central do século XXI, mesclando análise teórico-política e reflexão epistemológica. Boaventura Santos (2010), por sua vez, critica o pensamento ocidental como produto da colonialidade, em diálogo com pensadores descoloniais como Quijano (2010), e propõe as Epistemologias do Sul como um paradigma mais abrangente, capaz de lidar com as persistentes problemáticas causadas pelo entendimento ocidental fragmentado e normatizador. O autor caracteriza o pensamento ocidental como abissal, aquele que estabelece um abismo entre polos da realidade, marcando um deles (o colonizado) com a exclusão radical e a inexistência jurídica, de modo a invisibilizar o fato de que o polo visível (colonizador) nele se fundamenta. Neste sentido, se articulam as lógicas da regulação/emancipação e a da apropriação/violência: a regulação é constituída pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado, enquanto a Emancipação se rege pela racionalidade estético-expressiva (artes), instrumental-cognitiva (ciências) e moral-prática (Direito). Esta primeira lógica não encontra possibilidade de aplicação nas colônias, onde opera a apropriação/violência.

Ao fundar a distinção entre humanos e sub-humanos, e, portanto, entre os direitos das pessoas e os direitos das coisas, a lógica da apropriação/violência instaura que “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que se constitui como condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). A apropriação diz respeito aos processos de cooptação, assimilação e incorporação, enquanto a violência significa a destruição estando em relação direta com a expropriação do valor.

Por seu turno, o pensamento pós-abissal é aquele que consegue articular questões do outro lado da linha, que cria uma visão mais abrangente de modo a incluir opressores e oprimidos, sem, contudo, concebê-los a partir das narrativas universais, mas a partir de seus contextos. Portanto, “No nosso tempo, pensar em termos não derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente, por o outro lado da linha ser do domínio do

impensável na modernidade ocidental” (SANTOS, 2010, p.53).

Carvalho (2009) caracteriza eixos analíticos do pensamento de Boaventura Santos, sendo o primeiro deles a ligação capitalismo/colonialismo. A relação colonial sobrevivente ao fim do regime político que lhe deu origem atualiza-se nas relações sociais capitalistas. Assim, a dominação capitalista é relacionada à violência colonial que se concretiza nas discriminações étnicas, raciais, de gênero, e, complementamos, etárias. O segundo eixo analítico é a caracterização de dois sistemas de dominação do capital colonialista: o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão, que gestam respectivamente a inclusão precária e a exclusão das populações consideradas dispensáveis ao capital. O terceiro eixo é a perspectiva emancipatória, traduzida no respeito à igualdade e no reconhecimento da diferença e centrada em identificar aprendizados das vivências da globalização que reinventam modos de participação democrática, de gestão dos recursos naturais, de vivências ampliadas do Direito, dentre outras. Através da metáfora do Sul, Santos (2004) busca os saberes daqueles que, do outro lado da linha imaginária, resistem aos processos de dominação. Assim, sua abordagem “construtivista” está interessada no conhecimento gestado a partir dessa racionalidade pós-abissal.

Santos (1996) caracteriza a contemporaneidade a partir do conflito e da repetição. Alude a uma teoria do fim da história, que funciona como ideologia dos vencedores na instauração do capitalismo. Suas consequências são a repetição do tempo presente que invalida o passado e orienta o futuro, tendo centralidade na ideia do progresso e da evolução. Os perdedores na implementação da sociedade capitalista - a saber, os países pobres -, não têm esperança perante este quadro, pois a ideia de progresso anula o que lhe deu origem. “Foi assim que a classe operária se viu menos herdeira dos escravos do que como vanguarda dos libertadores” (SANTOS, 1996, p.16). Cria-se uma ilusão de conformidade, derivada da anestesia perante a dor do outro. As imagens do conflito e dos sofrimentos históricos teriam um caráter desestabilizador por apresentar um passado fruto de escolhas e decisões humanas. A possibilidade de que tais escolhas acontecessem em outra direção não deve ser esquecida, funcionando como impulsionadora da indignação. As ideias centrais do projeto educativo proposto pelo autor são o conflito e o inconformismo. O objetivo é a recuperação da capacidade de afetar-se perante as desigualdades.

Embora compartilhe com os Estudos Culturais e Pós-coloniais premissas como uma visão crítica da linearidade unidirecional e o universalismo da história e considere o heterogêneo e o plural, a metáfora Sul o leva a um compromisso de aprendizado incapaz de ser estabelecido a partir de bases pós-modernas ou pós-estruturalistas apenas. Este

compromisso subentende outra metáfora, a arqueológica: “Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação” (SANTOS, 2006, p.30). A ideia de um Sul como resistência, entendida como a afirmação de si mesmo, perante as tentativas de anulação de que se arma o pensamento abissal, decorre da busca pelo que há de original e ao trabalho arqueológico a partir das ruínas às quais ele se refere. Logo, “As ruínas geram o impulso de reconstrução e permitem-nos imaginar reconstruções muito distintas, mesmo se os materiais para elas não são senão as ruínas e a imaginação” (SANTOS, 2006, p.30-31). Esta tese não está aliada aos esforços desta busca das ruínas no sentido de propor meios de reconstrução da cultura negra, mas visa compreender como funcionam os efeitos da imaginação arqueológica na reconstrução operada pela escola e pelas crianças. Tal compreensão é importante nos tempos de transição societal e de transição epistemológica em que vivemos.

Carvalho (2009) focaliza ainda duas questões centrais na arquitetura analítica de Boaventura Santos, sendo elas: a Experiência Social e Configurações de uma Outra Racionalidade e a Democracia nos Horizontes dos “Socialismos do século XXI”. Como estamos a discutir contribuições do pensamento deste intelectual para a educação, abordaremos mais adiante apenas o primeiro destes pontos, no âmbito da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências. Adiantamos, porém, que se trata de tornar disponível as experiências sociais já existentes e emergir aquelas experiências possíveis, realizando o trabalho de tradução entre uma e outra. Santos (1996) propõe a hermenêutica diatópica como um modelo a ser aplicado no diálogo intercultural, sendo ela “[...] um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos credíveis e inteligíveis noutra cultura.” (SANTOS, 1996, p.31). Ele alerta para os seguintes pressupostos: cautela com as aspirações universalistas da cultura ocidental, com o relativismo cultural e com a escolha da versão cultural de maior potencial dialógico. Assim, o autor considera que as culturas são heterogêneas e têm valores muitas vezes conflitantes. Sua proposta pauta-se sobretudo no reconhecimento da assimetria entre um modelo hegemônico e o compromisso com um posicionamento contra-hegemônico. O conflito é arma utilizada para desestabilizar visões de mundo que não correspondam ao ideário mais igualitário e justo.

A arena da educação é a dos conflitos em termos de conhecimento. O primeiro conflito, segundo Santos (1996), seria derivado da aplicação do conhecimento. Os sistemas educativos da modernidade ocidental, baseados na ciência do século XIX, já não gozam da

credibilidade de outrora, pois os problemas sociais do início daquele período continuam sem solução ou foram agravados. A proposta do autor ancora-se em outro modelo de produção de saber, em oposição direta ao modelo vigente. Neste modelo alternativo constariam principalmente as questões éticas e o compromisso social, sem horizonte conhecido definido, logo,

Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe. (SANTOS, 1996, p. 23)

A crise do conhecimento na ciência moderna é descrita a partir de outra dicotomia: “conhecimento-como-regulação” *versus* “conhecimento-como-emancipação” (SANTOS, 1996, p.24). O primeiro pilar refere-se ao percurso hegemônico percorrido do caos (ignorância) à ordem (conhecimento). O segundo diz respeito ao caminho do colonialismo (ignorância) à solidariedade (conhecimento). Como o primeiro percurso é hegemônico, reinterpreta o segundo: o colonialismo é entendido como conhecimento/ordem e a solidariedade como ignorância/caos. Esta interpretação também reorganiza a temporalidade, demonizando o passado, que seria sinônimo de ignorância, e entronizando o futuro como guardião da verdade, o que justificaria o sofrimento do tempo presente. O projeto pedagógico de Santos (1996, p.25) enfatiza o “conhecimento-como-emancipação” no resgate do passado e da solidariedade por meio da “imaginação arqueológica”, definindo o segundo conflito. O terceiro conflito diz respeito ao reconhecimento do espaço intercultural, questionando as ideias de globalização e de hibridização que escamoteiem a pretensa superioridade da cultura dominante sobre as dominadas. O conflito intercultural promove o questionamento das premissas de cada cultura e deixa entrever sua incompletude. A ideia da ancestralidade africana na escola, a ser tratada no capítulo a seguir, parece ir em direção ao terceiro conflito e às culturas da infância.

É preciso considerar com Almeida (2000, p.38) a situação peculiar do Brasil:

Os afro-brasileiros - que não são nem imigrantes, nem membros de uma diáspora com pouca profundidade geracional, nem demograficamente minoria étnica ou grupo étnico disputando território com outro - confrontam-se com a escolha entre um nacionalismo étnico “inventado” (a África no Brasil), por um lado, e a luta por uma democracia racial como um sonho não cumprido, uma vez denunciada como mito.

Percebe-se, assim, como as concepções teóricas adotadas são profícuas para a compreensão da situação brasileira, que expressa a multiplicidade de pertencimentos

fraturados característica da condição contemporânea. Deste modo caracterizamos a situação do Ceará.

2.1.2 Descolonizar é pensar a partir do local: identidade étnico-racial no Ceará

A historiografia tradicional cearense a respeito da população negra alimenta alguns mitos que vem sendo combatidos por pesquisadores como Ratts (1996, 2009) e Sobrinho (2011). Na narrativa oficial encontra-se que o Ceará foi o primeiro Estado a abolir a escravidão, em 1884. Este dado coexiste com a escassez de informações sobre as trajetórias das populações negras. Famosos historiadores como Raimundo Girão, sustentaram a ideia de uma escravidão branda e da inexistência de quilombos. A ausência do negro no Ceará é construída com base no argumento econômico de que o tipo de atividade desenvolvida na época não comportaria a escravidão. Rebatendo tal argumentação, Ratts (1996, 2009), em pesquisas a respeito de levantamento toponímico, encontra influências africanas em diversas localidades cearenses, a exemplo de Mocambo, Quilombo, Dendê, dentre outras.

Na cidade de Fortaleza, relata-se a prática abolicionista de “limbando” e “baldeação”, que consistia em trocar os escravos do campo pelos da cidade, que ficavam na Casa-grande da família Amaral, no que é hoje o bairro do Benfica, facilitando a formação de diversos agrupamentos. O número de pessoas negras era significativo em relação ao total da população fortalezense na época. Segundo dados do Movimento Negro Cearense trazidos por Ratts (1996), havia grande concentração da população negra no sertão de Inhamuns, Vale do Jaguaribe, Cariri e na fronteira com o Rio Grande do Norte. O pesquisador ainda aponta a intelectual e ativista Beatriz Nascimento na ligação entre o movimento de Canudos e a afluência da população negra escravizada ou livre e empobrecida. Outra prova é a existência das “irmandades de pretos”, uma vez que as entidades religiosas compostas por pessoas brancas não admitiam nem pretos nem pardos. Tais irmandades são o berço de práticas como o Maracatu.

Ratts (2009) apresenta que o sistema escravista do Ceará baseava-se na mão de obra das lavouras de algodão, charqueadas e serviços domésticos. Contudo, os violentos embates entre indígenas, negros e brancos fazem com que não seja interessante aos brancos a lembrança de sangrentas disputas por terras e crimes de pistolagens que marcaram esse período no Ceará.

O trabalho de Sobrinho (2011, 2009) como militante do Movimento Negro Cearense e historiador faz parte dos esforços para a construção de uma nova leitura sobre a escravidão. O

pesquisador constrói um panorama do ponto de vista dos escravos sobre sua vida, sua resistência à servidão e sua cultura. Tal perspectiva foi recuperada na releitura de documentos históricos, visibilizando o que já estava lá dito, embora na perspectiva oficial da época. Esses arquivos trazem informações sobre as práticas culturais e de socialização de africanos cativos e libertos, além de negros livres no Ceará.

O referido autor afirma ainda que, no período das secas de 1877, os escravos se tornaram valiosos bens comerciais e o tráfico interprovincial reeditou os horrores da diáspora primordial, novamente desenraizando, separando famílias e reescravizando pessoas livres. Diversos anúncios de fuga apareceram neste momento, mesmo escravos fugidos há uma década são novamente procurados. Se isto indica o valor comercial do tráfico humano na ocasião, indica também a ênfase na resistência ao processo de escravização que as fugas representaram.

As descrições fornecidas pelos senhores que buscavam recapturar os escravos fugidos permitiu a Sobrinho (2011) entrever práticas de sociabilidade. O Maculelê, dança/luta com cacetes e facas, é característica também daqueles que eram procurados, ou seja, era prática presente na população negra escravizada no Ceará. Assim, afirma-se a sua luta e resistência política e identitária na sociabilidade, uma vez que “O grupo, para o africano, é significativo, pois nessa perspectiva se insere a dimensão da ancestralidade - o que sou hoje é resultado de muitos que existiram antes de mim” (SOBRINHO, 2009, p.19). Portanto, as práticas de socialização, como a contação de histórias e o samba, tiveram muita importância no sentimento identitário, fortalecendo resistências. As práticas culturais, para serem preservadas precisaram se transformar diante da realidade que as negava. Um exemplo é a presença no Candomblé, dos orixás guerreiros e o esquecimento de outros mais ligados à agricultura. Os traços da cultura são exemplificados também nas palavras de origem banto que fazem parte da fala cearense: “[...] angu, banguela, batuque, bambo, bunda, cabaço, cachaça, cachimbo, cachumba, caçula, cafua, calombo, calundu, cambada, camundongo, candomblé, caponga, canga carimbo... cochilo... dengue, dengoso, fubá, marimbondo... moleque [...]” (SOBRINHO, 2009, p.6).

Nesta mesma direção, Cunha Júnior (2008) é um dos autores nacionalmente referidos que abraça o esforço arqueológico de demonstrar como as culturas negras estão presentes, vivas e atuantes. Seus estudos apresentam não somente a existência de negros, mas também a cultura do couro e do gado, além da jangada, como um legado da cultura africana para o Brasil a partir do Ceará. No trecho abaixo, o autor desconstrói a questão sobre a identidade negra e a devolve como forma de tornar evidente o que promove a discussão em torno do

negro no Ceará, ou seja, os motivos da necessidade da afirmação contínua de sua inexistência:

Um dos fortes problemas conceituais que persiste nas abordagens sobre a Afrodescendência na cultura do Ceará está relacionado às limitações das ideias de raça biológica e raça social. Os denominados negros e brancos são vistos como grupos estanques e de fenótipos fixos, formas ideológicas. Neste sentido a mestiçagem é vista como dissolução do grupo negro, portanto não a transformação deste em outro, mas no seu desaparecimento. Também se confunde a história cultural, socioeconômica, com a percepção biológica de raça e mestiçagem. Então, a negação de afro descendências nos seus aspectos históricos é negada erroneamente com base na dissolução do negro como conceito da mestiçagem. Entretanto a mesma operação conceitual não é repetida com os sinalizados como brancos e nem com a cultura considerada europeia. (SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2010, s.p.)

Ao desconstruir a questão e devolvê-la, poderíamos dizer que o autor representa um pensamento forjado a partir do Sul, como diria Santos (2010). Ribeiro (2004), pesquisadora do grupo LUDICE, pioneira na discussão acadêmica do assunto sob o viés da educação no Estado do Ceará, argumenta que a desconsideração das relações interétnicas acontece ideologicamente, uma vez que, na prática, o “outro” é constituinte da identidade, além do fato de que não existem povos que não tenham sofrido influências alheias. A necessidade de concentração de poder ordena a hierarquização das diferenças e as utiliza como forma de dominação. Isso se revela na sociedade brasileira, para a autora, nas desigualdades das relações institucionais e cotidianas. Sua conceituação é bastante útil a este estudo:

Vemos a construção das identidades negras, baseadas num diálogo com outras etnias, intermediadas pelas tensões racistas, criando vias diversas entre as identidades afirmativas, baseadas em raízes culturais próprias, e reconhecimento étnico-estético da pessoa; e a negativa acentuada em estereótipos e desvalorização da sua cultura. (RIBEIRO, 2004, p.37)

Ao compreender que nenhuma identidade é homogênea ou fixa, nem necessariamente antagonista ou excludente, a pesquisadora aborda como a contraposição das identidades negras se constrói devido à valorização de um branco inexistente concretamente. A partir da teoria das representações sociais, ela demonstra que os grupos politicamente hegemônicos (brancos) travam uma luta permanente para manter uma falsa noção de homogeneidade e superioridade. Isto acontece em contraposição a uma inferioridade e heterogeneidade atribuída aos negros e índios que produz nos negros resistência, contraposição e negação ao se autodefinirem como mestiços. Historicamente, nos períodos escravista e pós-abolicionista, as diversas formas de enfrentamento dos negros, como as fugas, a formação de quilombos e grupos religiosos, são expressões de recusa e autoafirmação.

No Ceará, Ribeiro (2004) destaca que o discurso histórico apresenta uma controvérsia refletida no senso comum quando este afirma a inexistência histórica de negros, e,

consequentemente, da menor importância do racismo. O critério para ser considerado negro ressalta características fenotípicas. Na investigação de sete famílias negras na comunidade do Trilho para sua dissertação, são identificados três conjuntos: um grupo que se autoidentifica como negro, um outro grupo que não se reconhece negro e um terceiro grupo intermediário entre a aceitação e a negação. A autora estabelece uma relação entre a autoidentificação, a consciência e o enfrentamento, bem como o não autorreconhecimento e a submissão a processos de dominação. A escola aparece como lugar de diferenciação negativa dos negros por parte de colegas e professores. A autora cita a desconsideração dos docentes quanto à discriminação na escola. É preciso, portanto, uma maior aproximação do lugar e da voz das crianças sobre estas questões.

2.2 Estudos da infância: criança, o Sul do adulto.

No cruzamento dos Estudos Culturais, Estudos Pós-coloniais e Estudos da Infância, as crianças podem ser entendidas também como o Sul metafórico de Santos (2010), com o qual se busca aprender. Compreendendo que não se trata de um Sul homogêneo, mas daquele que se constrói a partir de e em resistência ao Norte.

Considerar a infância como construção social implica desconstruir a concepção de que sua determinação é de ordem biológica, constituída de modos diferentes em cada sociedade. Em sua dimensão estrutural, a infância compõe a sociedade estando presente como uma das idades da vida que é uma importante variável a ser considerada nas análises sociais, articulada a dimensões como classe social, gênero e etnia. Assim, as perguntas norteadoras deste estudo se justificam e fundamentam por sua inscrição neste campo de problematização sobre o que as crianças criam em termos culturais.

É possível fazer um reconhecimento do atual campo dos Estudos da Infância tomando as metáforas que o povoam e que também o organiza: o ver e o ouvir. Essa área parece ser um jogo de luz e sombra, onde as crianças ora estão visíveis, ora invisíveis. Também pode ser um coro dissonante onde por vezes não se distingue as vozes dos adultos daquelas das crianças. As teses de um novo paradigma foram apresentadas por Prout e James (1997, p.8, tradução nossa):

1. Infância entendida como uma construção social. Como tal promove um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. Infância é distinta de imaturidade biológica, não é natural nem universal e aparece como componente estrutural de muitas sociedades.
2. Infância é uma variável da análise social. Nunca pode estar divorciada de outras

variáveis como classe, gênero ou etnia. Uma análise comparativa e de cruzamento cultural revela uma variedade de infâncias, ao invés de um único fenômeno universal.

3. As relações sociais das crianças valem estudos por si mesmas, independente das perspectivas e conceitos dos adultos.

4. Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e das sociedades onde vivem. Crianças não são sujeitos passivos das estruturas sociais.

5. Etnografia é um método particularmente útil de estudo da infância. Ele permite uma voz mais direta e participação na produção dos dados sociais do que é geralmente possível através de surveys ou outros experimentos.

6. Infância é um fenômeno em relação com a dupla hermenêutica que as ciências sociais atualmente apresentam (ver Giddens, 1976). Assim, proclamar um novo paradigma da infância é estar engajado e responder a um processo de reconstrução da infância na sociedade.

Estes pressupostos, bem como sua construção, vão ser explicitados ao longo dos estudos examinados a seguir que caracterizam a construção deste campo. Trata-se de compreender como a infância se torna um objeto específico da sociologia a partir de um olhar que rompe com uma tradição de reconhecê-la a partir do déficit, da falta e, portanto, da necessidade de socialização, tributária da visão durkheimiana. O papel da criança na transmissão cultural, como o entende o processo de socialização elaborado no funcionalismo durkheimiano, é de absorção daquilo que já está posto socialmente. Neste quadro, as questões levantadas pela criança não seriam derivadas de uma interpretação do mundo social, mas do seu processo incompleto e imaturo de socialização. Os novos Estudos da Infância, dentre eles a Sociologia da Infância, se contrapõem a esta visão por entender que a criança participa do mundo social produzindo cultura em relação com seus pares e com os adultos.

Esta é a tese discutida por Sirota (2001), pesquisadora com vasta produção na área da Sociologia da Infância. Ela situa Àries como o iniciador dos estudos sobre a infância como construção social e encontra em Mauss a noção da infância como um meio social para a criança. Na França, no âmbito da Sociologia da Educação, há um deslocamento dos estudos sociodemográficos para os estudos socioantropológicos. Essa recomposição mostra a emergência de um novo objeto na interface de diversas subdisciplinas (Sociologia da Família, Sociologia Política, Sociologia do Direito, Demografia). Na literatura anglo-saxã, no final dos anos 1980, já aparecia o termo Sociologia da Infância.

O estudo em questão explica em cinco etapas, descritas resumidamente a seguir, como a emergência da noção inicial de “ofício de criança”, identificada com uma essencialização da infância, transforma-se no estudo da criança enquanto ser social que influi na própria vida. O papel de criança foi confrontado com o papel de aluno por volta dos anos 1980, sendo compreendido em termos do *habitus* escolar e familiar. Nesta primeira etapa, o estudo era centrado no professor como agente socializador. Na segunda etapa, nos anos 1990, a

compreensão do “ofício de aluno” focaliza a criança entre o mundo escolar e os outros mundos dos quais participa. Neste momento histórico, a criança ganhava estatuto de sujeito de direitos, a partir dos movimentos sociais em prol de sua proteção e do reconhecimento de sua cidadania. O terceiro momento deste estudo marca o deslocamento do enfoque no “ofício de aluno” enquanto papel, tanto para experiência que isso significa, quanto para a aprendizagem de si. “Nesse sentido, toda educação é uma auto-educação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também trabalho sobre si mesmo” (SIROTA, 2001, p.10). A importância dada à subjetividade da criança traduz-se na compreensão de que há alguma autonomia. Na quarta etapa, a compreensão de que as crianças são sujeitos singulares está consolidada e reflete-se nas considerações das diferentes disciplinas que se debruçam sobre o estudo da criança, tendo como exemplo a Sociologia da Família, na qual a criança é considerada não mais como algo a ser constituído, mas como um parceiro com o qual se deve negociar. Finalmente, o “ofício de criança” é estudado partir de uma perspectiva socioantropológica, sendo a criança considerada como ser em devir e como ator de sua socialização.

A autora advoga, portanto, a importância de se compreender “o que a infância faz de si mesma e o que se faz dela” (SIROTA, 2001, p.22), ideias mestre que fazem parte do esteio deste estudo. A sociedade infantil dentro da escola pode tornar-se visível e a experiência das crianças encontra possibilidades teóricas e metodológicas de expressão e de análise. Constrói-se a ideia de culturas da infância como o conjunto das maneiras de ser e fazer da infância contemporânea, de seus contos e rituais.

Sarmiento (2008), ao nos propor também um percurso com relação aos Estudos da Infância e seu estabelecimento, apresenta de início um paradoxo - já referido por James (2007) e a ser trazido neste texto com mais detalhes mais adiante - sobre o crescimento deste campo infância como área específica e seu escasso impacto em termos de mudanças sociais, bem como a continuidade da invisibilização das crianças nas demais áreas de produção de saber. O que se chama hoje de nova Sociologia da Infância são aqueles estudos que realizam uma ruptura com os estudos anteriores, passando de uma abordagem da criança a partir da teoria da socialização durkheimiana, como Sirota (2001) postulou anteriormente, para uma compreensão da infância como categoria geracional. Interessa, portanto, à Sociologia da Infância que emerge nos anos 1990 compreender a sociedade que constrói uma infância como objeto de atenção e cuidados e que também a considera alvo preferencial da exclusão social. É a metáfora da visão que vela, que cuida e que vigia, cerceia, limita e normatiza a infância.

A análise da realidade anterior aos anos 1990 possibilita compreender como se deu esta “ausência” de estudos anteriores na direção do reconhecimento da infância em seu valor

por si mesma. Uma vez que as crianças eram consideradas destinatárias das ações dos adultos, sendo seu objeto de ocupação, não figuravam como sujeitos de direitos. O constructo teórico da socialização durkheimiana, segundo Sarmiento (2008), opera como interpretação de uma situação de invisibilidade, que tece o véu que a encobre, produzindo o esvaziamento do sujeito que deseja preencher/socializar. A revisão deste conceito por autores como Sirota (1994) e Corsaro (1997), dentre outros citados por Sarmiento (2008), desvelam que o processo de transmissão e recepção suposto é muito mais complexo. Tal esforço só é possível no âmbito da individualização da sociedade contemporânea, que reconfigura os processos de socialização. Essa reconfiguração direciona esforços e preocupações para a infância, orientando a economia, em termos de produção, consumo e trabalho, além do impacto em termos demográficos da população de crianças se fazer sentir na configuração das famílias e da previdência social.

A Sociologia da Infância orienta-se, de acordo com Sarmiento (2008) por estudar, portanto, crianças e infância. Crianças como atores sociais, singulares e contextualizados. Distintamente, a infância, como estrutura geracional, apresenta características universais, sendo elas a dependência e a subalternidade. O poder dos adultos sobre as crianças é reconhecido e legitimado de modo unidirecional, logo, “A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição de infância” (SARMENTO, 2008, p.22). A condição heterogênea da infância revela-se quando cruzada a outras categorias sociais como gênero, classe e etnia/raça. Este campo também não se apresenta unívoco: o referido autor identifica tradições linguístico-culturais de interesse para o presente estudo, por apresentar um mapa da produção atual e por permitir clarificar em que ramo este estudo se encontra filiado. Identificamos um agrupamento pela língua preferencial de publicação (a tradição linguístico-cultural), chamada de correntes ou abordagens, deixando claro que não se trata do estabelecimento de campos delimitados, mas similaridades em termos de orientações, estilo metodológico e problematização. Os autores que constam no Quadro 1 foram escolhidos por serem as principais referências nos trabalhos sobre o tema, embora existam outros.

Quadro 1 – Tradições Linguístico-Culturais em Sociologia da Infância e seus paradigmas

Contexto	Correntes	Autores	Temáticas	Diálogo
Anglófono	Construtivo-Interpretativa	James, Prout, Jenks	Inscrição de crianças nos mundos sociais, cultura de pares, políticas públicas, colonização, espaço urbano, gênero, corpo, trabalho infantil, identidade social	Sociologia da Saúde, Sociologia da Família, Estudos feministas.
	De intervenção	Alanen, Mayall		Demografia, economia
	Estrutural	Qvortrup		
Francófono	Mista	Sirota, Montadon, Brougère, e outros	Práticas Escolares, interações entre pares na escola, festas, amizade, jogo e brincadeira.	Sociologia Francesa, Psicologia Infantil e Filosofia Política
Lusófono	Crítica	Sarmiento, Cerisara, Ferreira, dentre outros	Estudos etnográficos, Políticas públicas e educação, identidades, sociais, crianças em situação de risco.	Sociologia da Juventude, da família, da Educação, da Comunicação

Fonte: Elaboração da autora a partir de Sarmiento (2008) e de comunicação oral (2014).

No quadro acima, Sarmiento (2008) destaca o papel dos lusófonos, sobretudo os portugueses, na disseminação dos conceitos da Sociologia da Infância. Os autores lusitanos funcionariam como uma espécie de *porteur*, termo francês para aquele que transmite uma tradição de conhecimento, mas que em sua polissemia pode significar também atravessador ou mesmo traficante.

As pesquisadoras Punch e Tisdall (2012) organizam seu texto apresentando uma introdução ao campo dos estudos da infância muito útil, por complementar o apontamento de Sirota (2002) sobre o reconhecimento da infância como objeto de estudo sociológico. Incorporam também críticas das quais é possível partir, evitando o sentimento comum de esgotamento das discussões a respeito destas noções. Assim, as autoras iniciam em acordo com Sarmiento (2008), situando os novos Estudos da Infância no início dos anos 1990, baseados numa uma revisão crítica a respeito do que se entendia por infância e por criança que resultou na denúncia às visões naturalizadas e universais e na articulação de novos conceitos. A Psicologia do Desenvolvimento foi o principal alvo de tais críticas, as mais representativas foram feitas ao trabalho de Piaget, questionado, sobretudo, por um imperialismo que, ressaltam Punch e Tisdall (2012), não necessariamente derivou de suas ideias. Nesse momento, a Sociologia da Infância tende a se aliar às visões de desenvolvimento

mais aproximadas da teoria histórico-cultural da mente, na qual esta tese também busca fundamento, sendo mais explicitados seus pressupostos no capítulo seguinte. Por enquanto, é preciso compreender apenas como este ideário aliou-se à luta política pelos direitos da criança.

A Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças estruturou-se na implementação da tríade Proteção, Provisão e Participação, ou seja, a criança deve ser protegida a partir do reconhecimento de sua condição peculiar, sendo dependente e vulnerável, principalmente no início da vida, e a ela se deve prover recursos para um pleno desenvolvimento, sendo sua participação reconhecida e estimulada. Embora tenha sido assinada por diversos países que se comprometeram a implementar tais direitos, a Convenção é criticada pela universalização de noções. Punch e Tisdall (2012) apontam para o fato de que Proteção e Participação podem se chocar em situações muito frequentes para um grande número de crianças, como, por exemplo, o trabalho infantil, desastres como a *Tsunami* que assolou o Japão em 2004, crianças que cuidam de pais com AIDS, crianças que migram independentemente, dentre outras. A Proteção tem sido criticada por ser exercida com base numa suposta infância globalizada para qual as crianças deveriam retornar, servindo aos interesses de levantamento de fundos financeiros, sendo que as condições de vida das crianças são muito mais complexas que este suposto ideal, não havendo, portanto, retorno possível.

A noção de direito, que ancora-se no Iluminismo europeu, é alinhada a uma compreensão de universalidade, igualdade e liberdade, e, sobretudo, de indivíduo. Punch e Tisdall (2012) apontam alternativas à noção de direito que tem sido provenientes dos estudos feministas, a exemplo da ética do cuidado, que não se fundamenta em regras e direitos, mas no reconhecimento e suporte à interdependência. São possibilidades que não corroboram com visões individualistas, mas ressaltam o aspecto relacional.

Destacamos aqui outro exemplo recortado pelas autoras, relativo à Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990 apud Punch e Tisdall, 2012), onde se enunciam as responsabilidades da criança. O documento faz as ressalvas concernentes às suas limitações e capacidades e considera que a criança deve: contribuir para a coesão familiar, cuidando de mais velhos e doentes em caso de necessidade; colocar suas habilidades intelectuais e físicas a serviço da comunidade; preservar e fortalecer a solidariedade nacional, bem como os valores culturais da África em espírito de diálogo e tolerância e contribuir para o bem-estar moral da sociedade, para a unidade de seu país e da unidade africana. A comunalidade como uma alternativa ao individualismo, presente nesta concepção de direito, também é problemática, posto que, nas atuais relações de poder, crianças facilmente seriam o foco dos aprendizados

sobre a “responsabilidade” e continuariam submetidas ao patriarcado ou simplesmente ignoradas. Assim, as autoras citadas concluem que “reciprocidade” seria um elemento importante de diálogo entre a dimensão dos direitos individuais e dos deveres. Contudo, ao considerarmos o fundamento cultural da interdependência expresso em entendimentos sobre a cultura africana (na noção de *Ubuntu* a ser explicitada no capítulo a seguir), encontramos suporte para que crianças tenham mais apoio e consideração.

Ao questionar os “mantras adotados pelos novos Estudos da Infância” (Punch e Tisdall, 2012, p.21), as autoras oferecem uma via para que se possa partir de determinadas noções e não a elas retornar indefinidamente. Tais mantras dizem respeito, teoricamente, à consideração das crianças como agentes e à construção social da infância, traduzidos metodologicamente em etnografias e microestudos que discorrem sobre a ética e o privilégio das vozes das crianças, como se estes ainda fossem pontos a serem discutidos e não consensos já estabelecidos. Não é à toa que tantas vezes vemos referida a preocupação com o futuro dos Estudos da Infância (PROUT, 2005). Estabelecemos nesta tese um diálogo dos Estudos da Infância com as Epistemologias do Sul, de modo a tentarmos avançar no fortalecimento de ambas as linhas de estudo, bem como dar maior suporte ao entendimento de nossa questão principal: a consideração da compreensão das crianças sobre o que aprendem naquilo que é mobilizado acerca de etnia e raça na escola.

2.2.1 Um diálogo entre os Estudos da Infância e as Epistemologias do Sul tendo como temática as questões raciais e de gênero

A ligação entre a Sociologia da Infância e as teorias pós-coloniais foi ensejada em publicação organizada por Faria e Finco (2011) abordando o campo da Sociologia da Infância no Brasil. Florestan Fernandes é citado como um dos primeiros estudiosos da infância no Brasil na década de 1940, com as “trocinhas do bom retiro”, onde se apresenta um conceito de cultura da infância e é mostrada a condição infantil como objeto da sociologia. Os autores apontam também os estudos de Rosemberg ao aludirem ao adultocentrismo na discussão sobre a educação como colonialismo. Os Estudos Pós-coloniais contribuem nesse sentido por pensarem o mundo contemporâneo a partir de perspectivas críticas do essencialismo e das relações desiguais. Assim, aprender com as crianças é “habitar as brechas dos discursos dominantes” (FARIA; FINCO, 2011, p.6). A Sociologia da Infância no Brasil parece ligada aos temas educacionais na busca de uma educação emancipatória.

Castro e Kosmisky (2010) avaliaram a contribuição da visibilidade que as ciências

sociais permitiram à questão da infância no Brasil, a partir da década de 1960. Entre os anos 1960 e 1980, a infância era vista como um problema social e as crianças vistas como objeto de controle e cuidado, sobretudo as pobres. No século XX, elas são tematizadas nas ciências sociais como sujeitos de direitos e atores sociais, o que teve a ver com o processo de redemocratização do Brasil, com forte participação dos movimentos populares em defesa dos direitos das crianças. Tal mudança, contudo, não alterou profundamente a situação da maioria das crianças pobres.

Nascimento (2011) discorda da visão apresentada por Castro e Kosmisky (2010) sobre a incipiência da Sociologia da Infância no Brasil. Em capítulo da mesma publicação, versando sobre a constituição do campo de pesquisa da Sociologia da Infância no Brasil, a partir de pesquisa ainda em curso, a autora realiza, em 2010, o mapeamento dos grupos de pesquisa relativos à área. A educação emerge como campo disciplinar que mais se fundamenta na Sociologia da Infância e questiona a respeito do impacto desta visão nas políticas públicas. Sua leitura da Política Nacional de Educação Infantil (2006) revela a presença de conceitos da Sociologia da Infância. Supõe-se então que a relação entre a universidade e as escolas públicas acontece de modo a que a primeira exerça sua influência sobre a segunda:

Em contrapartida, é de supor que esses grupos de pesquisa, em sua maioria instalados em universidades públicas, estabeleçam contato com as redes públicas de ensino, seja por meio do campo da pesquisa ou do envolvimento dos professores em projetos de pós-graduação, ou, ainda, por parcerias entre universidades e secretarias de educação. Desse modo, e como segunda questão, haverá algum impacto do conhecimento produzido por esses grupos sobre projetos e práticas pedagógicas? (NASCIMENTO, 2011, p. 49)

Interessante, pois a leitura que se apresenta nesta tese a respeito da Sociologia da Infância é a de que este campo de estudos é muito afetado pelas demandas vindas da sociedade, muitas vezes tomando suas questões das políticas e da militância pelos direitos das crianças. Castro e Kosmisky (2010) dizem que as ciências sociais são provocadas a entrar na discussão da agenda política e compreender o conhecimento sobre a infância que tem sido produzido pelas Organizações Não Governamentais e Internacionais. A relação entre as universidades e a sociedade parece necessitar de um contraponto menos hierarquizado e unilateral em termos da produção de saber. Por fim,

Parece, contudo, necessário compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância, a pertinência das pesquisas, para evitar equívocos na disseminação do campo e no aprofundamento da relação entre a sociologia da infância e educação.”(NASCIMENTO, 2011, p. 52)

O campo da Sociologia da Infância no Brasil se recria através de suas relações com a

educação e precisa prezar pelo rigor e pela liberdade. Esta precisão está atrelada à pertinência das pesquisas ao contexto das crianças brasileiras. Como afirmam Castro e Kosmisky (2010), não se trata somente de identificar imagens de crianças como objetos de cuidados e controle ou como sujeito de direitos, mas de ter tais imagens analisadas. Tanto a vitimização como a glamourização impedem relações mais próximas entre crianças e adultos, bem como não permitem que os esforços para a melhoria de suas vidas sejam feitos de modo participativo. O diálogo com os Estudos Pós-coloniais possibilita a crítica interna à disseminação do campo de estudos da Sociologia da Infância como mera transmissão de uma tradição europeia de conhecimentos.

A contribuição desta tese, no sentido de aprofundar teoricamente esta discussão articula crianças e adultos, pensados também em termos de raça/etnia, gênero e estrato social. Entrelaçamos, desse modo, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, assim como a Ecologia dos Saberes, conceitos propostos por Santos (2006) às produções brasileiras e internacionais no campo da Sociologia da Infância.

A Sociologia das Ausências visa trazer o que não é tematizado pelo modo de pensar atual, embora o estruture. Trata-se do que é considerado ausente, mas na verdade está presente e de modo desqualificado. Santos (2006) critica o que nomeia, a partir de Leibniz, como razão indolente, apresentada em quatro modos: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Interessam aqui, sobretudo, as duas últimas. A razão metonímica absorveu os impactos do multiculturalismo para continuar produzindo a não-existência das outras formas de saber, reivindicando a si mesma como único modo válido de racionalidade e, quando não desconhece, subjuga todas as outras. A razão proléptica, por sua vez, subjuga o futuro ao presente, por uma concepção linear e unidirecional da temporalidade, tendo na noção de evolução e progresso fortes aliados na desqualificação de outros modos de produção de saber. A não-existência é produzida de acordo com o sistematizado nos quadros a seguir a partir de Santos (2006):

Quadro 2 - Lógicas de produção da não existência (continua)

Lógicas de produção da não existência	Modos de produção do não-existente	Formas produzidas
Monocultura do saber e do rigor do saber	Ciência moderna como critério de verdade	O ignorante
Monocultura do tempo linear	Ideia de progresso, evolução e desenvolvimento.	O residual
Lógica da Classificação Social	Naturalização das diferenças, sobretudo	O inferior

	racial e sexual.	
Lógica da escala dominante	A medida válida seria o universal, frente ao qual o particular se veria subsumido.	O local
Lógica produtivista	Produtividade entendida como lucro dentro do sistema capitalista. Supremacia do econômico.	O improdutivo

Fonte: Elaboração própria a partir de Santos (2006).

Todos estes modos de produção da não-existência são presentes na escola e aparecem nas falas das crianças sobre os “outros”, sendo tematizados com maior ou menor ênfase nas atividades realizadas. As crianças, por sua vez, também seriam “não-existentes” sob o ponto de vista desta lógica. É perceptível como as formas produzidas, sendo elas o ignorante, o local, o inferior e o improdutivo, podem ser aplicadas a uma compreensão de Infância como déficit. Para enfrentar e superar tal modo de pensar, Boaventura (2006) sistematiza cinco ecologias, das quais se faz aqui relação com a infância. Esta ligação se mostra interessante, pois estabelece um diálogo a infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância e das Epistemologias do Sul. A famosa assertiva de que “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 290) diz respeito às críticas que as Epistemologias do Sul fazem ao se recusar a pensar o outro como exógeno, propondo o outro como constitutivo de si. A interlocução deste pensamento com a Infância é exposta no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Relações entre a Infância e a Ecologia dos Saberes (continua)

Ecologias	Não-existência produzida	Modos de confronto	Formas produzidas	Relação com a Infância
Ecologia dos Saberes	O ignorante	Despensar	Identificação de outros saberes, seus limites e possibilidades de diálogo	Imaginação (CASTRO, 2013)
Ecologia das temporalidades	O residual	Desresidualizar	Contemporaneidade como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida	Inexperiência (CASTRO, 2013)
Ecologia dos reconhecimentos	O inferior	Desracializar Traduzir	Reconhecimentos recíprocos	Intergeracionalidade (CASTRO, 2013)
Ecologia das	O local	Deslocalizar	Articulações	Cultura infantil (CASTRO,

trans-escalas		Imaginação Cartográfica	globais/locais contra hegemônicas	2013)
Ecologia das produtividades	O improdutivo	Desproduzir	Equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional	O lúdico (Sarmiento, 2004)

Fonte: Elaboração teórica da autora a partir de Santos (2006), Castro (2013) e Sarmiento (2004).

Esclarecendo os pontos acima, temos:

- a) a Ecologia dos Saberes e a Imaginação: trata da desconstrução da hegemonia do pensamento científico pelo reconhecimento das limitações deste pensamento e da utilização contra-hegemônica dos saberes científicos. Visibiliza perspectivas alternativas dentro da própria ciência. Lida com a incompletude dos saberes. Produto: diálogo entre os saberes. Para Castro (2013), o Estudo da Infância é um confronto de experiências de chegada que marcam a estrangeiridade e a novidade do olhar sobre o mundo, congregando as questões de espacialidade e temporalidade abordadas a seguir. Inspirada em Lyotard, a autora compreende a infância como o enigma que ensina a ciência;
- b) a Ecologia das Temporalidades e a Inexperiência: adoção de perspectivas multitemporais que compreendam as diferentes formas de experimentar e organizar o tempo. Produto: contemporaneidade. Podemos pensá-la, a partir de Agamben (2010), como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida, na fragmentação característica do que é contemporâneo. “Enquanto a Sociologia das Ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a Sociologia das Emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas que ele comporta” (SANTOS, 2006 p.109). A Sociologia das Ausências é relativa ao campo das experiências sociais. A crítica da razão proléptica incide, sobretudo, na infância, pois tem a ver com o futuro. A Sociologia das Emergências visa contrair o futuro como categoria linear vazia, destinada a se tornar passado. A infância, no entender de Castro (2013), rompe com a lógica linear na qual passado produz futuro. Frente à Inexperiência, que se apresenta como

vulnerabilidade, articula-se a presença do que a autora chama de “ação assaltada”, aquela que emerge em resposta espontânea e insuficiente aos desafios urgentes. Santos (2006) se refere à necessidade de romper com a lógica de um futuro que valide o passado, sugerindo que se dilate o presente. Na linguagem da criança também estão presentes as recorrências e a reiteração como criação deste presente dilatado e de uma temporalidade recursiva (SARMENTO (2002);

- c) a Ecologia dos Reconhecimentos e a Intergeracionalidade: este tópico é importante por tocar na temática dos reconhecimentos e por, no seu enlace com a infância, colocar em causa a educação. A forma pela qual se organiza a Ecologia dos Reconhecimentos é a da legitimação das diferentes identidades, produzindo identificações mútuas. Esta reciprocidade exige lançar mão de traduções para que seja possível o diálogo entre as diversas compreensões de mundo que compõem o cultural. O trabalho de tradução é visto como hermenêutica diatópica: “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo com outras culturas” (SANTOS, 2006, p.116). Assim, a tradução é um trabalho intelectual e político. Das zonas de contato deriva o que traduzir. São fronteiras, periferias ou margens. Como o trabalho da escola as habita? Que aspectos das diferentes culturas são trazidos à tona? Ao considerar que a visibilidade das crianças acontecia a partir dos seus contextos de origem, Castro (2013) apresenta uma história da infância brasileira construída entre Casa-grande e senzala e, posteriormente, ao ideário de progresso base da nacionalidade brasileira, quando se refere ao destino dual das crianças brasileiras como futuro da nação ou o abandono. Portanto, reconhecer crianças contemporâneas no Brasil é reconhecer também que as diferenças geracionais se estruturam em um contexto mais amplo do que a queda de conceitos universais que aproxima e borra as diferenças entre adultos e crianças. Isto significa a ruptura da reciprocidade do pacto geracional e exige outras formas de solidariedade entre gerações. Se o legado a ser transmitido já se desatualiza antes de sua apropriação, os fins coletivos que contornavam as diferenças entre adultos, crianças e seus compromissos com seus lugares sociais também são desamarrados. E esta configuração afeta diretamente a função da escola atual,

permitindo compreender sua crise de legitimidade, o que nos leva ao próximo ponto;

- d) a Ecologia das Trans-escalas e as Culturas da Infância: tornar visível outras aspirações universais, desidentificar universalidade com os pilares do comércio livre, da democracia, do individualismo e dos direitos humanos. Lança mão da Imaginação cartográfica. Produto: articulações globais/locais contra-hegemônicas. As culturas de pares poderiam ilustrar uma relação desta Ecologia com a Infância naquilo que as ordens construídas pelas crianças (FERREIRA, 2004) se traduzem em desafios ao que o adulto estabelece e ao exercício do seu comando. As crianças, com seus segretos conchavos, buscam sua autonomia e o domínio sobre a própria vida, estabelecendo suas preocupações, rotinas e interesses, que escapam e desafiam a ordem adulta.
- e) a Ecologia das Produtividades e o Lúdico: questionamento do paradigma de desenvolvimento econômico. Produção solidária. Concepção abrangente de economia que inclui equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional. Na relação que se busca com a Infância, o lúdico, do qual a criança tem a primazia, é a metáfora da desprodução, da ação sem finalidade, da precariedade do que, como diria o poeta Manoel de Barros – apoiado por Sarmiento (2004) –, não serve para nada e por isso mesmo interessa, sendo manancial de outra estética.

A Sociologia das Ausências visa ampliar o campo de experiências credíveis e aqui encontramos com a Sociologia da Infância, que, por sua vez, examina um campo anteriormente invisibilizado pela atuação das lógicas acima descritas. Assim, a Sociologia das Emergências opera uma contração, ou seja, uma aproximação mais concreta do futuro em termos de probabilidades, com o objetivo de uma ancoragem da esperança. Essa contração também diz respeito a uma aproximação do horizonte, que deixa de ter um caráter tão longínquo, universal e grandioso. Funcionando em par com a dilatação do presente, as emergências visadas são aquelas relativas às emancipações sociais que reivindicam realização. Trata-se do que aparece como potência/capacidade ou potencialidade/possibilidade, isto é, “As culturas só são monolíticas quando vistas de longe. Quando vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura” (SANTOS, 2006, p.121).

A pressão exercida pelo mundo adulto sobre o mundo das crianças pode ser entendida

como uma espécie de colonialismo. Prout (2005) afirma não ser mais possível compreender infância como um fenômeno social unívoco, perante a complexidade dos modos de vida contemporâneos que tornam ainda mais visíveis sua diversidade. Sua principal tese é de que, se as representações da infância alternaram-se entre ênfases no social e no biológico, é necessária a criação de um quadro teórico que permita articular estes dois polos.

Podemos relacionar a desestabilização do eu, desenhada por Hall (2006), com a fragmentação e complexidade contemporâneas que obviamente incidem sobre modos de conceber a infância. Prout (2005) percebe em crianças um maior engajamento nos processos de identificação étnica e racial, considerado fruto da maior convivência entre os diferentes, proporcionada pelo aumento da imigração. Ao mesmo tempo em que a diversidade das infâncias é evidente, as culturas da infância se tornam cada vez mais homogêneas, tendo em vista a experiência local com os produtos fabricados em massa para crianças, como brinquedos e desenhos animados, dentre outros.

Paralelamente à visão de que crianças têm sido consideradas mais autônomas e sua vontades e autoridade mais reconhecida e negociada, Prout (2005) demonstra que mecanismos de regulação via educação têm se especializado cada vez mais, colocando as crianças no centro das ansiedades em relação à incerteza do futuro. Para o autor, a idade moderna não marca o início da infância, mas de separação da vida adulta e que torna esta última possível de ser mapeada. Assim, a intensa preocupação com a preparação das crianças para a vida adulta, traduz-se na criação de mecanismos de controle e homogeneização sobre o que as crianças aprendem e como aprendem, compensando a falta de possibilidade de controle dos rumos da economia, por exemplo. Como não é possível prever e controlar o futuro econômico, o investimento nas crianças é feito neste sentido. Esta ênfase no futuro também foi pautada por Santos (2006) como marco da cultura ocidental, através da ideia de que o progresso invalida o passado e circunscreve o presente. É possível fazer uma relação desta ideia com a noção de desenvolvimento criticada pelos Estudos da Infância. Os mesmos pressupostos subjacentes à construção desse conceito são encontrados em relação à ideia de progresso, sejam eles evolução ou superação unidirecionais. Ambos têm como consequência a subordinação do tempo presente ao futuro ou a subordinação da infância à vida adulta.

Embora a questão de gênero não seja o foco desse trabalho, não é possível deixar de mencioná-la, seja por seu papel fundamental nos Estudos Culturais (HALL, 2013), seja por não ser possível compreender infâncias sem os matizes raciais, de gênero e de classe social. Todavia, é sabido que os estudos de gênero constituem-se no campo interdisciplinar entre a Antropologia, a Psicanálise, a Linguística, a Sociologia e a História, reunindo uma vasta

produção, da qual não se pretende aqui dar conta. As problematizações e conceitos aqui abordados permitirão somente a compreensão das análises no desenvolvimento da tese, principalmente no tocante às (re)construções identitárias no âmbito das culturas de pares. O descolamento entre gênero e o sexo biológico abre todo um campo de discussões sobre o significado sociocultural de ser mulher (e, portanto, do que significa ser menina).

Judith Butler e Donna Haraway foram pioneiras nesta discussão nos campos da Filosofia e da Antropologia (PISCITELLI, 2008), permitindo assim entrever como a oposição natureza/cultura se reedita na construção social do gênero e do lugar da mulher. A dominação masculina estaria justificada a partir do momento em que este se alia a uma compreensão de que a cultura deve sobrepor-se à natureza, atribuída à mulher. A consideração da cultura do ponto de vista discursivo permite entender a mútua constituição destes lugares, bem como suas funcionalidades.

Desconstruir a relação sexo/gênero significa entender que a biologia não possui a verdade que pode se sobrepor aos construtos culturais, que dariam a última palavra na significação do corpo. Deste modo, Butler (2010, p.26) afirma que "nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino", pois o sexo é também produzido discursivamente. Sendo a identidade efeitos de práticas discursivas, a autora define gênero não como um sujeito, como as teorias feministas supunham, mas a mulher como uma categoria de sujeito a ser emancipado. "O gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra" (BUTLER, 2010, p.48). Esta compreensão pressupõe um sujeito descentrado, composto pelos múltiplos efeitos (raça e classe, por exemplo) que o atravessariam.

Sabendo que a matriz de poder que institui o gênero é marcadamente branca, falocêntrica e heterossexual, opera-se aí mais uma linha do pensamento abissal, como diria Santos (2006), que situaria ao Sul a mulher, ou seja, a mulher como subalterna. Meninas negras lidariam, portanto, com os efeitos de uma dupla dominação, sendo praticamente o avesso do projeto hegemônico, ou o mais ao sul do Sul. Sua condição vai delinear modos de viver a infância e localizá-las de um ponto de vista privilegiado sobre a sociedade atual para compreendermos formas de dominação e de resistência.

A simples pluralização do conceito "de mulher para mulheres, de criança para crianças" continua deixando escapar a normatização ao se articular e fixar nas outras questões concernentes à raça/etnia e idade. Isto está profundamente arraigado às políticas de representação, que requerem um sujeito estável a quem representar, pois apontam para um paradoxo que "[...] presume, fixa e restringe os próprios sujeitos que espera representar e

libertar" (BUTLER, 2010, p.213). A ideia da autora seria encontrar modos possíveis de acompanhar as múltiplas possibilidades de ser, o que tem sido tematizado nas teorias *Queer*, que versam sobre a vivência de gays, lésbicas e transgêneros.

As alianças entre o Feminismo e os Estudos Pós-coloniais pautam as questões da representação política e dão relevância a raça/etnia. Spivak (2010) é uma pensadora que, a partir do seu lugar como intelectual indiana formada nos Estados Unidos, discute os campos do Feminismo, Pós-colonialismo, Multiculturalismo e Globalização. Em seu texto "Pode o Subalterno falar?", no qual investiga as possibilidades de enunciação daquele que foi construído como o "outro" pelo intelectual europeu, a questão da representação é examinada em duas dimensões: política e figurativa. A representação política, simbolizada pela "procuração" como ferramenta do fazer-se representar, põe em causa a impossibilidade do reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Em termos da representação figurativa, o "retrato" simboliza o modo pelo qual o outro pode ser visto. Seu conceito de subalternização diz respeito à exclusão econômica e legal e o impedimento do acesso a uma condição de plena cidadania, que priva o subalterno de meios para falar ou para se fazer ouvir. Compreendemos aqui que tanto mulheres quanto crianças estariam inscritas nestes termos como subalternas, reforçando a compreensão que fizemos de Santos (2006). A partir dos Estudos Pós-coloniais e Culturais, a noção de raça é somada à de gênero e de idade.

Quijano (2005, 2010), pensador dos Estudos Descoloniais, explica como a ideia de raça funda as relações coloniais, fixando hierarquias e justificando a dominação, além de reformular a noção de gênero. São articuladas as questões do trabalho, da raça e do gênero como três instâncias centrais de ordenamento da exploração/dominação. Alinhada com a ótica da colonialidade do poder, à qual tivemos acesso através das Epistemologias do Sul, compreendemos com o autor que tal classificação constitui-se de modo mais complexo, envolvendo, além de processos cognitivos, as relações de poder. "Da nossa perspectiva, somente processos de subjetificação, cujo sentido é o conflito em torno da exploração/dominação, constituem um processo de classificação social" (QUIJANO, 2010, p.116). O diálogo com a Sociologia da Infância que desejamos aprofundar busca tematizar uma quarta instância: a idade. Entende-se que a idade, o sexo e a força de trabalho foram, antes do capitalismo, centrais nos processos de classificação social. Idade e sexo teriam impacto na possibilidade de realização de trabalho. O fenótipo, contudo, não segue este padrão, visto que textura de cabelo, cor de pele ou formato de nariz e olhos não têm analogia semelhante.

Enquanto a produção social da categoria "gênero", a partir do sexo é sem dúvida, a

mais antiga na história social, a produção da categoria “raça” a partir do fenótipo é relativamente recente e sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista. (QUIJANO, 2010, p.119)

A racialização é, portanto, um efeito da colonialidade do poder. Das relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”, cria-se a gradação entre superior e inferior, respectivamente ligadas à cor da pele como marca social mais significativa, por ser mais visível. Isto facilitou a naturalização do controle, submetendo os grupos dominantes “de cor” a serem intermediários da transferência de riqueza da colônia para o centro, estabelecendo as relações de exploração/dominação que mantém os colonizados em situação de dependência. Depois de explicar a colonialidade das relações de trabalho, ao que não vamos nos deter com profundidade, Quijano (2010) aborda a colonialidade das relações de gênero. Se na Europa a prostituição feminina foi a contraparte da família burguesa, o acesso sexual não pago dos homens europeus às mulheres negras e indígenas racializa as relações de gênero nos países de história colonial. Enquanto a unidade familiar burguesa era preservada nas metrópoles, nas colônias acontecia a desintegração do parentesco e da filiação, pautadas na racialização e no escravismo. Em termos culturais, a colonização ou destruiu a estrutura societal autóctone, reduzindo-a à condição de ruralidade e iletramento, ou impôs a hegemonia da perspectiva eurocêntrica colonizando o olhar sobre as heranças intelectuais e estéticas.

A estrutura de dominação produz os sistemas de classe social, racismo e sexismo como formas distintas de opressão. O conceito de interseccionalidade é construído no âmbito acadêmico do ativismo feminista negro para dar conta da interação entre estas múltiplas formas de opressão, sem, contudo, hierarquizá-las. Ao examinar as apropriações deste conceito no contexto brasileiro, Rodrigues (2013) explica que a identidade de gênero não se traduz em solidariedade interracial. A solidariedade entre as mulheres negras possibilita que a pauta sobre a questão racial seja incluída no movimento feminista. Entretanto, a articulação entre raça e gênero fica, no Brasil, a cargo das feministas negras, como se fosse concernente apenas a elas, ao passo que internacionalmente essa pauta foi paulatinamente incorporada. Este cenário brasileiro estava diretamente ligado com a baixa participação acadêmica de mulheres negras e vem se alterando conforme o quadro universitário muda. As discussões interseccionais entre gênero e raça são ainda desafios da escola e da academia.

Trevisan (2007) encontra inflexões de gênero em seu estudo sobre crianças, no qual, a partir da Sociologia da Infância, se debruçou sobre a questão do amor e dos sentimentos com estudantes de 1º ano (6 anos) e de 4º ano (10 anos) em situação escolar. As relações afetivas

aparecem muitas vezes ligadas ainda ao mundo adulto e ainda tratadas com estranheza no campo da Sociologia e, pensamos, também na Educação. As emoções e afetos de crianças só tem lugar no mundo adulto no que diz respeito a aspectos desenvolvimentais na direção das competências e habilidades sociais, não sendo importante, nesta perspectiva, o que as próprias crianças experienciam em termos de emoções. A feminização da prática afetiva é algo ressaltado pela autora: “As crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de gênero que estão presentes na sociedade, nomeadamente no mundo adulto, e adaptam suas visões aos seus universos emocionais próprios.” (TREVISAN, 2007, p.53). desta forma, percebe-se que as crianças reproduzem interpretativamente o que é ser homem e mulher, em termos das performatividades de gênero, ou seja, da repetição de estilos e ações atribuídas culturalmente a cada um destes âmbitos, que determinam o que podem/ devem e o que não podem/não devem fazer.

Finco e Oliveira (2011) também fazem parte da referida publicação sobre os Estudos da Infância e os Estudos Pós-coloniais e abordam a diferença em termos de raça e gênero. Objetivam dar visibilidade à criança concreta, visando a construção de um esforço educativo que não transforme as diferenças em desigualdades. Crianças negras e brancas constroem suas identidades relativamente à raça, porém o silenciamento com relação à branquidade tem como efeito a racialização dos outros grupos que não o branco. Quanto ao gênero, meiguice e agressividade aparecem endereçadas a meninas e meninos, respectivamente, enquanto, em relação à raça, a beleza é reconhecida como atributo das crianças brancas, sendo a elas referida muitas vezes como um reflexo da beleza das professoras, também brancas. Os apelidos também foram encontrados e eram utilizados pelas professoras. Ao adultocentrismo mesclam-se o androcentrismo e o etnocentrismo. Os estereótipos foram compreendidos como a biologização das características subjetivas de um grupo, o que acontece em ambas as pesquisas em relação à raça e gênero demonstrados por parte das professoras. Assim, são trazidas como exemplo a fala das educadoras a respeito de que negros preferem as loiras. Elas aparecem como as guardiãs da normalidade, regulando as brincadeiras de meninos e meninas através de mecanismos de incentivos e desencorajamentos. “O corpo negro na creche era identificado como travesso” (FARIA; OLIVEIRA, 2011, p.74) e as crianças negras como gordas, suadas e sujas. Como considerações finais, as autoras entendem que a contribuição da Sociologia da Infância nesse sentido é demonstrar que as crianças estão numa condição desigual de poder numa sociedade bastante hierarquizada em termos de gênero e raça. As discussões no âmbito da Antropologia da Criança apresentam elementos para discussão a seguir.

2.2.2 O que se pode aprender da Antropologia da Criança

Cohn (2005), doutora em antropologia e pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos (SP), apresenta o campo da Antropologia da Criança como parte da revisão conceitual da Antropologia a partir da década de 1960. Os estudos sobre cultura foram, então, orientados na direção da compreensão dos sistemas simbólicos, a sociedade como estrutura e como relação e os indivíduos como atores sociais que recriam a própria sociedade e os papéis que desempenham produzindo cultura. As crianças, nesse novo quadro teórico, podem ser entendidas como seres sociais plenos. A autora considera a infância como um modo particular de compreender as crianças, forjado nas mudanças históricas e sociais - mais notadamente na família nuclear e na institucionalização da escola - pelas quais passou o ocidente, especificamente a Europa, como informa o clássico estudo de Áries citado na obra em questão. O sentimento de infância estabelece uma diferença entre as experiências da vida adulta e da vida das crianças neste tempo histórico e neste contexto social. Tal significação encontra-se em movimento na sociedade ocidental contemporânea.

A partir do exemplo das crianças indígenas *xikrin* e dos “meninos de rua” de São Paulo, Cohn (2005) demonstra a relatividade da noção da infância, bem como a ação das crianças na criação de suas relações sociais, nas quais assumem um papel ativo. A compreensão da criança como produtora de cultura opõe-se a uma ideia de incorporação dos valores culturais, bem como a uma noção cumulativa de saber, concebendo que “A criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p.33). Apoiada nos estudos de Christine Toren, afirma-se que as crianças explicitam o que os adultos não expressam. A autonomia cultural da criança, no entender da pesquisadora, é construída em relação com o sistema simbólico partilhado com os adultos. Ela alerta ainda para a necessidade de compreender os significados da educação, da transmissão e do conhecimento em cada contexto como base para o entendimento das práticas exercidas pelos atores sociais. A escola é vista, nesta perspectiva, como um lugar no qual a criança também vai exercer sua agência em relação às normas e possibilidades oferecidas pela instituição.

A Antropologia da Criança dialoga com diversos campos do saber, principalmente a Psicologia do Desenvolvimento, com quem trava uma relação de instigação e constrangimento. Embora reconheçam os limites para uma relativização, os antropólogos questionam a universalidade dos pressupostos dos teóricos do Desenvolvimento Piaget e Vygotsky, também citados por Cohn (2005). Em termos das teorias da Educação, o campo da Antropologia da Criança questiona os fundamentos biologizantes da desigualdade de

competências, bem como a universalidade da educação escolar.

James (2007), antropóloga inglesa e uma das pioneiras na discussão dos “novos Estudos da Infância” - como é denominada a mudança nos estudos sobre a infância a partir da década de 1990 -, discute a contribuição da antropologia para o Campo da Sociologia da Infância. A autora considera que a Antropologia, por tratar do Outro, do diferente, pode contribuir com a Sociologia da Infância, na medida em que esta afirma a criança enquanto Outro do adulto. Uma vez que tais estudos têm sido rapidamente traduzidos em políticas públicas de ação com relação às crianças, tal ressalva se torna mais urgente. As fronteiras entre a pesquisa pura e a pesquisa aplicada tendem a se dissolver. James (2007) exemplifica isto a partir do contexto jurídico no qual a criança é ouvida sobre a separação dos pais e se refere ainda o estudo de Castaneda (2002 apud James, 2007) em relação ao processo de “figuração” onde se mesclam elementos materiais e semióticos - partindo do referencial de Donna Haraway – para tematizar, entre outras questões, a adoção transracional. A problematização aqui em pauta gera uma reflexão sobre como, quando e por quem, atendendo a que interesses, se faz representar a voz das crianças.

Na mesma direção de uma preocupação quanto ao envolvimento das crianças em pesquisas no âmbito da Sociologia da Infância, Gallacher e Gallagher (2008) discutem as metodologias participativas em termos dos pressupostos epistemológicos que as sustentam e organizam a escolha das possíveis técnicas a serem aplicadas no estudo. Argumentam, principalmente, que tais metodologias não podem garantir aquilo que prometem, ou seja, a participação, pois há uma incompatibilidade entre o reconhecimento da criança como ator social pleno e sua agência e as determinações que enquadram a participação requerida nos estudos. Constatam então que muitas formas de participação das crianças na pesquisa (como, por exemplo, os outros usos que atribuem aos equipamentos e ao próprio pesquisador) são efetivamente desconsideradas por não condizerem com o esperado pelos pesquisadores.

Ao refletirem sobre a necessidade cada vez mais frequente de que as crianças sejam consideradas também pesquisadoras nos Estudos da Infância, Gallacher e Gallagher (2008) criticam o pressuposto epistemológico que fundamentaria tal concepção. Considerar a criança como pesquisadora implica pressupor que “identidade produz conhecimento” (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p.501), ou seja, as crianças estariam em melhor posição para produzir conhecimento sobre a infância, sobre seus pares e sobre sua situação social. A identificação tornaria transparentes os iguais e os pares que, ao se reconhecerem, se compreenderiam e seriam capazes de comunicar sua compreensão da situação que vivenciam. O quadro teórico no qual se inscreve o pressuposto da identificação é de uma subjetividade

cartesiana. O papel do pesquisador seria, portanto, descartável. Os referidos autores afirmam a valorização da potencialidade da imaturidade e da incompletude como solo epistemológico para o florescimento de experimentações metodológicas mais permeáveis ao imprevisível sendo estas pistas as quais esta tese procura seguir metodologicamente. O pesquisador realizaria o esforço de escuta e tradução daquilo que vivencia em campo, valorizando o ponto de vista das crianças sem, contudo, considerar que são autoexplicativos.

Punch e Tisdall (2012) criticaram também a restrição dos Estudos da Infância às crianças ocidentais e europeias. Wulf (2003), ao discutir formação intercultural, complementa esta reflexão ao argumentar que tornar o Outro familiar o faria desaparecer e o estranhamento provocado pelo diferente é uma rica fonte de conhecimento sobre as fronteiras que delimitam o eu e o outro. Assim, a discussão continua a partir da consideração das culturas de pares numa perspectiva intercultural.

Abordar a infância e suas vivências contemporâneas no contexto urbano é um trabalho complexo, envolvendo múltiplos atores e compreensões. A temática abordada alinha-se com os esforços científicos de “resgate da voz das crianças” (SARMENTO, 2007, p.45), voz esta produto de complexas interações que dizem de seu pertencimento étnico-racial, de gênero, social e de classe, ou seja, um esforço na compreensão da experiência das crianças reais em seu cotidiano. Para Sarmiento (2002) ouvir a voz das crianças passa, portanto, por compreender a infância – condição mais geral que estrutura o momento vivido por cada uma em particular. Este entendimento é dificultado pela posição em que se encontra a infância como categoria geracional em relação aos processos de (re)produção social, onde é situada às margens da possibilidade de acumulação de riqueza, produzindo uma opacidade e uma incomunicabilidade da experiência das crianças.

2.2.3 Cultura de pares: perspectivas interculturais

A cultura de pares de crianças é, para Corsaro (2011, p.128), “o conjunto estável de atividades ou rotinas artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Essas práticas, acertadas mediante as experiências da condição infantil e compartilhadas em termos simbólicos, são o que o autor e Sarmiento (2002) consideram culturas da infância. Estas se distinguem conceitualmente das culturas de pares, embora tenham intrínseca relação, assim como a infância, enquanto noção geracional e estrutural, distingue-se das crianças como seres corporificados. Em termos de cultura simbólica da infância, Corsaro (2011) considera que os símbolos e representações

expressivos dos valores e preocupações infantis são mediados pelos adultos através de mitos e lendas, mídia dirigida para a infância, literatura e, mais especificamente, os contos de fadas. Estes elementos são utilizados e apropriados pelas crianças na cultura de pares. Para Sarmiento (2002) não é possível fixar modos únicos de ação e significação infantil, tendo em vista a pluralidade de atravessamentos étnicos, de classe, de gênero. Assim, estas culturas são produzidas socialmente nas condições que regem as interações entre as crianças e os outros. Os traços específicos das culturas infantis passam, diz o pesquisador, pela aquisição da linguagem e sua utilização de forma criativa. As formas culturais produzidas para as crianças precisam se compatibilizar com estas, em acordo com seus desejos e expectativas. Logo,

As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. (SARMENTO, 2002, p.8)

São traços peculiares das culturas infantis, de acordo com Sarmiento (2004), a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. A ludicidade não é contraposta à seriedade para as crianças e não se define meramente como lazer ou atividade prazerosa. Vygotsky (2009) também alertava para este aspecto: brincar é assunto sério para as crianças, implicando envolvimento, atenção, tensão e concentração. Já Huizinga (2008) ressalta que a brincadeira não é específica do humano e nem da criança, envolve uma supressão do tempo e do espaço e só pode ser definida pelos que nela estão envolvidos. A fantasia do real, segundo Sarmiento (2004), é relativa à imaginação que permite às crianças lidarem com o real em seus aspectos mais difíceis. A reiteração diz respeito ao tempo recursivo, sempre portador de novas possibilidades.

Para Sarmiento (2002), conhecer as crianças implica em conhecer a infância, que emerge como categoria geracional, expressando a crise da contradição dos valores a ela atribuídos pelos adultos (a dualidade do risco que ora representa, ora está submetida) e do fato de lidarem com os processos de exclusão social dos quais são alvos preferenciais (vide o trabalho infantil e a incidência da pobreza nas famílias com mais crianças). De acordo com Castro (2001), o lugar da infância é marcado por um débito social e cultural, fruto de uma sociedade referenciada no adulto. Uma aproximação da infância pobre do contexto urbano evidenciaria mais um déficit advindo da situação de privação e luta pela sobrevivência enfrentadas por tais sujeitos cotidianamente. A transformação de tais concepções e de tais situações parte da discussão de uma dimensão ético-política da infância, desconstruindo a

lógica da norma desenvolvimentista para afirmar a criança como sujeito, ator social.

A identidade coloca-se como questão também para a criança, principalmente em tempos onde as posições identitárias são muitas vezes interpeladas. Corsaro (2011) refere-se aos estudos de Holmes (1995), onde as crianças negras do jardim de infância levam em consideração a raça (entendida como cor da pele) para interpretar a si mesmas, desenvolvendo categorias raciais fixas e incondicionais. Ao contrário do que demonstram os estudos de Van Ausdale e Feagin, também mencionados por Corsaro (2011), pré-escolares de três a cinco anos usam raça e etnia como marcadores de identificação e estratificação para a inclusão ou exclusão de outras crianças das brincadeiras e como forma de controle das interações. Aqui, as ideias sobre raça são mais fluidas e flexíveis, abrangendo não somente raças únicas, mas heranças mistas e as crianças deslizam entre as categorias dependendo da situação. As pesquisadoras anteriormente citadas discutem também que os adultos não acreditavam nos comentários negativos e maldosos feitos pelas crianças e, ao ouvirem a gravação, negavam a compreensão das crianças sobre o que haviam dito. Faz-se a ressalva de que não se trata de considerar as crianças racistas, mas de compreender que, dado o racismo da sociedade norte-americana, as crianças recriam tais discursos e comportamentos.

Corsaro (2009) afirma que a cultura de pares de adolescentes foi bastante estudada, mas que os novos Estudos da Infância ainda procuram compreender a cultura de pares das crianças. Elas são, portanto, membros de grupos de pares, nos quais produzem cultura. Tais produções são relacionadas com a cultura adulta da qual também participam. Há uma apropriação criativa por parte das crianças que reproduzem o mundo adulto de forma reelaborada, que o autor, em trabalhos publicados em 2005 e 2011, conceitua como reprodução interpretativa. Como alternativa à visão da socialização, provinda do ideário da infância como incompetente, com o dever de internalizar a ordem adulta, Corsaro (2011) elabora o conceito de reprodução interpretativa, assinalando não tratar-se somente de uma internalização dos contextos mais amplos, mas de uma verdadeira apropriação e recriação submetida aos constrangimentos da sociedade na qual participam. Assim, o papel ativo da criança fica visível, em acordo com as perspectivas dos novos estudos da infância.

Retornando à apresentação de estudos empíricos sobre as culturas de pares no Ocidente (Estados Unidos, Canadá e Europa), Corsaro (2011) demonstra que as crianças empenham-se em ter controle sobre suas vidas e em compartilhar este controle entre si. Dos dois aos seis anos, as preocupações das crianças são de desenvolver estratégias de participação social e de desafio aos adultos. Na pré-adolescência, há um movimento de diferenciação.

Em relação às crianças ocidentais de dois a seis anos, Corsaro (2009) considera a fantasia a utilização criativa dos objetos disponíveis. O autor refere-se ao conceito de “emergência colaborativa” de Sawyer (2002), caracterizando as performances poéticas das crianças nas brincadeiras de faz de conta a partir de sua imprevisibilidade e da fluência das trocas que elas propõem e que melhoram suas produções, em resposta umas às outras. A brincadeira, portanto, é considerada para além de sua relação com a cultura adulta, à qual se refere, como um recurso das culturas de pares.

A busca de controle sobre suas vidas aparece como algo universal, para o autor, é visível na ação das crianças de desafio aos adultos, quando, por exemplo, utilizam a linguagem como requerido, porém em tom de zombaria, expondo aos adultos sua falta de controle sobre o comportamento delas, uma vez que o exigido - a obediência - foi cumprido, mesmo que não da forma desejada pelos adultos. Ações como esta, bem como trazer objetos proibidos à escola, que Corsaro (2009) verificou na Itália e nos Estados Unidos, também foram realizados pelas crianças da Escola Vila, estudada nesta tese⁷. Desde que não causem disputas e permaneçam escondidas, ações como essa são toleradas pelos professores. A não concordância das crianças com a ordem de organizar os brinquedos foi vista por Corsaro (2009) como resistência às normas escolares e aparece em diversas estratégias das crianças, como fingir não ouvir, não atender imediatamente, fantasiar, reclamar, dentre outras. O autor refere-se ainda a figuras como o Papai Noel e a fada do dente (CLARK, 1995 apud CORSARO, 2009), que aparecem para recompensar o bom comportamento e trazer dinheiro depois da perda do dente de leite, respectivamente.

Outras questões, como uma menor sensibilidade a conflitos, e mesmo sua valorização entre os afro-americanos e italianos, foi identificada por Corsaro (2009), sendo que as crianças americanas de classe média recorriam a outras estratégias para controlarem o comportamento dos pares, como a recusa da amizade e do convite à festa de aniversário. A diferenciação é vista nas separações por gênero nas crianças mais novas, que preferem brincar com outras crianças do mesmo sexo. Contudo, o referido estudo defende que pesquisadores devem atentar também para as similaridades entre os grupos de meninos e meninas, pois suas diferenças são muitas vezes superestimadas. Thorn (1993 apud JAMES, JENKS e PROUT, 2005) já avisava desta tendência nos estudos sobre gênero ao reproduzir uma visão estereotipada de que os garotos se importam mais com hierarquia e poder, e o no grupo de meninas o vínculo e o afeto seriam preponderantes.

⁷ A escola autorizou a divulgação do seu nome neste estudo, mediante declaração para este fim, em posse da pesquisadora.

Ferreira (2004) publica os achados de sua tese, realizada em 2002, onde, a partir de estudo etnográfico com crianças de três a seis anos em um jardim de infância português, discorre sobre as culturas de pares na perspectiva da Sociologia da Infância. A pesquisa detalha as culturas de pares em termos de rotinas de ação não como elementos repetitivos e estáticos, como o termo poderia sugerir, mas sim interações dinâmicas constantemente negociadas e reproduzidas entre as crianças, de modo a permitir-lhes instituir suas ordens sociais. Assim, essa concepção se dá com a compreensão de um estabelecimento de regras que criam contextos de favorecimento desigual dos atores, nas suas negociações e conflitos entre si e perante o mundo adulto. As resistências e confrontos de ordem adulta são então visibilizados, permitindo compreender como as crianças fazem valer seus modos de organização e compreensão do mundo dentro dos constrangimentos impostos pela ordem escolar.

Outro estudo com o qual dialogaremos é o de Trevisan (2006) a respeito de como se constroem os afetos e amores na cultura de pares. Em dissertação, a autora discute seus achados ao acompanhar, em observação etnográfica, grupos escolares entre seis a dez anos. Ela considera que os sentimentos serão estruturantes e estruturadores dos posicionamentos e ações da criança no grupo de pares e a importância simbólica das amizades para as crianças é ressaltada. Quanto mais popular, maior a rede de amigos e vice e versa. O que faz com que uma criança seja mais procurada pode ser variável, sendo requisitos frequentes o desafio aos adultos, além de dotes físicos como força e beleza. O estudo revela ainda a necessidade de uma rede de amizades mais ampla, que se sobrepõe a necessidade de amizades mais profundas para as crianças mais novas, ao contrário do que se observa nas crianças mais velhas, para quem, a medida que envelhecem, as questões da fidelidade e honestidade vão se tornar mais relevantes. O conflito também parece ser constitutivo das relações de amizade, sendo resolvido, naquele grupo investigado, pela avaliação da gravidade do delito e pela reparação, o que pode comportar um período de suspensão da amizade ou sua ruptura. Para o interesse romântico, Trevisan (2006) percebe que as crianças mais procuradas são aquelas mais belas ou mais populares, e na dinâmica do grupo de pares há um monitoramento das relações amorosas, sendo presenciados namoros e casamentos. Tais relações são submetidas a constrangimentos, pois não são vistas com a mesma seriedade por adultos e crianças, além do fato de que as crianças têm restritos seu tempo e recursos financeiros para fazer o que gostariam, sendo a partir disso que os adultos regulam o desenvolvimento sócio-emocional das crianças. A autora aponta como possíveis estudos a investigação da raça/etnia e da classe social nestas relações.

O conhecimento sobre as culturas de pares do que Corsaro (2009) chamou de sociedades não-ocidentais (Ásia, África e América do Sul) é menor, pois as pesquisas, tendem a investigar o desenvolvimento psicológico ou a situação de pobreza dessas crianças, de modo a subsidiar políticas para melhorar sua condição. Some-se a isso o fato de que as publicações científicas nas quais estas investigações são veiculadas não estão em inglês, o que restringe sua circulação. Por isso, Corsaro (2009) considera que os pesquisadores devem ser menos dependentes do inglês como língua dominante no mundo acadêmico ocidental. É interessante ler esta autocrítica justamente em um livro escrito em inglês e pensamos que tal direção também é apontada por Boaventura Sousa Santos (2010) nas Epistemologias do Sul.

O que há em comum nas pesquisas citadas por Corsaro (2009) é o fato de que as crianças não-ocidentais estão envolvidas com a atividade laboral. Isto acontece por uma situação de pobreza, orfandade, maus-tratos ou como contribuição financeira para a família. Crianças em situação de rua demonstram, de acordo com estudos realizados no Brasil, na África e na Turquia, autonomia frente aos adultos, embora estejam vulneráveis à violência policial, de outros moradores de rua ou de adultos em geral. Contudo, a vida de crianças que estão sob a supervisão de adultos é pouco documentada, portanto não se tem muitos dados sobre como elas desafiam a autoridade deles e como produzem a cultura de pares.

Inicialmente abordamos estudos referentes à cultura de pares e, no capítulo seguinte, focalizaremos pesquisas que tematizam questões étnico-raciais. Borba (2005), em tese fundamentada na Sociologia da Infância, aborda especificamente as culturas da infância e as concebe como formas de ação social pelas quais as crianças se constituem como grupos de pares. Em observação etnográfica de grupos escolares entre quatro e seis anos, este trabalho registra os conhecimentos partilhados, suas ordens instituídas, a organização e o funcionamento dos seus grupos, concluindo que a brincadeira é a atividade criadora através da qual as crianças leem o mundo e participam socialmente. Dialogaremos também com os achados específicos de Borba (2005) nas análises da cultura de pares investigadas nesta tese.

Outro estudo que nos interessa é a tese de Salgado (2005) que, numa perspectiva bakhtiniana, investiga identidades e valores das crianças em relação aos desenhos animados. Em pesquisa intervenção na escola com cerca de 21 crianças entre cinco e seis anos, a cultura lúdica é abordada de modo a compreendermos o estofado do conhecimento compartilhado na cultura de pares. A pesquisadora compreende a identidade da criança contemporânea em relação à narrativa dos desenhos animados, apontando por fim que ela se identifica com a figura do herói, mas um herói que desenvolve as próprias habilidades, em contraponto com o imaginário da infância fragilizada e incompetente. Já Dornelles (2005) utiliza-se das lentes

foucaultianas para analisar o cenário da infância atual, constituindo infâncias que nos escapam a partir da governamentalidade e do cuidado de si. São apresentados dois grandes modos de vivência da infância, num recorte que leva em conta o acesso aos bens sociais e ao que seria considerado um maior estado de vulnerabilidade social: a *cyberinfância* e a infância ninja. A primeira diz respeito à cultura de crianças abastadas que dominam um saber tecnológico. A infância ninja diz respeito às crianças marginalizadas que crescem com o mínimo apoio da sociedade adulta, cuidando da própria sobrevivência. Estes estudos organizam um quadro de maior explicitação da questão das culturas da infância em diversas perspectivas.

Quanto à diferenciação de *status*, de gênero e conflitos, Corsaro (2009) aponta alguns padrões: a diferenciação de gênero acontece sobretudo relacionada ao trabalho direcionado a meninos ou meninas e nas brincadeiras nota-se alguma diferenciação, posto que as crianças não-ocidentais passam mais tempo em grupos de gênero misto do que as ocidentais. Quanto ao conflito, os estudos não demonstram a presença de um adulto para arbitrar disputas, as crianças devem ser capazes de resolvê-los por si mesmas. Outro padrão apontado é a tendência da manutenção da coesão do grupo em detrimento dos interesses individuais, o que não acontece com as crianças ocidentais, mais orientadas para objetivos individuais desde cedo na vida.

Por fim, o referido autor considera que o futuro dos estudos sobre cultura de pares são pesquisas cross-culturais e interdisciplinares a partir da Educação, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Geografia, da História e do Folclore. Outra tendência é considerar que as crianças ocidentais tornam-se cada vez mais institucionalizadas e com acesso a novas tecnologias. Também são desenvolvidos estudos que enfatizam a participação de crianças como pesquisadoras e enfocam sua participação política. Marcadamente, para Corsaro (2009) o que garante a relevância dos estudos sobre culturas de pares na infância será a diversidade e a complexidade dessas práticas e de seus cotidianos.

Nesta direção, abordamos a dissertação de Colona (2012), intitulada “Eu é que fico com a minha irmã: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo”. São relatadas as experiências cotidianas das crianças que cuidam de crianças, seus espaços e tempos de vida, suas relações entre pares e como questões transversais apresentam o gênero e os direitos. Teoricamente, parte de um diálogo entre a Sociologia da Infância e Estudos Africanos para a construção de um saber não-adultocêntrico e não-etnocêntrico. A autora questiona, assim, as ideias e os conceitos ocidentais globalizados e a imagem da criança fora da norma, tornando visível o padrão eurocêntrico. A criança considerada fora da norma é aquela avessa à fantasia cultural ocidental de criança inocente e vulnerável. Estas crianças podem ser invisibilizadas

no desencontro entre suas perspectivas e interesses e os das instituições nas quais se inserem.

Os Estudos da Infância e os Estudos Africanos, juntos, deparam-se assim com o desafio de evitar a “dupla exclusão” das crianças africanas: uma exclusão geracional, uma vez que só recentemente as crianças tem conseguido o estatuto de actores sociais, que merecem ser estudados “pelos seus próprios méritos” (Qvortrup, 1999), e uma exclusão geográfica, uma vez que os próprios Estudos da Infância nasceram e têm se desenvolvido sobretudo no Mundo Minoritário e a partir dos seus conceitos. (COLONA, 2012, p.41)

A opção metodológica escolhida por Colona (2012) foi uma etnografia participativa e visual - com entrevistas, grupos de discussão, pequenas dramatizações, conversas informais (técnicas de carácter oral), fotografias, vídeos, desenhos (técnicas de carácter visual), ensaios e diários (técnicas escritas). Em um período de 18 meses, a pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira teve lugar de agosto a novembro de 2008: Colona observou 3 turmas da 6ª classe de uma escola primária de um bairro da periferia de Maputo, em Moçambique, num total de 120 crianças entre os 10 e os 17 anos de idade. A segunda foi entre março de 2009 e janeiro de 2010, acompanhando seis crianças, três meninos e três meninas. Buscou momentos livres, mais do que os institucionalizados. A pesquisadora se pergunta onde, quando e como acontece a atividade de cuidar de crianças e encontra as dimensões funcional (para ajudar a família), relacional (poder, ensino e afeto) e lúdica (ter companhia para brincar).

A sociedade moçambicana é caracterizada pela hierarquia da idade, o que confere poder à criança mais velha ao cuidar de outra mais nova. Na contramão dos estudos sobre as crianças europeias, a criança moçambicana estudada não sofre de solidão, estando sempre com outras crianças. A autora aplicou um questionário e verificou que a atividade de cuidar de outras crianças faz parte do cotidiano, é identificado pelas crianças como algo a ser feito por elas, ao invés de pais e avós, e tem a ver com o dever e o direito de participar da vida familiar. Quanto ao gênero, a tarefa era considerada “normal” para as meninas e um fardo para os meninos, mas ambos a exerciam. A escolha da criança cuidadora passa por fatores como horário de escola, idade e afinidade com o tema. Alguns trabalhos como dar banho e comida e “nenecar” - carregar o bebê amarrado às costas - eram considerados “de menina”. O limite entre a autonomia e a falta de cuidados é um a questão remanescente para Colona (2012), pois, ainda que pareçam fora do padrão eurocêntrico e globalizado, as crianças africanas fazem sentido em seu próprio contexto.

Quanto ao encontro dos Estudos da Infância com os estudos africanos, a autora caracteriza historicamente o surgimento de uma nova orientação dos estudos da infância a partir da Convenção dos Direitos Humanos. Teoricamente, se utiliza dos conceitos de geração, agência e infância como estrutura social e afirmação de sua legitimidade como ator social. A

busca pela desconstrução epistemológica e pela produção de um conhecimento relevante da África e sobre crianças é o ponto de diálogo entre os estudos africanos e os Estudos da Infância.

No capítulo a seguir, inicialmente abordamos as noções de Cultura, Discurso e Sujeito para compreender de que modo a África é trazida para o cenário educativo brasileiro e o impacto disto nas relações entre as crianças na escola. Aí então serão examinados os estudos que tematizaram a raça/etnia entre crianças no Brasil.

3 CULTURA, DISCURSO E SUJEITO: A PROPÓSITO DA DISCUSSÃO SOBRE ÁFRICA NA ESCOLA

Este capítulo visa adensar uma matriz teórica e epistemológica que permita a compreensão do objeto da tese que se desenha nos (des)encontros da díade criança-adulto e das relações entre as crianças, como já explicitada em capítulo anterior, no contexto da educação intercultural, tendo como foco a discussão sobre a África na escola para a infância.

Embora a globalização tenha feito emergir com mais força o tema das fricções entre as diversas culturas, a história colonial já deflagrava relações assimétricas de poder entre os povos. Tais relações foram pautadas em conceitos de civilização e desenvolvimento de vetor unidirecional, apontando como centro a raça branca e a cultura europeia, que tentariam dominar e subjugar as demais. A identidade cultural brasileira é forjada nestes embates. O mito da democracia racial, que divulga a cultura brasileira como homogênea em relação às questões raciais, vela os embates ocorridos e as tensões ainda presentes na convivência intercultural desta sociedade. A disputa pela educação emerge como uma destas arenas. Ao longo da história do Movimento Negro, a educação foi pautada como elemento principal na luta pela construção identitária positiva, bem como pela mobilidade social.

Assim, o que significa afirmar as raízes ancestrais africanas na educação contemporânea e o que isso põe em causa no Brasil? Como enfrentar as tensões próprias do processo de transmissão cultural numa sociedade estruturada sob a lógica colonial? Como subverter a lógica do racismo institucional atuando a partir da escola? Para qual projeto político-pedagógico se orientam tais iniciativas? O que o trabalho pedagógico com a Ancestralidade Africana pressupõe? Partimos então para o enfrentamento de tais questões examinando os enlaces entre Discurso e Cultura, de modo que o alcance do jogo de palavras em torno da raça/etnia seja situado no terreno movediço e opaco no qual se constitui. São discutidos os posicionamentos vários que a África tem ocupado no cenário econômico global e local e suas derivas na educação, bem como os aportes legais alcançados na mobilização por uma educação antirracista, derivada dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Os limites e possibilidades da atualização das microexperiências de embate cotidiano na escola também serão abordados, compreendendo os diversos níveis de expressão da discussão a respeito de etnia/raça.

3.1 Cultura e Linguagem em torno das concepções sobre raça e etnia

Cultura apresenta múltiplos significados. Geertz (1978) considera que as elaborações a respeito do tema como uma coleção de padrões de comportamento são fruto de um modo de estudar o ser humano que não alcança sua complexidade. Ao propor uma teoria interpretativa, o autor a compreende, portanto, como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de programas) - para governar o comportamento.” (GEERTZ,1978, p.56). Disto deriva uma noção de sujeito que engloba suas potencialidades e determinações. Esta é a via encontrada entre as concepções iluministas, nas quais o ser humano é definido a priori e a descrição do comportamento, como fazem as ciências sociais contemporâneas. Traduz-se pela preocupação com o enlace entre o universal e o particular, entre o sujeito genérico e sua concretude atual, que tem como substrato a cultura.

Neste caminho, encontramos similaridades com o entendimento da subjetividade fundamentado pela Psicologia Histórico-Cultural. Uma vez que a Sociologia da Infância encontra proximidades com este aporte teórico, vamos examiná-lo de modo a entender o que significa o “cultural” nesta concepção e como ela se atualiza frente a compreensão contemporânea de cultura, que difere por certo daquela em que Vygostky e seus companheiros formularam suas ideias.

A centralidade da cultura na obra vygostkyana é certamente endereçada ao seu contexto histórico de produção e reproduz as marcas do ideário da época, marcadamente evolucionista, realizando alguns avanços. Cole e Gajdamascho (2007) ajudam a entender o conceito de cultura neste sentido. Para eles, o conceito de cultura aparece em três momentos: inicialmente na Psicologia da Arte, onde é definida como os processos e produtos da criação artística; posteriormente, nos entendimentos sobre o “histórico-cultural” e sobre o “desenvolvimento cultural”; e por fim para designar os povos chamados primitivos, nomeados nas traduções inglesas de *cultural people*.

O pensamento a respeito da cultura na Europa dos séculos XVIII e XIX é herdeiro da tradição grega que a formula como um “conjunto comum” de práticas e hábitos, que inicialmente foi utilizado de modo descritivo e logo empregado para justificar a dominação de um povo sobre outros, com base na suposta deficiência embutida nas diferenças a princípio descritas. As ciências sociais modernas são, portanto, marcadas por perspectivas mais ou menos descritivas e comparativas, que, como já vimos em Santos (2006), serviram de base aos projetos colonizadores - tendo em uma de suas vertentes o racismo científico. Deste

modo, civilização e cultura tornam-se sinônimos. Tais ideias fizeram parte dos campos de saber da Psicologia como campo científico, que pensou as distinções entre os povos em termos da utilização da tecnologia e da complexidade das relações sociais, separando os povos mais integrados à natureza daqueles mais distanciados, os últimos vistos como mais evoluídos que os primeiros. Na Antropologia, Franz Boas citado por Geertz (1978) questiona este ideário, relativizando os critérios avaliativos ao entender cada cultura como uma resposta dos sujeitos a um determinado curso histórico, sendo passível de compreensão apenas dentro de seus próprios termos. Esta visão transforma a prática antropológica, que passa a privilegiar a experiência direta em campo e o aprendizado da língua ao invés dos documentos da colonização, produzidos com base em interesses diversos daqueles da compreensão da vida local. Isto também terá um impacto na compreensão sobre a raça como veremos mais adiante.

Todavia, Cole e Gajdamascho (2007) admitem que as novas concepções de cultura não foram apropriadas pela lógica vygotskyana, que não chega a ter noção delas. A obra de Vygotsky é pautada em uma grande relação entre evolução sociocultural e história, forjado em um contexto de convivência face a face em pequenos grupos, mediados principalmente pela linguagem oral e pela utilização de tecnologias mais simples, muito diferente do que acontece atualmente.

O contexto histórico do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural não é nada menos que a Revolução Russa de 1917. A derrubada do poder instituído dos czares significou o fim de um regime que disseminava a fome, a miséria, as doenças e o analfabetismo de cerca de 70% da população. A transformação dessa realidade adviria da coletivização das terras e do investimento na ciência. Após um acurado exame da Psicologia na época, descrito em seu texto “Teoria e Método”, Vygotsky (1999) caracteriza a crise da Psicologia, oscilante entre as teorias influenciadas pelo objetivismo e subjetivismo e entre os enfoques naturalistas e idealista, incapazes de atender aos objetivos daquele momento histórico. Enquanto a perspectiva naturalista e objetivista adotava o modelo das ciências da natureza, muitas vezes reduzindo e atomizando os processos psicológicos em busca de explicá-los, o idealismo e o subjetivismo preservavam a complexidade que não conseguiam compreender. Era urgente a criação de uma teoria geral da Psicologia, capaz de reordenar essas produções em torno de um eixo fundamentado na dialética. Assim seria dado um salto qualitativo na superação da situação descrita, através da elaboração de um sistema com categorias próprias, situado num plano metateórico.

A reorientação dos esforços de Vygotsky (1999) se deu no sentido de caracterizar os processos tipicamente humanos do comportamento e a elaboração de hipóteses sobre como

essas características se formam ao longo da história da humanidade e se desenvolvem na vida do indivíduo. A Psicologia é, no referencial aqui adotado, uma ciência do ser humano histórico e contextualizado, em contraposição a uma visão de homem abstrata e universal.

A influência do contexto social e histórico não pode ser reduzida a um ambientalismo, pois a explicação da conduta humana através do esquema estímulo-resposta pode servir à compreensão do comportamento animal, mas é insuficiente para explicar a complexidade dos humanos. Nestes, não se trata de mera reação ao meio. Há, entre estímulo e resposta, portanto, uma mediação, algo do qual o ser humano lança mão para transformar sua resposta e, conseqüentemente, seu meio. Os instrumentos são mediadores orientados externamente, ou seja, para a modificação do mundo exterior, e os signos são mediadores orientados internamente, isto é, para a transformação do comportamento do próprio indivíduo. A linguagem, o cálculo, o simbolismo algébrico, os diagramas, os mapas, são exemplos de elementos utilizados para a modificação da conduta. O controle da natureza e o controle de si estão interligados. O uso de instrumentos também produz novos comportamentos, como Werstch (1998) explica através do salto com vara: a modificação do material com o qual era produzida a vara para saltar exige que os atletas construam novas formas de atingir melhores resultados. Dessa forma, a tendência é o afastamento dos comportamentos baseados na natureza para aqueles fundados na cultura, que, por sua vez, são incrementados com sua vivência.

As funções psicológicas superiores correspondem às relações sociais internalizadas por meio dos signos, que surgem, em um primeiro momento, na evolução histórica da espécie humana e no desenvolvimento pessoal como meios de comunicação, posteriormente sendo apropriados internamente na facilitação do controle do próprio comportamento. Vygotsky (1998) resume este pensamento ao elaborar a lei da dupla formação dos processos psíquicos superiores. O que é apropriado (internalizado) são os significados das ações. Assim, a aquisição da linguagem implica em uma reorganização de memória, da percepção e, sobretudo, do pensamento. Esta apropriação (internalização) é o processo de reconstrução intrapsicológica de um evento interpsicológico externo. A marca indelével do outro na constituição do eu está presente neste nível mais amplo, social, e no nível microgenético, no plano interpessoal, aparece no conceito de zona de desenvolvimento proximal. O aparecimento desta zona é flagrado na diferença entre aquilo que fazemos sozinhos (plano intramental - nível de desenvolvimento real) e o que somos capazes de fazer quando orientados (plano intermental - nível de desenvolvimento potencial). O sujeito não desenvolve isoladamente sua interioridade, a influência mediadora do outro a configura de modo que o

próprio sujeito venha a posicionar-se diante de si mesmo. A zona de desenvolvimento proximal não preexiste à interação, favorecendo a internalização em mudanças que criam possibilidades. Esse enfoque é uma grande contribuição de Vygotsky (1998) à educação, diferindo muito do pensamento predominante na época, que atrelava o ensino ao desenvolvimento numa perspectiva maturacionista, calcada nas noções de infância como incapacidade já abordadas. A perspectiva vygotskyana inspira a criação de turmas heterogêneas de estudantes, desencorajando as chamadas “classes especiais”, com alunos semelhantes em nível de desenvolvimento real. Há então uma reorientação do ensino para a atualização das potencialidades, onde se percebe como este teórico se propõe a enfrentar o problema da consciência. O surgimento da possibilidade de regulação voluntária é a característica diferencial mais importante dos processos psicológicos superiores.

Na Sociologia, as visões mais criticadas foram aquelas relativas ao conceito de socialização, tributárias do funcionalismo durkheimiano por atribuir às crianças um papel passivo. Em contraponto, os novos estudos da infância apresentam o conceito de agência, no qual as negociações em que estabelecem as ações das crianças tem relevância. Punch e Tisdall (2012) questionam a noção de vulnerabilidade frente a ênfase desses estudos com relação à agência das crianças. Não é possível ignorar a inserção marginal destas no mundo adulto e as autoras pedem mais atenção aos fatores macroestruturais que constroem suas possibilidades de agência. Ao se colocarem tais questões, os pesquisadores afiliados aos estudos da infância abandonam um plano meramente teórico e problematizam seus constructos. A Sociologia da Infância tende a se aproximar mais da visão vygotskyana de desenvolvimento que não estabelece muitas regularidades e considera a cultura como central no processo de humanização. Os estudos de Rogoff (2005) sobre o desenvolvimento como participação cultural desenvolvem tais ideias e são referidos por Punch e Tisdall (2012) como fundamento de que as ideias vygotskyanas são frutíferas, e demonstrando que a Psicologia do Desenvolvimento também possui vertentes que dão maior atenção ao papel da cultura. Corsaro (2011), em uma postura bastante comum aos sociólogos da infância, critica a Psicologia, nomeadamente à Piaget e Vygotsky, e o faz em relação a este último a partir da obra “Formação Social da Mente”, que Prestes (2013) considera não ser representativa do pensamento vygotskyano. Buscando clarificar o conceito de zona de desenvolvimento proximal apresentado neste livro, Prestes (2013) propõe sua substituição pelo termo “zona de desenvolvimento iminente”, para nomear o que Vygotsky identifica como o momento no qual a atividade colaborativa tem um peso importante no desempenho autônomo posterior do ser humano. Importa dizer, assim, que a criança não é um ser passivo e que há, neste momento,

em Corsaro (2011) uma confusão entre a ideia de uma “internalização” e as propostas clássicas da socialização. Tal confusão se desfaz ao percebermos com Prestes (2013) que “internalização” aborda um processo de recriação interna das funções psicológicas presentes no meio social, o que altera as funções ali já presentes, sendo “enraizamento” uma tradução proposta como alternativa.

A noção de mediação acima exposta permite a Vygotsky introduzir as diretrizes da metodologia dialética marxista, não por decreto, como queria a ditadura que se abateu sobre a União Soviética na época, mas encarnada em um método. Estudar algo historicamente é estudar o processo de mudança. Vamos então da convivência social necessária à sobrevivência do hominídeos até o desenvolvimento da cultura, intrínseca ao processo de humanização. Para este teórico, a cultura desempenha, portanto, um papel central no desenvolvimento do ser humano, integrando e complexificando sua base natural após seu aparecimento filogenético. Não se trata de opor natureza e cultura, mas de compreendê-las de modo integrado. Esta teoria é presente também em Geertz (1978), onde a cultura realiza um papel fundamental na filogênese. A perspectiva histórica não significa uma adaptação biológica na filogênese, nem a assimilação cultural ou cooperação social (todas ideias historicistas correntes na época). O historicismo de Vigostki assenta-se sobre a noção de mediação e daí vieram os desenvolvimentos posteriores, tendo minguado os esforços na comparação avaliativa entre culturas. A noção da natureza humana como culturalmente mediada recebeu, portanto, muito mais atenção do que as perspectivas comparativas e evolucionistas também contidas na obra vygotskyana. Percebe-se, portanto, que não se trata mais de conceber a cultura como um arcabouço comum, mas de entender que tal arcabouço, ao mesmo tempo em que torna possível a inteligibilidade, é, por sua vez, inteligível. No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, diferentes compreensões sobre mediação foram fruto dos embates com regulação vinda da ditadura soviética. A abordagem vygotskyana, para a qual a palavra com significado é a unidade de análise, foi considerada oposta a uma perspectiva que dava primazia à atividade significativa, defendida por Leontiev e mais compatível com interpretações do marxismo da época. Contudo, a oposição entre linguagem e atividade demonstra suas fragilidades, como veremos em uma compreensão semiótica da cultura. Da utilização dos signos como mediadores até a conversão da linguagem à função central organizadora do pensamento, percebemos sua unidade indissolúvel com o fazer cultura e com o processo de humanização.

3.1.1 Sujeitos: entre vozes e silêncios, entre o visível e o velado

Ao aproximarmos-nos de Geertz (1978) na compreensão semiótica da cultura, socorremo-nos da perspectiva bakhtiniana da linguagem. Tanto Vygotsky (2007) quanto Bakhtin (2011) criticam as concepções de sua época: o primeiro ao elucidar as relações entre pensamento e palavra e o segundo ao fazer falar também o ouvinte. “Podemos criar a imagem de qualquer falante, perceber objetivamente qualquer palavra, qualquer discurso, mas essa imagem objetiva não entra na intenção e na tarefa do próprio falante nem é criada por ele como autor do enunciado” (Bakhtin, 2011, p.314). Faraco (2009) encontra no círculo de Bakhtin dois grandes esforços: o da compreensão da existência humana em sua concretude e o da criação de uma teoria marxista da ideologia a partir da linguagem.

Os sujeitos são constituídos por diferentes discursos, dos quais lançam mão em determinados contextos para se posicionarem frente às questões que lhes são postas. Os contextos são os ambientes físicos imediatos e a memória discursiva, dos quais os sujeitos se utilizam na interpretação. Todo enunciado é o elo de uma cadeia, costurada através da memória, estendendo-se aquém e além de si mesmo. Para Bakhtin (1986, p. 135), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”, como explica Faraco (2009, p.49):

Nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores.

Assim, Faraco (2009) aponta o desencontro entre o que enuncia e o que interpreta como esperado e dele emerge a riqueza da linguagem, compreendida do ponto de vista bakhtiniano como ação, estendida aos sentidos não verbais. O que fundamenta esta análise é a possibilidade interdiscursiva de acordo com Fiorin (2010) a partir de Bakhtin, ou seja, a relação dialógica. Todo discurso se constrói numa rede interdiscursiva, ao produzir enunciados, lançamos mão de enunciados já ditos. A concepção bakhtiniana de significação é aproximada da de Vygotsky, ambas compartilhando dimensões pessoais e coletivas e, sobretudo, intersubjetivas. O pessoal, o singular e o particular são momentos de organização desta universalidade, coletividade e pluralidade, modos de organização que se orientam em um campo crivado de disputas, hierarquizações e valores, aos quais esse “modo de

organização” faz frente e dentro dos quais se posiciona. Se para Vygotsky (2007) a primeira função da fala é dirigir-se para o outro, a perspectiva bakhtiniana desloca o sujeito para fora dele mesmo, ao localizar no outro a orientação da organização do discurso. Falar é um ato de resposta. “O sujeito bakhtiniano é ‘voltado para fora’, seu território interior é fronteira, ser significa ser para o outro, e através dele, ser para si” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Logo, “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342).

Este mesmo sujeito, ainda segundo o autor, não expressa um pensamento “próprio”, pois a autoria é sempre a articulação de diversos outros discursos, diversas outras vozes que se fazem ouvir no enunciado em resposta ao outro. O conceito de voz diz respeito à impossibilidade de discurso sem sujeito, embora a voz em si não tenha nenhum sentido. Bakhtin (2011, p. 353) explica a diferenciação entre voz e palavra : “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.) inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.”. Estas múltiplas vozes constituem a heterogeneidade do discurso, conceito que será desenvolvido na teoria bakhtiniana.

Com efeito, o sujeito é uma posição, sendo que a mesma pessoa ocupará diversas posições conforme os constrangimentos e possibilidades negociados no fluxo discursivo. Isto é importante frisar, pois análises individualizantes, como se o sujeito fosse a fonte e o destino do discurso deixam escapar que o sujeito se faz para o outro e a partir do outro, estando, assim, na fronteira de si mesmo.

Os signos têm neles inscritos as múltiplas e contraditórias experiências e se constituem de modo plurívoco (multissêmico). Não há semântica universal, mas múltiplos quadros semânticos-axiológicos entre os quais os signos deslizam. As “vontades sociais de poder” (FARACO, 2009, p. 53) tentam domar essa multiplicidade que tende ao infinito, através de vários movimentos de imposição de uma única verdade de finalização do diálogo. Entretanto, Bakhtin (2011) assegura que os sentidos passados retornam, não há como serem suprimidos em absoluto.

Deste modo, o que põe em causa as diversas conceituações em torno da raça/etnia? Vejamos a seguir.

3.1.2 “Étnico-racial”: conceitos implicados nesta discussão

A discussão étnico-racial é um território pantanoso: campo de disputas e tensões, uma verdadeira arena que parece colocar mais questões do que resolvê-las. É preciso que alguns termos estejam minimamente definidos de modo a estabelecer as posições discursivas das quais se parte para a abordagem do tema. Não nos interessa um exame exaustivo dos termos e dos possíveis posicionamentos em torno deles, pois somente isso já seria objeto de uma tese. Todavia, o esboço de um campo de compreensão que não pretende exaurir as discussões mostra-se útil para situar o leitor a respeito dos pressupostos assumidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na discussão situada transversalmente sobre a pluralidade cultural, definem:

O termo “raça”, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou. Nas ciências biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos. Convém lembrar que o uso do termo “raça” no senso comum é ainda muito difundido, para reafirmação étnica, como é feito comumente por movimentos sociais, ou nos contextos ostensivamente pejorativos que alimentam o racismo e a discriminação.

Por sua vez, o conceito de etnia substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia estende-se a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de mundo de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que frequentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem. (BRASIL, 1998, p. 132-133)

Freitas e Vargens (2009) realizam uma análise do discurso, inspirada na obra bakhtiniana, dos termos que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à pluralidade cultural. O uso das aspas chama a atenção como marca da disputa conceitual e político-ideológica entre os termos “raça” e “etnia”. Há uma adesão ao discurso de desconstrução da miscigenação como processo pacífico, ao mesmo tempo em que se verifica uma celebração das raízes culturais brasileiras. As origens heterogêneas parecem ter fundado uma cultura homogênea que abafa as desigualdades. A ideia de paz associada à pluralidade cultural também impede o reconhecimento das históricas relações injustas. Os autores concluem, portanto, que é preciso trazer a pauta histórica para a discussão, sob pena da redução da argumentação a um relativismo cultural. Sugerem que o reforço ao debate das

tensões constitutivas do processo histórico seria mais produtivo do que uma ênfase em raízes.

A propósito da raça e do racismo, Hall define (2003, 2013-2ed, p.78-79),

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.

Nesta direção, Gomes (2005) delibera que os termos e conceitos para designar as relações raciais no Brasil refletem o entendimento da sociedade brasileira sobre o tema. Este entendimento é forjado nos encontros e embates entre os movimentos sociais e a produção acadêmica. O conceito de cultura, discutido anteriormente, tem implicações na discussão da raça e do racismo. O histórico de utilização do termo raça está atrelado às concepções biológicas que serviram como esteio para pressuposições de inferioridade de alguns grupos humanos em relação a outros, justificando sua dominação e exploração. O fundamento biológico da divisão de grupos humanos em raças foi desmentido pela própria Biologia, revelando o caráter social e cultural das hierarquizações que sustentam as relações de poder. Atualmente, entende-se que raça diz respeito às significações construídas socialmente, atribuídas a um conjunto de características fenotípicas e/ou culturais de determinados grupos humanos. Esta transição, do fundamento biológico ao cultural, acontece também pelos impactos da compreensão de cultura de Franz Boas, explicitado por Geertz (1978). As concepções discursivas suplantam as biológicas de caráter eugenista. A raça passa a ser compreendida a partir de dimensões sociais e políticas que não correspondem a nenhuma realidade natural. Deste modo, a identificação racial e seus usos são aprendidos na cultura. Assim, Rufino (1995, p.28) compreende o “negro” como um lugar social:

Para Guerreiro Ramos, pois, negro não é uma raça, nem exatamente uma condição fenotípica, mas um topo lógico, instituído simultaneamente pela cor; pela cultura popular nacional, pela consciência da negritude como valor e pela estética social negra. Um indivíduo preto de qualquer classe, como também um mulato intelectual ou um branco nacionalista (por exemplo) podem ocupar esse lugar e dele, finalmente, visualizar o verdadeiro Brasil.

Como os usos dos significados se dão em meio a relações de poder historicamente marcadas pela desigualdade, quando se diz “raça” se diz também “racismo”.

O racismo é anterior às explicações científicas que o justificam, sendo estruturante das relações de dominação. Quijano, (2010) explica como o projeto colonial foi, sobretudo, racista. Os traços fenotípicos foram associados às características culturais, mentais e sexuais, convertendo-se num novo critério de dominação. Isto amplia a discussão para além do âmbito

acadêmico da teorização biológica da raça e sua replicação pelas ciências sociais, demonstrando sua função social anterior à produção científica sobre o tema. O racismo deve ser compreendido como fator estruturante das relações entre os povos. O racismo no Brasil não se expressa da mesma forma que nos Estados Unidos e na África do Sul, nem tem a ver com as questões europeias de inclusão/exclusão na comunidade, ou de afirmações identitárias de caráter nacionalista. Hofbauer (2006) analisa os conceitos de cultura, raça e identidade, identificando duas grandes linhas de argumentação que configuram a compreensão sobre o racismo brasileiro e sua especificidade, articulando a miscigenação, a negação da identidade negra e a ideologia da democracia racial. As argumentações estariam polarizadas nos grupos a seguir, com os seguintes desdobramentos e limitações:

- a) a Abordagem Sociológica: análise da relação entre negros e brancos em relação de desigualdade. Produção de indicadores empíricos que demonstram a situação de opressão e desvantagem da população negra. Produção de categorias identitárias fixas que não refletem sobre a complexidade simbólica da construção identitária racial;
- b) a Abordagem Cultural-antropológica: análise da relação entre negros e brancos mediadas pela cultura brasileira onde estas identidades aparecem como categorias a serem negociadas. Descontextualiza historicamente tais negociações. Há ainda outra polarização, identificada entre os autores Guimarães e Lilian Schwarcz, entre a afirmação da identidade negra ou de identidades em trânsito, respectivamente.

Para Hofbauer (2006), a especificidade do racismo brasileiro é a ideologia do branqueamento. Tal ideologia surge quando, no fim do século XIX, as teorias raciais de condenação à miscigenação afetavam o desenvolvimento econômico e a modernização do Brasil. O autor explica que “Negro” e “branco”, possuíam significados não racializados anteriores ao estabelecimento do entendimento de raças, sendo que “branco” concentrava uma série de significados positivos (bom, puro, inocente, limpo), enquanto negro concentrava seu oposto (mal, corrompido, sujo). A cor da pele neste momento histórico ainda não tinha sido tomada como um sinal diacrítico, não sendo pensada a partir da racialização, mas de um ideário moral-religioso. Assim, na semântica do século XIX, negro passa a se referir à cor da pele que designava os “outros”, de modo a servir ao projeto colonizador. “Negro” e “escravo” tornaram-se sinônimos no sistema colonial. Vemos em Fanon (2008) que a ideologia do branqueamento constitui-se como a possibilidade de mobilidade social, desde que o “negro” abrace o projeto colonial. Daí se explica a variedade de nomeações que buscam apagar o

“negro” e valorizar o “branco”. Assim, as referências às variações da cor da pele são metáforas da raça. O discurso do indivíduo dá acesso ao mundo simbólico, e permite que se complexifique a compreensão da construção identitária no Brasil. Considerar o contexto histórico permite que se entenda de que modo as relações raciais compõem o *ethos* brasileiro.

Silva (2000) afirma que, ao se tratar de identidades étnicas e raciais, o que se põe em jogo é saber e poder. “Raça” é, portanto, reafirmada como um conceito tecido no processo de dominação branca via colonização. O autor analisa que os termos raça e etnia tem se sobreposto, concordando ou entrando em conflito, de modo que a forma de resolver os impasses tem sido considerar “raça” e “etnia” como termos intercambiáveis. Silva (2000) reitera a constituição relacional destas identidades, já abordada neste capítulo e considera que os saberes curriculares estão intrinsecamente ligados com a identidade.

O único consenso parece ser que “raça” se refere às características fenotípicas e “etnia” a traços culturais, como elucida Jamal (2008, p.158)

Enquanto a etnia de uma pessoa é muitas vezes considerada algo positivo, a raça suscita desconfiança. Embora ambos os termos queiram dizer lugar de nascimento e laços de sangue, o termo étnico é geralmente associado à origem geográfica ao passo que raça se associa a herança biológica.

Jamal (2008) alerta ainda para o fato de que a substituição do termo etnia pela expressão raça não significa neutralização do racismo, tendo em vista o colonialismo. Cunha Júnior (1998) entende que raça não é um termo suficientemente amplo para englobar a discussão política que o termo etnia suscitaria. Etnia aparece em oposição à raça, procurando se libertar de compreensões biologizantes. Outros autores como Guimarães (2012) e Gomes (2005) entendem que a discussão da raça seria mais pertinente ao Brasil, uma vez que permite focalizar a desigualdade e o preconceito, que seriam as problemáticas a serem tematizadas.

Assim representações negativas a respeito do grupo negro foram naturalizadas e os seus mecanismos de (re)produção tornados invisíveis. Gomes (2005) considera necessário que a escola esclareça sobre estas diferenciações entre os grupos humanos, que foram recebendo interpretações que as posicionavam de forma desigual. Daí o papel fundamental do ensino sobre África e da compreensão das contribuições das culturas africanas na vida das diversas etnias que compõem o Brasil.

O termo étnico-racial, para Gomes (2005), visa dar a ideia de que são contemplados amplos fatores, conjugando história, cultura e vida dos negros no Brasil. O etnocentrismo, portanto, estaria ligado à compreensão de que o ponto de vista étnico de onde se situa quem fala é melhor do que o daquele que é falado. Dessa forma ele é mais difícil de ser combatido,

pois se trata da tendência de julgar a partir dos construtos da própria cultura, profundamente enraizados. O etnocentrismo e o racismo estão em íntima relação e contestar o primeiro certamente enfraquece o segundo.

Esta pesquisadora esclarece que a hierarquização das diferenças entre grupos humanos acontece primeiramente observando a fenotípiã, as características físicas e, em associação, as características culturais (a religião, ritmos, hábitos e etc.). Guimarães (2012) realiza profundas discussões sobre o preconceito racial, que no Brasil é muito difícil de compreender, tendo em vista as tentativas de solapar a visibilidade do abismo racial. Isto acontece a partir da contestação do conceito de raça como construto social, uma vez que, como construto biológico, já não se sustenta. Para o autor, numa abordagem sociológica e antropológica o preconceito racial é entendido como modo específico de construir fronteiras a partir de marcas que são entendidas como raciais. Se fosse possível descartar o contexto histórico veríamos como tais marcadores são aleatórios. O preconceito pode ou não vir a se manifestar, mas quando se manifesta adentramos no campo discriminação racial. O Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/10 (BRASIL, 2010) define discriminação racial ou étnico-racial como “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada”. Portanto, a discriminação pode ou não ser derivada do preconceito, mas sempre tem como objetivo e consequência a manutenção de privilégios. Pode ser direta ou indireta. A direta é derivada de ações concreta e a indireta é apenas visível nos indicadores socioeconômicos.

O mito da democracia racial é um discurso que apela para a existência de uma condição de igualdade entre as raças/etnias que compuseram o Brasil, mobilizado sempre que se levantam reflexões sobre a condição atual de desigualdade entre brancos e negros. Tal condição presume uma suposta incapacidade inerente aos grupos que se encontram em desvantagem. A camuflagem da violenta realidade histórica em uma versão idílica e romântica de convivência entre as raças é muito atribuída ao livro “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre, obra com grande divulgação nacional e internacional entre os anos 1930 e 1950. A romantização do relacionamento sexual entre brancos europeus e negros indígenas e africanos representa, para Gomes (2005), a ótica do senhor patriarcal. A partir do Movimento Negro e de pesquisadores negros e brancos que denunciam a violência e se posicionam contra o racismo, outros discursos podem ser desvelados. O mito da democracia racial mascara os

embates e as tensões ainda presentes na convivência intercultural da sociedade brasileira e funciona como refúgio discursivo das classes dominantes para sustentação de seus privilégios, (GUIMARÃES, 2012). A disputa pela educação emerge como uma destas arenas. Ao longo da história do Movimento Negro, a educação foi pautada como elemento principal na luta pela construção identitária positiva e pela mobilidade social.

3.2 África ontem e hoje e suas relações com o Brasil: expressões educacionais

Mudimbe (2013) que estuda o discurso sobre África com base em Foucault e Levi-Strauss, explica como se deu a inversão epistemológica que permitiu o estabelecimento do Africanismo, ou seja, de um saber sobre África. “A figura africana constituía um fato empírico, mas, por definição, era entendida, experimentada e exaltada como marca da alteridade absoluta. (MUDIMBE, 2013, p.65). Considerando a verdade que os discursos sobre África procuravam articular como “uma abstração derivativa, uma marca e uma tensão” (MUDIMBE, 2013, p.66). Assim, o autor busca os efeitos de uma ideia polissêmica e complexa da África através de textos ocidentais não representativos (a fábula de Hércules e um texto de Burton sobre a melancolia):

É possível constatar que, actualmente, ainda existe uma ideia de África. No continente, esta é concebida à luz das dissociações coloniais, articulando-se com uma releitura do passado e uma demanda contemporânea por uma identidade. Na suas manifestações prudentes, esta ideia assume-se como uma afirmação de um projecto nascido de uma combinação de elementos diferentes e, amiúde, contraditórios, designadamente as tradições africanas, o Islão, a colonização e o Cristianismo, reunidos por Ali Mazrui na sua série *The Africans: a triple heritage*. Nas suas operações, esta ideia é igualmente produto de negociações práticas e enunciativas complexas entre, por um lado as noções polissêmicas de raça, ethnos, nação, indivíduo e humanidade (nesse sentido, dificilmente poderá ser reduzida a uma essência) e, por outro, os povos que utilizam, delimitam ou lidam com estes termos. Com efeito, a qualificação desta ideia pauta-se por conjuntos de memórias compósitas, que constituem sistemas gratuitos de reminiscência. Convergem elementos e experiências diversos, permitindo enfatizar determinados aspectos e, voluntária, ou involuntariamente esquecer ou pelo menos minimizar outros. (MUDIMBE, 2013, p.268)

A articulação de todos os elementos e suas implicações citadas acima, visa, sobretudo, escapar aos projetos imperialistas e preconceituosos e exorcizar do fantasma do essencialismo. Letseka (2012) reinterpreta a utilização do termo África como marcador da diferença geopolítica em relação aos outros continentes, sem com isso, subsumir sua diversidade cultural, em oposição ao sentido original desta expressão, invenção ocidental que homogeneiza as diferentes culturas que fazem parte daquele continente. Moore (2008), por sua vez, apresenta África com um passado singular que a caracteriza como o berço da

humanidade, lugar onde pela primeira vez se formaram civilizações baseadas na cooperação solidária. Letseka (2012) afirma que os grupos nômades do povo San viviam livres muito antes do império de Carlos Magno, que os faraós do Egito são milenares e que havia reinos matrilineares entre os Asante e patrilineares entre os Iorubas. Este passado é desconhecido da maioria, já que a representação da escravidão a que mais povoa os imaginários, a ela atrelados sentidos de inferioridade e submissão do povo negro, que teria sido “civilizado” pelos povos brancos europeus.

Outro dado importante que Moore (2008) resgata é a diáspora afroasiática, indicando que o tráfico negreiro não se inicia com a Europa. No século VIII, os árabes já realizavam este tipo de prática, estando seus descendentes hoje na Índia, Turquia, Irã, Paquistão, Afeganistão e no Sri Lanka. Nesse período, já haviam, inclusive, populações escravizadas em Portugal e Espanha, bem antes das grandes navegações, quando a península ibérica foi tomada pelos árabes. Durante os 800 anos desta ocupação foram escravizados mais de 4 milhões seres humanos provindos do continente africano. O tráfico pelo atlântico, realizado pelos europeus, começa apenas no século XVI, quando esse número cresce para entre 18 e 20 milhões. Quantos foram ao todo, entre os séculos VIII e XVII é impossível precisar, apenas estimar. Moore (2008) ressalta a imprecisão dos números, tendo em vista que não figurava entre as preocupações da época este tipo de registro.

Quando os europeus se lançaram ao mar, já havia na África modos de funcionamento bem consolidados em torno do tráfico de seres humanos, sustentado por elites locais que obtinham vantagem da espoliação e que serviu de base para a situação neocolonial vigente até a atualidade. O subdesenvolvimento do continente foi, para Moore (2008), construído nas trocas desiguais em que a elite africana negociava sua população jovem, como hoje negocia as riquezas do seu subsolo. A fortuna acumulada pelas elites não tinha impacto coletivo, como ainda hoje não se reverte em melhorias para o povo africano. O passado se mantém, na visão do autor, não se atualizando, revisando ou refletindo. Esta linha de pensamento vai de encontro à proposta de Quijano (2010) quando considera que as relações coloniais sobreviveram como relações sociais, mesmo depois de terminadas politicamente. Moore (2008) explica a seguir como isto aconteceu.

No século XIX, portanto, os impérios africanos já estavam atomizados e a sociedade de tal modo desarticulada que a independência política foi facilmente rendida com as invasões “colonizadoras” europeias (francesas, holandesas, portuguesas, belgas, britânicas e espanholas). A colonização significou a restrição cultural, a perda da soberania nacional e da iniciativa socioeconômica. Os valores culturais africanos foram arrasados, deixando uma

ferida profunda, ainda hoje aberta. As “campanhas de pacificação” traduziram-se numa queda brutal da demografia. Dezenas de milhões de pessoas foram dizimadas. Contudo, a população continuou a resistência, inclusive contra a elite subserviente aos poderes exteriores. Em 40 anos (1860-1900), todos os países do continente africano - com exceção da Etiópia, que conseguiu expulsar os italianos - tiveram suas estruturas locais desarticuladas, incluindo aquelas que viabilizavam o tráfico negreiro. As elites perdem o *status* de “parceiras comerciais” e se constituíram no que efetivamente já eram sem perceber: serviçais. Para Moore (2008), compreender este momento é fundamental para alcançar uma leitura crítica dos eventos que se seguiram. É essencial considerar que o tráfico de seres humanos e a colonização europeia na África são crimes contra a humanidade. A colonização do continente africano é contemporânea à abolição da escravatura nas Américas. Destas lutas, surgiu entre os pensadores da Diáspora a ideologia pan-africanista, uma ligação entre emancipação dos afroamericanos e do continente africano.

Em 1960, inicia-se o processo de descolonização, no qual os países africanos “recebem sua independência” e o governo passa para as mãos das elites bem instruídas nos valores coloniais. Apenas seis países conseguiram sua independência com base nos ideais pan-africanistas e seus líderes foram mortos em golpes militares orquestrados pelos interesses externos. Desde então, Moore (2008) argumenta, o assassinato político tem sido o recurso mais utilizado na África e no Oriente Médio para a manutenção da hegemonia ocidental, estando este fato relacionado aos atentados suicidas que hoje vemos acontecer. Em 30 anos, Europa Ocidental, Estados Unidos e Japão “decapitaram os movimentos antirracistas e anti-imperialistas” (MOORE, 2008, p. 56). Assim, o autor apresenta uma África múltipla e complexa, com a qual é preciso saber dialogar. Santos (2010) expressa a mesma preocupação com o Sul, enfatizando o caráter metafórico da expressão, que significa possibilidades alternativas de um desenvolvimento humano mais igualitário. Mas, no Brasil contemporâneo como e a propósito de que a educação aborda a idéia de África, de cultura e história africana?

Não é preciso retornar aos quatro séculos em que seis milhões de pessoas de origem africana escravizada sustentaram a produção de riquezas aqui. O que é interessante recortar do exposto por Moore (2008) para a presente discussão a demografia negra do povo brasileira que, antes da abolição, chegavam a 70%. Com as políticas de branqueamento expressas na imigração europeia para o Brasil esse índice caiu para menos de 50%. Entretanto, nos anos 1970 constatou-se que a situação estava mudando. Nos anos 2000, os dados do IBGE trazidos por Moore (2008) indicavam que mais de 50% da população identificava-se racialmente como negra e atualmente o Brasil já não é um país de maioria populacional branca. As decisões

políticas republicanas optaram por cortar os laços com a África e marginalizar seus descendentes no Brasil. Sob a égide do mito da democracia racial cresceram dois Brasis: um branco (correspondente a menos da metade da população) que detém dois terços de toda a riqueza do país e um negro, a maioria, que, assim como a maioria dos outros descendentes africanos em todo o mundo, encontra-se empobrecido e enfrenta dificuldades ao se relacionar com uma sociedade que se considera branca.

Almeida (2000, p.237) analisa a situação do que chama de “Atlântico Pardo”, em analogia ao famoso livro de Paul Giroy (2001) “Atlântico Negro”, que versa sobre a escravidão racial como parte da civilização ocidental, centrando-se na experiência britânica. Na perspectiva de Almeida (2000), o fim da escravidão não aponta aos negros um lugar de etnia, como o fez para os indígenas. A situação de pobreza resultante do desamparo político dos negros pós-abolição aproximou as categorias raça e classe.

Atualmente, acontece no Brasil um movimento verificado em todo o mundo: a etnicidade outrora negada é reivindicada. Trata-se da luta por

[...] definição de um patrimônio cultural específico, necessitando para tal de uma objetificação cultural que precede a mercadorização da cultura; elaboração de uma narrativa fundacional, com lugar de origem, comunidade e experiência e fermentação de valores específicos; criação de laços transnacionais na base de uma africanidade ou negritude global; e aliança entre a afirmação de produtos culturais expressivos e reivindicação de direitos de partilha e pertença à ordem político-econômica do que resta do Estado-Nação (ALMEIDA, 2000, p.236).

Esse movimento, entre outras iniciativas, deu lugar, desde a conferência de Durban em 2001, à construção de um marco legal que também se traduziu em novas demandas curriculares. Assim, surge no cenário escolar a Lei 10.639/2003, uma política afirmativa que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e representa um esforço de descolonização do imaginário social através da revisão da nossa historiografia. Outras vozes se fazem ouvir na disputa pelo lugar enunciativo do discurso fundador da brasilidade. Este percurso até a criação da Lei é descrito brevemente a seguir.

3.2.1 Movimento Negro e Educação no Brasil: breve histórico

Acompanhando o raciocínio de Gonçalves e Silva (2000), a relação da população negra com a educação acontece em torno de duas situações: a exclusão e o abandono. No século XIX havia uma preocupação com a construção da nação e a escolarização era fundamental nesse processo. Isso foi uma marca diferencial do período colonial, no qual o acesso às letras era proibido nas colônias, inclusive aos descendentes de portugueses, nas Casas-grandes. A

educação teve papel imprescindível na aculturação das crianças negras filhas de escravos em fazendas jesuítas, visando sua “elevação moral”, ou seja, a efetivação do controle dos senhores.

A relação do Estado com a educação do povo negro passa, como nos informa Gonçalves e Silva (2000), pela expressa proibição para negros escravos ou libertos, até a implementação de cursos noturnos voltados para a aprendizagem de ofício (e de uma série de valores ligados à manutenção da subalternização), nos quais eles poderiam participar. Pela Lei do Ventre Livre, as crianças nascidas a partir de 1871 poderiam ser educadas e seriam consideradas livres. Os autores citam, por exemplo, José de Alencar, que considerava a educação como uma condição necessária para a abolição, devido ao seu poder “civilizatório” e a ideia da necessidade de uma “preparação para a liberdade”. Assim, as crianças nascidas livres eram entregues ao Estado, mediante indenização ao seu senhor, para serem educadas.

O Ceará foi uma das províncias que recebeu recursos para estabelecimentos de educação com esse fim. Todavia, das 403.827 crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre em todas as províncias, somente 113 foram entregues ao Estado. Tendo em vista que a Lei em questão facultava aos senhores o direito de exploração da mão de obra até os 21 anos, parece ter sido exatamente esta a opção que fizeram, de acordo com Silva (2000). Estas situações expressam os paradoxos daquela época e como a mudança da escravidão para a tutela perpetuou o modo de vida escravocrata. Após a Lei do Ventre Livre, a quantidade de crianças entregues à Roda dos Expostos⁸ aumentou significativamente e muitos autores não distinguem a problemática das crianças negras daquelas da infância vulnerável. Outra hipótese é a de que o abandono seria, comparativamente, mais rentável para o senhor de escravos, pois alugavam as mães como amas de leite.

No século XX, com a rápida expansão da industrialização das cidades, o destino das crianças negras neste contexto era o trabalho e não a escola: para as meninas, o trabalho infantil doméstico velado sob o manto da “adoção” e, para os meninos, o trabalho da rua. Gonçalves e Silva (2000) explicitam este contexto quando dizem que os Movimentos Negros tiveram mais visibilidade nas áreas urbanas a partir da República. Isso demonstra as tensões que acompanhavam a convivência racial no Brasil, que nunca foi pacífica.

São os mais expressivos movimentos acontecidos a partir das décadas de 1930 e 1940, a Frente Negra Brasileira, de 1931 e o Teatro Experimental do Negro, do fim dos anos 1940. Este último liderado por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, e expandido para outras

⁸ Mecanismo utilizado em instituições de acolhimento de crianças abandonadas para proteger a identidade daqueles que as entregavam.

regiões do país, apresentava intenção terapêutica, entendendo o racismo como uma patologia da qual brancos e negros necessitavam curar-se. Este movimento teve participação na discussão da Constituição de 1946. Suas reivindicações foram, contudo, negadas por efeito de uma suposta falta de exemplos concretos. O Teatro, entretanto, retoma suas ações, acreditando que a educação e a cultura seriam capazes de combater o racismo, investindo, também na criação de legislação antirracista (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A educação era pautada como possibilidade de igualdade com os brancos, de ascensão social e de acesso à cultura e história negras. As entidades negras incentivavam a alfabetização dos adultos e os pais a valorizarem a educação dos filhos de forma contundente, em tom militante, o que foi analisado por Gonçalves e Silva (2000) em material da imprensa negra que circulava nos anos 1920 e 1930. Nisso, nota-se que esta imprensa responsabilizava a família negra por sua baixa escolarização. A ideia que desejavam combater era a de que aos negros restava somente o trabalho. A baixa adesão da população negra à escola também foi interpretada como o fato de que os negros não compreendiam a dimensão da educação pública, preferindo a educação familiar.

Gonçalves e Silva (2000) chamam a atenção para o fato de que a educação não era vista, portanto, como um direito das famílias e sim como uma obrigação. O Movimento Negro chama para si a responsabilidade, num momento em que a educação pública se via precária e embebida na ideologia liberal do esforço próprio. Assim, a iniciativa que partia do próprio negro era mais valorizada. Os pesquisadores entendem que a convivência com imigrantes europeus também pode ter matizado este comportamento em São Paulo, ao contrário do que acontece no restante do país. Entretanto pode ser verificado que entidades do movimento negro abriram estabelecimentos de ensino também no Nordeste, com destaque para a Frente Negra do Recife e a criação do Teatro Popular Brasileiro. Os estabelecimentos de ensino do Movimento Negro não recebiam recursos e as escolas oficiais eram criticadas por seu racismo. E a educação também aparece como importante fator de conexão com a cultura negra, uma forma de conhecê-la e defendê-la. Nos anos 1930, a educação para a mulher negra entra em pauta, de modo a tentar romper a continuidade escrava/empregada doméstica.

Nesse contexto, a Frente Negra tinha projetos educativos que uniam a escolarização à formação política. Gonçalves e Silva (2000) ponderam que o movimento negro não teria motivos para confiar no ideário republicano, uma vez que as estruturas oligárquicas que sustentavam o império aí se veriam mantidas. Na metade do século XX, ao passo que o Estado Nacional se consolida, também o Movimento Negro ganha ares mais nacionais e

menos regionais. Nos anos 1950 Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes e Roger Bastide exploraram e discutiram as tensões raciais que compunham a sociedade brasileira, confrontando o mito da democracia racial. A educação é, então, posta como uma das principais bandeiras do Movimento por Abdias do Nascimento e isso se complexifica até os dias de hoje, com a exigência do acesso a todos os níveis educacionais. Assim, a educação é reposicionada como um dever do Estado. Guerreiro Ramos é referido por Gonçalves e Silva (2000) como figura importante neste reposicionamento, devido a suas visões que consideravam a baixa escolarização brasileira como um problema nacional que não deveria ser atribuído ao negro. Assim, nasce uma proposta educacional para as crianças como um todo: negras e brancas.

Nos anos 1980, ainda segundo os autores citados acima, o Movimento Negro Unificado passa a pautar as questões de educação no âmbito nacional, havendo uma enorme lacuna no mapeamento dessas iniciativas. Mesmo assim, é possível dizer que a contribuição de membros desses movimentos para educação superior enriqueceu o combate aos mecanismos de exclusão, que já conseguiam compreender melhor. Ou seja, há o reconhecimento do campo acadêmico como estratégia de luta.

No período da redemocratização, Gonçalves e Silva (2000) enfatizam a construção de novos objetos de estudo que tematizam as relações raciais e de gênero na escola. A presença do Feminismo Negro foi marcante ao pautar, sobretudo, a qualidade da educação escolar e denunciar a lógica racista reproduzida nas escolas. Ao valorizar a escola pública, o Movimento Negro teve como aliado o Movimento de Docentes. Da denúncia característica dos anos 1980, as ações concretas de mudança são valorizadas nos anos 1990. Assim, como apontam os autores, o tema da diversidade abordado em 1990 é antigo. Embora os ventos da multiculturalidade e do interculturalismo na visão dos autores, possibilitem, por exemplo, a discussão sobre as cotas nas universidades.

Gomes (2012) discute o papel do Movimento Negro na politização da ideia de raça, a partir da colonialidade do poder de Quijano (2005) e do pensamento abissal de Santos (2010). A lógica do pensamento abissal desumaniza o “outro”, que, por sua vez, articula-se no sentido de afirmar sua humanidade. Este caráter afirmativo do movimento de reivindicação é compreendido por Gomes (2012) como emancipatório, uma vez que recusa a inferiorização atribuída pelo pensamento e pela ação política hegemônicos. Coube ao Movimento Negro revelar a relação entre desigualdade social e racial, que se perpetua para além da herança escravista, reinventando-se cotidianamente. Gomes (2012), a partir de Santos (2010), entende que o Movimento Negro, enquanto ator social, produz conhecimento válido, ao mesmo tempo

em que retoma o percurso histórico que foi abordado anteriormente, destacando o papel da imprensa negra paulista (do início do século XX até 1960) no rompimento com o imaginário racista, bem como da Frente Negra Brasileira nos anos 30, do Teatro Experimental do Negro (1940 a 1960) no resgate à herança africana e do Movimento Negro Unificado durante a ditadura militar. O Movimento Negro teve expressiva presença nos fóruns de discussão da educação e, a partir dos anos 80, adentra a universidade reorientando as lutas, até então universalistas, para demandas mais objetivas como as cotas.

Na segunda metade dos anos 90, Gomes (2012) afirma que as demandas por uma educação antirracista extrapolaram o conjunto de pesquisadores e militantes, na “Marcha Nacional Zumbi do Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida”, realizada em 20 de novembro de 1995. Nos anos 2000, o Movimento Negro consolidou a participação brasileira na “III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância” realizada em Durban (África do Sul) em 2001, o que significou o reconhecimento internacional do racismo institucional no Brasil e o compromisso do seu combate. A criação da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial em 2003 também foi outra conquista da politização da discussão racial pelo Movimento Negro, além da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros fundada em 2000, reconfigurando o cenário acadêmico.

É possível compreender como as visões tradicionais foram e estão sendo questionadas por diversos estudos que demonstram como “aqueles considerados brancos reservam para si, por meio de variados mecanismos de exclusão – nem sempre empregados de forma consciente e cuja própria existência é geralmente negada – quase todas as posições de prestígio e poder na sociedade.” (MEDEIROS, 2004, p.23). O cruzamento dos indicadores sociais mobilizados pelo pesquisador citado (renda, gênero e desempenho escolar) apresentam que negros pobres são mais pobres que brancos pobres. Nas classes abastadas, os negros ricos são menos ricos que os brancos ricos. Isto cria uma situação tal de desigualdade que não podem ser atribuídas, segundo Medeiros (2004), somente à herança escravista, à desvantagem educacional ou ainda à concentração de renda, dada a presença desta desigualdade em todos os setores da vida brasileira.

Como forma de desorganizar a manutenção desta estrutura, vários países aplicam as políticas de ações afirmativas ou a discriminação positiva. “Consiste em conceder vantagens a grupos tradicionalmente discriminados com o objetivo de proporcionar-lhes a igualdade de oportunidades” (MEDEIROS, 2004, p.29). O Estatuto da Igualdade Racial, princípio constitucional da ação afirmativa em 2012, a Lei 12.711, sobre as cotas nas universidades e

institutos técnicos federais de nível médio, e a recente aprovação da cota de 20% das vagas em concurso público federais de cargos executivos para negros, por via da Lei 12.990/14, são exemplos de políticas afirmativas. No campo da educação, Gomes (2012) cita o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o ensino da História e da Cultura Africana (2009), a inserção da temática étnico-racial na Conferência Nacional de Educação Básica (2008) e na Conferência Nacional de Educação (2010), além de um esboço a respeito da educação quilombola no Plano Nacional de Educação.

A consolidação destas conquistas e o objetivo maior destas demandas, a igualdade racial, ainda se dão por caminhos vacilantes. Assim, elencamos a seguir algumas experiências com a Lei 10.639.

3.2.2 A aplicação da Lei 10.639

As lutas do Movimento Negro no Brasil reivindicam fortemente a integração da população negra nas esferas educacionais, posto que esta fosse negada de forma ativa e, posteriormente, velada durante a história da educação brasileira, que é também uma história de dominação e de privilégio. A partir do ano 2000, estas lutas culminaram num conjunto de dispositivos legais que visava garantir a implementação de suas pautas, sendo eles: a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, o Parecer do CNE/CP 03/2004 aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e para Educação das Relações Étnico-Raciais e a Resolução CNE/CP 01/2004, que versa acerca das responsabilidades dos entes federados para a implementação da Lei.

Moore (2008) amplia a compreensão deste marco para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas de 2001, em Durban, África do Sul, de onde partiram compromissos internacionais para a adoção de medidas públicas reparatórias para as populações alvo da opressão sociorracial. Ali foram debatidas a escravização do povo africano e suas atuais consequências para os povos afrodescendentes em todo o mundo, como a marginalização e o empobrecimento, assim como a ruína do continente africano. Ao assumir internacionalmente o compromisso de lidar com suas contradições internas, o Brasil ganha credibilidade política internacional, que favorece também sua economia.

A Lei 10.639/03 é situada no contexto mais amplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, já que figura como uma política de ação afirmativa, ou seja, uma ação do Estado que visa combater uma situação de desigualdade historicamente construída e mantida. Politicamente, portanto, esta lei sublinha os movimentos de maior consciência relativos às desigualdades históricas contra populações afrodescendentes. Ela expressa, deste modo, diversas demandas, desde o combate ao racismo, passando pela correção do etnocentrismo no estudo da História, tendo como horizonte uma ruptura epistemológica que exige a construção de um novo eixo teórico-conceitual (SILVA; PEREIRA, 2013). Sua possibilidade de articular tantos endereçamentos, por outro lado, desafia a escola na concretização das possibilidades que a lei abre, exigindo o enfrentamento de antigos dilemas.

O texto do Parecer CNE/CP 03/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e para Educação das Relações Étnico-Raciais inicialmente situa a demanda histórica das populações afrodescendentes pela valorização de sua identidade e história, afirma seu direito à educação e a necessária desconstrução do mito da democracia racial para que outras relações étnicas sejam possíveis. Na segunda parte, encontram-se os princípios normativos (BRASIL, 2004):

- a) consciência política e histórica da diversidade brasileira;
- b) fortalecimento de identidades negadas ou distorcidas;
- c) ações educativas no combate à discriminação.

O desafio para o qual a escola é chamada a partir do cumprimento da Lei exige a desconstrução de uma visão excludente do negro e a construção de uma ação afirmativa que incorpore a contribuição da negritude em saberes e práticas para a constituição da nação. Isto requer uma revisão crítica do modo como se compreende a História e do modo como a escola opera esta questão. Silva (2000) elenca algumas ideias sobre o que um currículo em uma perspectiva crítica deveria considerar:

- a) a desconstrução das narrativas e identidades, considerando o postulado pelos Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais;
- b) discutir o racismo como formação social ampla, considerando a psicologia do racismo;
- c) discussão política das representações raciais;
- d) afirmar as identidades em uma perspectiva histórica, evitando abordagens essencialistas da cultura.

Embora esta tese não pretenda avaliar a aplicação da Lei 10.639, está, ainda assim,

interessada no seu funcionamento e na forma como atravessa a escola. Assim, discussões que pautam a revisão de trabalhos sobre relações étnico-raciais e escola são trazidas para que se possa entender o que tem sido abordado.

Regis (2009) produziu tese a respeito das relações étnico-raciais e do currículo escolar, examinando a produção dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* (teses e dissertações), no intervalo de 1987 a 2006. Realizando análise de conteúdo, a autora agrupa os estudos deste período em quatro grandes tópicos:

- a) o negro nos livros didáticos;
- b) relações Étnico-raciais no currículo em ação;
- c) estereótipos, preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar;
- d) o ensino da História e da cultura de africanos e negros brasileiros nos currículos escolares.

O período inicial escolhido pela autora, 1987, reflete-se na importância do debate sobre o centenário da Abolição da Escravidão, instituída em 1988. Ela observa um aumento da produção científica a partir do ano 2000, com prevalência de estudos de caso realizados em salas de aula de escolas públicas, sua grande maioria de São Paulo, com foco nos ensinamentos fundamental e médio. São encontrados estudos que tematizam a educação infantil, porém nenhum relativo à educação de jovens e adultos. A carência de estudos históricos também foi sentida pela autora, assim como a falta de foco nos demais profissionais que compõem as instituições investigadas. As pesquisas da década de 1990 salientaram a necessidade de políticas públicas que almejassem alterações curriculares no sentido de reverter a vitimização do negro, tão combatida pelo Movimento. No final da década de 1990, já se discutia os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo do tema transversal da Pluralidade Cultural, ao qual a discussão das relações étnico-raciais fica restrito, não atendendo aos objetivos do Movimento Negro quando pautam a necessidade da discussão da heterogeneidade cultural brasileira e das culturas negras.

A direção das pesquisas apontadas por Regis (2009) é o aumento de pesquisas sobre a discriminação e o preconceito no livro didático, o ensino da cultura africana e afro-brasileira, o ensino em comunidades remanescentes de quilombos e de práticas que possam ser integradas ao currículo escolar. O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira se dá em meio a complexas negociações que implicam mudança de ação, sendo sua realização mais lenta que sua prescrição. A realização de práticas isoladas e pontuais é denunciada, bem como o impacto negativo que práticas discriminatórias no ambiente escolar venham a ter sobre a identidade dos alunos negros.

Regis (2009) sugere que a modificação curricular exigida pela inclusão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira questiona a estrutura escolar fundada em lógicas seletivas, hierárquicas, universalistas, abstratas e individualistas, que geram práticas discriminatórias e preconceituosas.

O questionamento da seletividade do currículo escolar que apaga a discussão sobre a cultura e a diáspora africana necessariamente exige que se discuta sobre o racismo, desvelando o fato de que as práticas escolares já são racializadas. A discussão do etnocentrismo previne, de acordo com Regis (2009) que se substitua o “eurocentrismo” por um “afrocentrismo”. A democratização da prática pedagógica passa pela construção de um currículo que pautar os interesses dos grupos marginalizados. Considero, porém, que a autora não pode supor que tal inclusão se dará sem tensões ou de modo harmônico, pois a seletividade do currículo está intrinsecamente ligada com a sua hierarquização, expondo a naturalização dos privilégios da população branca em relação à população negra, considerada menos capaz de produzir conhecimento. A igualdade abstrata e o universalismo funcionam como justificativas para a suposta neutralidade, aqui, profundamente articulada com o mito da democracia racial. A escola está, portanto, desafiada a realizar coletivamente uma mudança, articulada com políticas públicas e por força da lei. A lei fomenta o debate das relações étnico-raciais na escola.

Coelho e Silva (2013) examinaram, em 2010, um conjunto de teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras com conceito quatro na avaliação de suas produções. Analisam que as produções identificam a educação brasileira como ação afirmativa e como instrumento de combate ao preconceito. Os autores consideram a dificuldade de se abordar a temática e identificam o que considero duas grandes estratégias de silenciamento: a não consideração das situações de racismo, endereçando-as a outras causas, e o temor de “despertar” o racismo ao falar sobre ele na escola, como se ele não atravessasse seus muros.

A distribuição temporal da produção na primeira década dos anos 2000 é maior nos anos de 2006 e 2007, não tendo sido verificado o aumento esperado nos anos 1990. Gonçalves e Dias (2000) também apontavam a respeito da ênfase acadêmica em torno da diversidade. Contudo, como muitos grupos de pesquisa analisados nasceram na década de 1990, os autores inferem que foram frutos das discussões iniciadas dos anos 1980.

Coelho e Silva (2013) identificam a recente interligação entre os temas negro, educação e currículo. Consideram que a produção acadêmica na última década se deu sob a égide da mestiçagem que apaga a negritude. A formação dos professores (como também vamos reafirmar mais adiante) é o principal âmbito de interesse, mas de modo amplo, ficando

em segundo plano as relações raciais nas ações afirmativas. As autoras identificam as produções dos autores cearenses Silva (2009), em pesquisa-intervenção com literatura africana e afrodescendente junto a professores, e Cunha Júnior (1999), no qual se fundamentam para identificar as tendências, notadamente as africanidades, em termos curriculares, e as relações étnicas, que ressaltam as relações de poder na escola. O presente estudo está abarcando estas duas vias.

O Brasil cria uma máscara branca de si mesmo, como diria Fanon (2008), quando valoriza a cultura europeia e desvaloriza a cultura africana e indígena em toda aquela operação do pensamento abissal, já descrita por Santos (2010) no capítulo anterior. Coelho e Silva (2013) estão de acordo e reafirmam a importância da variável raça, em relação às questões de gênero e de classe.

Algarve (2005), em dissertação de mestrado, realizou pesquisa-intervenção com crianças brancas e negras da 4ª série, com o objetivo de analisar suas concepções quanto aos negros e sua cultura. Foi criado um “Cantinho de Africanidades”, uma exposição permanente de artefatos da cultura negra no Brasil, na África ou na Diáspora. A partir disso, Algarve (2005) realizou atividades em parceria com a professora durante todo o ano letivo envolvendo, além de leitura de textos e confecção de objetos em argila, biscuit e materiais recicláveis, a presença de pesquisadores doutores provindos da África, dos Estados Unidos e da Espanha. O trabalho ganhou destaque, sendo apresentado para outras escolas e noticiado no jornal impresso e televisão locais. As crianças tornaram-se multiplicadoras, visitando outras escolas e falando sobre o que aprenderam. Assim, fica claro que o Cantinho não foi reduzido a uma estante ou a momentos isolados, mas gerou interesse da comunidade extraescolar sobre o que se passava ali. Quanto aos objetivos da pesquisa, foi relatada uma melhora no relacionamento entre as crianças negras e brancas, uma maior aceitação das crianças negras de sua raça/etnia, que aumentou sua autoestima. A professora com a qual Algarve (2005) realizou parceria foi destacada no processo, pois dispunha de interesse, tempo para planejamento e disposição para realizar a integração do que se passava na sala de aula com a escola como um todo. Contudo, infelizmente a experiência de Algarve (2005) não parece se repetir com frequência.

Santana (2010, p.14), por outro lado, apresenta a tese de que a implementação da Lei 10.639 nas aulas de Artes das séries iniciais em um município paranaense “pode ser caracterizada como uma ‘folclorização racista’, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas”. A pesquisa aborda a Lei, sua implementação e sua contribuição, tendo início com a história de

vida do autor, que se apresenta negro, pobre e órfão, filho de mãe esquizofrênica violentada pelo pai. Com seis irmãos por parte de pai e mãe, quatro apenas por parte de mãe e mais seis por parte do relacionamento do pai com a cunhada, Santana (2010) conta que foi internado numa instituição para adoção e nunca adotado por alguém, devido a critérios comportamentais e estéticos de preferência por crianças obedientes e brancas. Relata como foi passando por cada “educandário”, as regras específicas de cada lugar e como ele, enquanto criança abandonada e submetida àquelas condições, se sentia. As vivências escolares de Santana (2010) confirmavam o lugar subalterno do negro, nas encenações do folclore, do saci, do negrinho do pastoreio, dentre outras histórias. Sua trajetória adolescente como morador de rua e, posteriormente, sua profissionalização como educador de rua para então doutor em Educação, evidenciam seu protagonismo e resistência diante das condições mais brutais de exclusão, contrariando estatísticas. Partindo desta trajetória e de sua inserção na Educação, o pesquisador analisa onze questionários e três entrevistas feitas com professoras de escolas municipais da área metropolitana do município paranaense. Destaca sobre a Lei 10.639 a possibilidade de reflexão a respeito da História e a inclusão do continente africano na distribuição dos saberes curriculares. Todavia, os resultados apontam para a reprodução de posturas racistas.

A folclorização racista parece ser de fato uma marca da forma como as escolas têm lidado com a questão da discussão das diferenças étnico-raciais na escola. Em doutoramento, Costa (2013) realiza pesquisa-ação de caráter colaborativo com professores da educação infantil em escola pública da periferia cearense, de modo a compreender os desafios e possibilidades de uma educação antirracista. Fundamentada nos Estudos Culturais, nas lógicas de ação na escola e na Psicologia Social do Racismo, a autora encontra que a sobrecarga do trabalho docente influi negativamente na educação das relações étnico-raciais. A ação coletiva de formação em serviço aparece como uma das possibilidades de enfrentamento. As narrativas interculturais e ações de protagonismo negro foram apontadas como vias de ação favoráveis à educação étnico-racial.

Costa (2013) já estava informada sobre o despreparo das professoras para lidar com a educação das relações étnico-raciais, mas considerou este como um fator potencializador que possibilitou à intervenção proposta pela pesquisadora um cunho também formativo. Como lógicas de ação na escola, Costa (2013) percebe o que chama de “lógica da profissionalidade docente empenhada”, que se traduz em um esforço para a realização das tarefas, bem como a lógica aditiva, na qual os projetos somam-se às ações. No diagnóstico a autora encontra que estas lógicas culminam em uma prática ativista na qual a ideologia racista não encontra

obstáculos à sua reprodução. Contudo, houve possibilidade de ação coletiva, o que criou condições para o questionamento destes modos de fazer e de seus impactos da educação étnico-racial. Outra lógica presente nas ações das educadoras e apontada pela pesquisadora foi a lógica da branquitude, que aprenderam a questionar durante o processo de intervenção. A lógica da branquitude é aquela que torna invisível o branco como raça, transformando-o em padrão hegemônico. Estas lógicas, aliadas, criam uma situação na escola que favorece ao racismo e precisa ser combatida.

Assim, Costa (2013) propôs atividades que mobilizassem a sensibilidade nas histórias de vida, para que as educadoras fossem questionando seus olhares. As ações pedagógicas para a Educação Infantil apontadas pela pesquisadora a partir das educadoras dizem respeito às atividades lúdicas, o brincar, o faz de conta. Tais atividades já haviam sido sugeridas em estudos anteriores, realizados pelo grupo de Pesquisa LUDICE e também constam nas Diretrizes para a Educação Infantil. Costa (2013) ressalta ainda o protagonismo das crianças negras. Esses pontos são relevantes para a discussão da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Gomes e Jesus (2013) discutem pesquisa nacional, realizada em parceria com diversas universidades brasileiras, que objetivou analisar práticas relativas à implementação da Lei 10.639 em escolas públicas, de fevereiro a dezembro de 2009. Os autores consideram que a Lei significa uma intervenção estatal em favor da construção de uma educação antirracista. As avaliações a respeito da implementação da Lei realizadas até então aparecem em dissertações, teses ou investigações financiadas por agências de fomento à pesquisa, possuem caráter local e qualitativo e não apresentam uma visão nacional. Assim, ainda que a Lei já esteja em vigor há 10 anos, não há visibilidade organizada sobre seu impacto nacional. A metáfora utilizada na pesquisa é a do enraizamento. A ausência de um levantamento bibliográfico prévio constitui um obstáculo para qualquer pesquisador nesta área, uma vez que tal tarefa é hercúlea e representa por si só uma pesquisa de grande esforço.

Para atingir tal objetivo e cobrir as cinco regiões do país, os pesquisadores privilegiaram atores em nível estadual e municipal que informassem sobre a institucionalização da Lei e que pudessem indicar casos de escolas que trabalhassem na perspectiva de sua implementação. Das 5.107 secretarias municipais, 171 participaram da pesquisa, dentre elas as 26 capitais e o Distrito Federal, selecionadas a partir de sua pontuação na formação continuada para professores sobre a Lei 10.639, oferecida em 2008. Especial atenção foi dada às escolas que investiram em infraestrutura e recursos pedagógicos. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro (NEABs) das universidades também foram incluídos

devido ao seu intenso trabalho de formação, produção de materiais didáticos e divulgação da Lei. A coleta dos dados se deu via questionário autoaplicado e virtual com dois campos: esforços feitos pela secretaria para a implementação da Lei e escolas que realizam atividades na direção da Educação Étnico-Racial há pelo menos um ano.

Gomes e Jesus (2013) consideram que, embora a taxa de devolução tenha sido baixa, ainda assim superou a de pesquisas e consultas do mesmo gênero. Foram citadas 890 escolas em âmbito nacional que trabalham nesta direção, com as ressalvas dos pesquisadores de que este número refere-se apenas às que foram lembradas pelas secretarias e NEABs. Destas, 36 escolas (seis de cada região brasileira) foram escolhidas com base no tempo de trabalho, se era individual ou coletivo e quantos professores eram envolvidos, outras modalidades educacionais oferecidas e incorporação ao projeto político pedagógico da escola. Daí um trabalho de campo com entrevistas de gestores, professores e estudantes, bem como análise de documentos e conversas informais.

Os resultados revelados por Gomes e Jesus (2013) apontam que a Lei 10.639 veio a legitimar e potencializar um trabalho que já era feito naquelas escolas. Aquelas que tinham uma gestão mais democrática apresentavam as ações da educação étnico-racial mais enraizadas. Nem todos os professores se envolveram com os trabalhos realizados e alguns chegaram a desconhecer a Lei ou a interpretam de modo impositivo ou simplificador. Em escolas com forte presença do mito da democracia racial os projetos eram mais individualizados, havia menos investimento e, conseqüentemente, menor sustentabilidade. Esta sustentabilidade tem a ver com aspectos mais amplos da escola: a inserção no Projeto Político Pedagógico e a Formação dos Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A desatenção à Lei pode não ter a ver com o racismo, na interpretação de Gomes e Jesus (2013), mas diz respeito a um quadro geral de desestímulo da classe docente com relação à carreira, à gestão escolar e a uma visão política conservadora. Pensamos, entretanto, que, mesmo neste contexto, prioridades são eleitas e a implementação da Lei não tem sido uma delas. Se o racismo for visto como uma questão estrutural, fica claro como organiza também a indicação de prioridades. A questão é a de que o racismo tem sido visto apenas como expressão individual. Assim, a implementação da Lei está estreitamente ligada a uma gestão menos autoritária e mais democrática. Este é um ponto interessante a se ressaltar, tendo em vista a pergunta sobre que escola o trabalho com a ancestralidade africana exige.

Contudo, o conhecimento sobre África é ainda confuso por parte de docentes e estudantes, embora a questão do racismo seja bastante trabalhada. O calendário escolar e, notadamente, o Dia da Consciência Negra (em 20 de novembro) têm sido pontos marcantes

do fazer das escolas. O papel das secretarias de educação como indutoras dos processos de implementação da Lei também foi ressaltado. A intolerância religiosa também é presente e como a religião é um forte elemento da cosmovisão africana, obviamente o trabalho se vê prejudicado por este obstáculo. Nesse sentido, as conclusões do estudo de Gomes e Jesus (2013) revelam que não há uniformidade dentre as escolas investigadas em todo o país no que diz respeito ao cumprimento da Lei, sendo muitos os desafios a serem superados, mas também fortes os motivos de esperança no avanço desta caminhada.

Felisberto (2006), ao discutir a África na sala de aula, considera que, além de impactar na identidade do brasileiro enquanto povo homogêneo culturalmente, o passado africano resgatado gera novas leituras sobre a situação da população afrodescendente no Brasil atual. Com ajuda da autora, podem se organizar então duas grandes vias da discussão, a da Diáspora e a da Ancestralidade Africana. Estas possibilidades podem aproximar-se ou afastar-se, mas não se excluem. Os estudos da Diáspora tematizariam a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*, englobando discussões sobre os efeitos da negação do Outro na formação de uma identidade alienada de si mesma e seus impactos no cotidiano de populações afrodescendentes contemporâneas. Os estudos relativos ao que nomeamos por Ancestralidade Africana seriam ligados à reconstrução da cultura e história africanas, que também forneceria um novo lugar para a compreensão da vivência cotidiana das relações étnico-raciais no Brasil, bem como das populações afrodescendentes que aqui residem.

3.2.3 Ancestralidade Africana como princípio pedagógico na escola de educação infantil

Em contato a literatura sobre a cultura africana na escola, percebeu-se a emergente construção de um fundamento identitário ligado ao conceito de Ancestralidade Africana. Neste estudo, fundamentado nos Estudos Culturais e nos Estudos Pós-coloniais, questiona-se: o que significa a Ancestralidade Africana na contemporaneidade, caracterizada pelo desenraizamento e questionamento de toda identidade? Qual seu lugar nos processos educativos?

Macagno (2011) aponta os anos 1990 como o início do que chamou de “retorno à África”, momento preliminar da discussão multiculturalista no Brasil e a implementação de políticas afirmativas para afrodescendentes, além do incentivo do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. A Ancestralidade Africana torna-se importante voz no cenário da Educação em um contexto que, segundo analisa o autor, tem docilizado as lutas por equidade a partir do argumento culturalista.

A busca simples pelo termo “ancestralidade africana” nos periódicos da CAPES em dezembro de 2013 encontrou 33 artigos. Surpreendentemente, descobrimos uma discussão forte referente à ancestralidade genômica, assunto diverso da ancestralidade cultural que buscamos conceituar neste trabalho. Mesmo assim, chamou a atenção que a ancestralidade genômica seja um tema presente, uma vez que a falsa fundamentação biológica da divisão da espécie humana em raças já parecia uma discussão superada. A ancestralidade genômica aparece fundamentando discussões sobre tipos sanguíneos e sobre a incidência de doenças em determinadas populações. Contudo, o artigo “Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?” (PENA; BORTOLINI, 2004) expõe o que parecia latejar nas entrelinhas: que o critério genético não está de todo alijado da discussão política e que continua a ser referido, principalmente pela facilidade de se investigar o genoma mediante o atual aparato tecnológico disponível. A eugenia parece ser um fantasma que não foi exorcizado de uma vez por todas. Os autores encontram, no Brasil, 146 milhões de pessoas que seriam geneticamente afrodescendentes, o que representa 86% da população e assim refletem sobre o que significam as cotas neste cenário. A discussão se inscreve, portanto, no campo político e é aberta com uma frase de Martin Luther King sobre a extinção do racismo pela não consideração da cor da pele como um critério de atribuição de valor pessoal. Os autores argumentam em seguida a respeito da impossibilidade de utilização do critério genômico para a aplicação das políticas afirmativas. Confirmam então a insustentabilidade do argumento genético ao demonstrar que somos todos mestiços e desse modo não há como embasar decisões políticas neste argumento. Numa sociedade na qual o mito da democracia racial está vivo e bem estabelecido, pode-se facilmente acreditar na ideia de meritocracia, embora o mérito numa estrutura socialmente desigual seja um critério bastante questionável.

Macagno (2011) discute o mito das três raças que compõem o Brasil. O autor descreve um multiculturalismo à brasileira que se apoia nas três raças (branca indígena e negra), mas não racializa de fato o Brasil, pois funciona na lógica da comunidade imaginada, ditada pelos moldes da famosa “democracia racial”, discriminação feita com base no fenótipo e não no genótipo. Além de um reflexo da tradição americana, as pesquisas sobre as questões de etnia/raça remetem também ao que fundamenta esta herança, o racionalismo e o cientificismo, que aponta para o ancestral um lugar na sociedade atual: o gene, signo corporal indecifrável, mudez da matéria. É outra forma de ler o corpo, que não se sobrepõe à leitura fenotípica que age no cotidiano brasileiro, mas que vez por outra é trazida, como se guardasse alguma verdade, a verdade do discurso científico, que, como lembra Macagno (2011), acaba por

servir à lógica hegemônica. Aliás, para o autor nada escapa à esta lógica apaziguadora das fricções presentes na sociedade brasileira. O Movimento Negro estaria cooptado, as solidariedades latino-americanas sendo traduzidas nos termos das relações “sul-sul” (em uma clara alusão às Epistemologias do Sul) e uma diáspora que fala inglês teria dado lugar às ideologias internacionalistas que sustentavam os movimentos negros afro-americanos. O argumento culturalista enfraqueceria o poder do argumento racial.

Rocha (2009, p.45), entretanto, destaca que, no âmbito educativo, a contribuição do conceito de Ancestralidade Africana se daria pela via da educação das relações étnico-raciais e do fortalecimento identitário:

Usado como princípio pedagógico, poderá contemplar práticas de respeito aos mais velhos, à identidade pessoal e coletiva do sujeito aprendiz, às tradições dos povos como constitutivas de sua identidade. Trabalhar nesta perspectiva, semelhanças e diferenças, história e memória as diversas relações sociais nos vários tempos e espaços em que se realizam ajudará, assim a construir respeito e valorização das diferenças.

Percebe-se que a consideração da relação com os antepassados e a memória cultural exige repensar as práticas educativas. Apple (2006), um dos principais nomes da Pedagogia Crítica, ao analisar o currículo da Educação como expressão dos saberes que são ou não valorizados e explicitar o tecnicismo que justifica tais escolhas como ideologia de manutenção deste estado de coisas, contribui para a compreensão de como a questão multicultural é apropriada no âmbito escolar. As tendências por ele descritas no cenário educacional americano, que também podem ser extrapoladas para o contexto brasileiro, são a Neoliberal, que pressupõe uma continuidade escola/trabalho, considerada pelo autor como aprofundamento de desigualdades; a Neoconservadora, que busca uma “Restauração cultural” e enfatiza testes e avaliações competitivas e a Populista autoritária, movimento fundamentalista cristão evangélico que deseja tomar a bíblia como fonte do conhecimento e considera a autoridade sagrada maior que a política. A nova classe média gerencial daria suporte a estas tendências, através de justificativas científicas apolíticas, bem como pela execução técnica das estratégias pensadas.

Magalhães e Stoer (2005) fundamentam-se no processo histórico no qual a escola atual é produto do cruzamento do Iluminismo (que lhe atribui a função de formar o novo homem) com o Estado Nação (que deseja que a escola difunda língua e cultura ao cidadão). A articulação com o novo momento do Capitalismo confere ao conhecimento o valor de competência flexível e transforma o caráter emancipador que ele outrora tinha em mercadoria. Assim, as instâncias formativas e produtivas estão harmonizadas numa visão funcionalista. A

perspectiva moderna da escola salvadora, formadora do cidadão, projeto da modernidade, vive apenas em alguns lugares. A escola já não é a socializadora central, já não fornece os mapas para a vida, mas é ela mesma parte dos mapas que os indivíduos constroem para si. A escolarização é a estratégia para escapar às origens familiares e sociais das quais também é consequência. Esse novo mandato da classe média para a educação não é só fruto da determinação econômica do capitalismo flexível, mas também das transformações culturais, da intimidade, da reinvenção das tradições.

O processo de formação identitária moderno, como caracterizado por Magalhães e Stoer (2005), complementa o pensamento de outros autores já citados como, por exemplo, Hall (2003), e se articula no tripé das identidades nacional (pertencimento a uma nação), jurídica (sujeito de direitos e deveres) e subjetiva (sujeito racional e afetivo). A educação escolar seria, portanto, o lugar onde o indivíduo é liberto da tradição e onde se reforçam os valores do Estado-Nação. Além de cidadãos, a escola formaria trabalhadores aptos. Esse modelo guia a escolarização massiva do pós-guerra. O atual momento é de questionamento sobre o ideal de desenvolvimento e o modelo cultural que o Ocidente representa, “esse modelo foi, sobretudo a partir de meados do século XX, sendo posto em causa externa e internamente pelos intelectuais e pela ação política que o foi denunciado como etnocêntrico, colonialista e falocêntrico” (MAGALHÃES; STOER, 2005, p.92).

A desconstrução do Ocidente não tem a ver somente com sua autocrítica, mas também, para Magalhães e Stoer (2005), com o que os autores chamam de “rebelião das diferenças”. As diferenças se insurgem além dos ideários político e econômico, questionando o modelo epistemológico e reivindicando soberania: o direito a um quadro de referência próprio em termos de educação e saúde. O reconhecimento cultural da diferença parece acontecer ao mesmo tempo em que a se reivindica a igualdade econômica. A escola precisa se tornar uma escola “reclamada” e não simplesmente “atribuída”, pois “já não é possível falar e fazer programas políticos para os ‘outros’, para os incluir ou para os excluir, sem questionar e investigar a relação existente entre esse ‘nós’ hegemônico e os ‘outros’ definidos como diferentes” (MAGALHÃES; STOER, 2005, p.10).

Não se trata, portanto, somente de rearranjar o currículo de modo diferente, e sim de pensar o papel do conhecimento na sociedade atual. Oliveira (2008), ao situar as ideias de Boaventura Santos, explica, através do conceito de tradução, como é possível entender o trabalho que a escola precisa realizar. Posto que nenhuma cultura seja homogênea, trata-se de:

- a) encontrar zonas de diálogo e confronto entre saberes;
- b) selecionar, das versões mais inclusivas da cultura em questão, o que seria

traduzível;

- c) abertura do campo de negociação intercultural pela transformação dos *topoi* (premissas culturais) em elementos inteligíveis.

Sansone (2007, p.24) fornece um interessante conceito de cultura negra:

A cultura negra pode ser definida como a específica subcultura de pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatiza a cor, ou a descendência a partir da cor, como um importante critério de diferenciação ou de segregação das pessoas. As culturas negras existem em diferentes contextos: elas diferem em sociedades que são predominantemente brancas e em sociedades nas quais a maioria de sua população é definida como não branca, mas uma norma somática que prevalece é a que coloca os indivíduos com traços definidos como africanos ou negroides na base da hierarquia social, ou próximos a esta base (cf. WHITTEN E SZWED, 1970:31). A cultura negra é por definição sincrética (MINTZ, 1970:9-14).

Sansone (2007) considera que o valor da cultura chamada étnica se estabelece nos termos da sua diferença em relação à cultura urbana ocidental e globalizada e, como a população negra tem uma história de apagamento das raízes, seria difícil sua afirmação como diferença.

Assim, a definição do que é “africano” ao longo da história do Brasil esteve ao sabor das pressões políticas internas e externas que colocavam a relação com a África como crucial para o país. Sansone (2007) situa dois períodos, o Século XIX, período marcado pelo racismo científico que insuflou o ideário eugenista de branqueamento do Brasil e o Século XX, quando a incorporação da cultura negra pela via mercantil foi incentivada. Aqui foram incorporadas quatro estratégias: o mito das três raças; a organização dos movimentos que compuseram o Movimento Negro; a reafirmação da cultura afro-brasileira; a identificação do que seria positivo e negativo na cultura africana presente no Estado da Bahia (emergindo o Ioruba em detrimento do Banto) e a luta pelo fim do mito da democracia racial.

Sansone (2007) identifica mais uma polarização que atravessa o presente estudo, desta vez com relação à cultura africana: o binômio resistência/pureza *versus* a manipulação/subjugação atribuídos às populações negras. Ele afirma que o atributo “africano” é construído de forma impressionista, faltando um estudo apurado. O autor considera importante que as relações interétnicas possam se dar de modo mais livre, menos pré-determinado e deseja que a etnicidade tenha cada vez menos importância na relação entre as pessoas. Pensa-se que o objetivo fanoniano de reconhecimento da condição humana em primeiro lugar é consensual nas relações étnico-raciais. Contudo, os caminhos para que tal objetivo seja conseguido é que divergem. Uma outra aposta é feita no aprofundamento do reconhecimento do saber africano como conhecimento e filosofia, significando, quem sabe, alguma volta a ser dada no impressionismo denunciado por Sansone (2007). Ladson-Billings

(2006, p.260) apresenta sistemas que contrastam com a epistemologia europeia e discute as consequências da hegemonia:

Quando René Descartes anunciou que existia através de seu pensamento, articulou uma premissa central sobre a qual se baseiam as visões de mundo e a epistemologia europeias (e euro-americanas) - a de que a mente individual é a fonte do conhecimento e da existência. Em contraste, o ditado africano “*Ubuntu*”, traduzido para “existo por que nós existimos” afirma que a existência (e o conhecimento) do indivíduo é dependente das relações com os outros. Essas duas perspectivas divergentes representam duas posturas epistemológicas distintas e muitas vezes conflitantes, com as quais o meio acadêmico tem lutado desde meados dos anos 1960 até o final dessa década. Essas duas tradições não são meras questões de “alternativas” ou de “preferências”, mas representam sim uma escolha deliberada entre a hegemonia (Gramsci, 1971) e a libertação. Essa declaração que reúne termos enfáticos não se destina a polemizar, sua intenção é ser urgente.

A filosofia africana é entendida por Cunha Júnior (2010) como expressão de seu entendimento sobre estas relações que se dão na interconexão complexa com a natureza. O respeito aos ancestrais significa o respeito pelo conhecimento, que o autor diz ter aprendido em casa e não na escola. Isto nos relembra uma questão: qual o papel da escola? É preciso voltar ao pensamento do autor, ainda há mais o que explorar. Ele relata, em seu estilo narrativo de escrita, que os conhecimentos que adquiriu dos avós e dos pais não tinham lugar na escola e foram desmerecidos na Universidade, que reconheceria como berço da civilização a Grécia e caracterizaria todos os saberes não gregos como pré-lógicos. O fato de que os famosos filósofos gregos tenham estudado no Egito foi suprimido da História oficial. O desconhecimento dos métodos desenvolvidos pelos povos não ocidentais, bem como o não reconhecimento do pensamento egípcio em Galileu e Descartes, por exemplo, leva à ilusão de que o pensamento ocidental nasce de si próprio.

Cunha Júnior (s/d) discute o ensino da história africana, partindo do pressuposto de que real e imaginário estão imbricados e a dúvida é parte integrante. O autor compreende, porém, que neste contexto, a dúvida dá lugar à descrença nas possibilidades civilizatórias. A descrença é o principal bloqueador da imaginação que possibilita o ensino. São pontos que o autor considera importantes na desmitificação do ensino sobre África:

1. A África não é uma selva tropical.
2. A África não é mais distante que os outros continentes.
3. As populações Africanas não são isoladas e perdidos na selva.
4. O europeu não chegou um dia na África trazendo civilização.
5. A África tem história e também tinha escrita. (CUNHA JÚNIOR, s/d)

Assim, o autor rompe com preconceitos primitivistas, desumanizadores e naturalistas que frequentemente compõem o transmitido sobre África e traz a sofisticação do pensamento africano. O conceito de *Ntu* é desenvolvido por Cunha Júnior (2010) a partir da filosofia

africana que fundamenta a educação nas sociedades bantas. O autor nos apresenta a sociedade banta a partir de *Ntu*, *Muntu*, *Bantu* e *Ubuntu*. O *Ntu* seria a essência de todas as coisas, o *muntu* designaria a pessoa, compreendida como palavra corporificada (corpo, mente e cultura). *Bantu* é a comunidade, a reunião das palavra e *ubuntu* a interconexão de todos os seres, expressa como uma teia, tal como Ribeiro (1996) se referiu, sendo sublinhada a questão da colaboração. Penso que poderíamos compará-lo a um texto, onde as palavras fazem sentido. As sociedades africanas, na sua diversidade compartilham valores comuns. Tais valores são expressos na língua *bantu*, que abrange países do Quênia à África do Sul. Em suas concepções, Cunha Júnior (2010) define que o ser humano é composto de um corpo físico e de uma inteligência viva. Tal inteligência sobrevive à morte física e é passada aos descendentes. Também não se pode entender a cultura africana sem fazer referência ao Deus Único, criador do grupo de pessoas que habitam a terra. Assim, o ser humano é visto de maneira grupal e não individual. O autor fundamenta-se em Oliveira (2007) para referir-se à força vital com a qual este criador banha todos os viventes. Esta força tem expressão na palavra falada. O ser nascido só é considerado humano após alguém nomeá-lo. Mesmo a escrita tendo se desenvolvido em diversas sociedades africanas, a palavra falada tem valor inestimável por sua ligação com o sagrado. A literatura escrita serve somente como suporte da oralidade, que é vista de forma ampla e engloba o corpo e a música. Os tambores falam, expressam mensagens codificadas na dança.

A ancestralidade é definida para Cunha Júnior (2010) como um valor social. Dela resultam as bases identitárias, expressas em mitos de criação. No Brasil, o povo Nagô tem como ancestrais os orixás, o que também se verifica com os *iorubas* na Nigéria. Cabe a eles a ligação entre o mundo visível e o invisível, dos vivos e dos mortos. Outros valores sociais presentes no Brasil e verificados entre os quilombolas dizem respeito ao trabalho cantado e festejado, que Cunha Júnior (2010) reconhece as origens entre os Zulus, África do Sul. Trata-se de marcar o ritmo do trabalho, seja ele na terra ou com o ferro, através do cânticos e da inclusão da realização de celebrações. Pensando em como estes modos de fazer afetariam a escola, trago novamente a tese de Costa (2013), na qual ela identifica as lógicas de produção da escola, como avessas ao próprio fazer docente.

Retomando Cunha Júnior (2010), depois desta caracterização ele nos apresenta *Ntu*, *Muntu*, *Kintu*, *Hantu* e *Kantu*. Tudo que existe se expressa através de *Ntu*. Deus é o único que não tem esta necessidade. O *Ntu* é a expressão da energia, que pode tomar a forma de *Muntu*, o ser humano, *Kintu*, outras formas de existência animadas ou inanimadas, é a energia da natureza. *Hantu* organiza *Ntu* no binômio tempo-espço, e *Kuntu* a ligação entre dois

significados, o conceito de tradução mais difícil (KAGAME, 1956 apud Cunha Júnior, 2010). As palavras são conhecidas e expressas pela organização do seu *Ntu*, que nunca foge a uma dessas quatro categorias. Os seres humanos (*Muntu*) são os únicos dotados de inteligência para compreender e dispor da natureza (*Kintu*). “*Kuntu* é uma modalidade que abriga qualidades subjetivas e modificadoras de outras qualidades.” (CUNHA, JÚNIOR, 2010, p. 88). Assim, são *Kuntu* o sorriso, a beleza, a inteligência, que possuem energia própria. O *Nommo* é o que possibilita a harmonia entre todas as expressões de *Ntu*, sendo o propósito e o sentido. Para exemplificar o *Nommo*, Cunha Júnior (2010) conta do povo Dongo do Mali, cujo *Nommo* é associado à astronomia. Seus mitos de origem referem-se a Sirius como a constelação de origem do universo, composta por três estrelas, o que só foi “descoberto” recentemente por astrônomos ocidentais. Os Dongos já tinham avançados conhecimentos de astronomia. O *Nommo* da cultura *bantu* tem a ver com a preservação da harmonia, ou o *Ubuntu* segundo o autor. Como o criador baseou a criação na relação entre todos os seres, pauta no equilíbrio, na harmonia e dotada de movimento e transformação, há a exigência de ações dos *bantu* para a manutenção da criação. O autor encerra suas proposições afirmando a importância de se entender o povo africano como produtor de saber, pensar filosófico característico do ser humano.

Ubuntu significa, segundo Letseka (2012) que “um ser humano é um ser humano por causa de outros seres humanos”. Trata-se da antiga cosmovisão africana que compreende valores como respeito, dignidade, humanidade, compartilhar e outros correlatos a estes. Teria a ver ainda com o mútuo entendimento a partir da valorização das diferenças. Estes valores são centrais para a política educacional da África do Sul, segundo Letseka (2012). Waghid e Smeyers (2012) consideram *Ubuntu* como interdependência humana, como uma ética do cuidado. A interdependência tem a ver com a dignidade humana, primeiramente seu reconhecimento perante o grupo cultural e posteriormente com os seres humanos em geral. Compartilhar e se conectar com o grupo é um paradigma para muitas tribos africanas. Citam Desmond Tutu em texto de (1999 apud WAGHID; SMEYERS, 2012): ser humano é fruto da partilha, da participação e do pertencimento. Este sentimento de abertura e aceitação do outro é fundamentado em uma autoconfiança que segundo o autor, se alimenta de ser parte de um todo e, portanto, não descartável e diminui quando se depara com a humilhação ou a opressão. É uma noção corporificada, derivada da experiência, e não uma abstração. O conceito de *ubuntu* retrata a cosmovisão africana. “Sou por que somos”, não pode ser deslocado do conceito expandido de alteridade que envolve todos os seres do cosmos, vivos ou não, humanos ou não.

Oliveira (2012) compreende a Ancestralidade Africana como símbolo de resistência afrodescendente que começa a ser discutida enquanto epistemologia. Sodré (1999) caracteriza a cultura negra como *Arkhé*, culturas que se fundam na ancestralidade, onde o culto da Origem, a temporalidade circular, a ecologia e a centralidade do corpo são importantes marcadores de uma cosmovisão. A capacidade narrativa e genealógica, bem como o pertencimento a uma comunidade são garantias da capacidade de transmissão simbólica do grupo, traduzindo-se em modos de viver que não são consensuais aos modos postos pela modernidade.

O primado do corpo e da organização litúrgica (ao invés do signo escrito e da sociedade desencantada) nas relações sociais dá margem à possibilidade de se falar de parâmetros civilizatórios opostos ao do Ocidente cristão – e é principalmente isso, com suas consequências éticas, que a doutrina da mestiçagem jamais conseguiu assimilar. Mas não há nesse “oposto” nada de geográfica ou racialmente identitário: a diferença é puramente simbólica, concretizada na diversidade dos modos como os povos se relacionam com as pressões da tradição e da modernidade. (SODRÉ, 1999, p.203)

Sodré (1999) explica com a palavra grega *Arkhé*, que significa “ponto de partida”, como a ritualização da origem e do destino permite a inscrição da alteridade na identidade e é especificamente esta inscrição que interessa sobremaneira a este estudo. Aqui, focalizamos como é possível essa inscrição via mediação escolar. Na Cosmogonia Africana, as forças ou tendências simbolizadas pelos orixás são diversas entidades que ocupam o mesmo plano de discurso dos mortais, logo,

A ideia de *Arkhé* não equivale à de um evento inaugural e eterno, um conjunto axiológico dado para sempre e transmitido de uma geração para a outra. Nada a ver com a reiteração do mesmo de que fala Eliade a propósito do “homem arcaico” sustentando que a “vida dele é a repetição ininterrupta de gestos inaugurados por outros”. Trata-se, sim do *sentido* imanente a símbolos (os orixás enquanto princípios cosmológicos, os ancestrais enquanto suporte da lei da fundação e continuidade do grupo) ativos na história comunitária, portanto marca de um possível. Pode ser associado ao *logos* heracliteano, entendido como o vigor presente na maneira como cada ente se conduz, ou, em outras palavras, como uma linguagem de realização. (SODRÉ, 1999, p.177).

Numa cultura de *Arkhé*, Sodré (1999) explica que antes de ser sujeito, o ser humano é objeto, condição compartilhada com animais, vegetais e minerais, todos parte do Cosmo. Para se pensar como sujeito é preciso se pensar também como “coisa”, matéria relacionada ao meio ambiente, com os mortos e com os ancestrais, coisa essa que é feita do próprio espírito. De acordo com Noble (2009, p. 282) a ancestralidade iorubana e bacongô sustentam que o ser humano é uma força espiritual incrustada numa “estrutura diferenciadora de energia em eterna expansão”. Então “[...] *Arkhé* aparece como uma outra experiência no que diz respeito à

concepção de divindade e de relacionamento com o corpo e psiquismo.” (SODRÉ, 1999, p. 202).

A consciência de si forjada na cultura de *Arkhé* é uma consciência de si enquanto corpo, microcosmo, lugar, território, santuário. O corpo é entendido como “significante flutuante”, expressão de Levi-Strauss trazida por Sodré (1999, p.182) para explicar o corpo e sua potência. Essa potência não se expressa em termos de poder – como “dispositivo hierarquicamente subordinante” que procura negar sua arbitrariedade, mas como soberania, ato que deixa entrever o arb rio, impondo-se não por ser subordinante, mas por ser fascinante. A força da narratividade para a constru o da identidade pessoal   de tal modo que se fabrica o sujeito da inicia o, num processo denominado de feitura. “Ser outro   ter consciência da singularidade.” (SODRÉ, 1999, p.213).

Compreendemos a constru o teórica de Ferreira (2005) a seguir como um rearranjo discursivo que procura iluminar aspectos que ele considera favoráveis e presentes nas culturas africanas. Isto seria parte do projeto de um lugar etnicizado da identidade negra a partir de um campo axiológico composto de valores avessos   lógica hegemônica. Ferreira (2005) caracteriza a tradi o branco-ocidental e apresenta a ancestralidade africana como seu contraponto. O autor se baseia em Ribeiro (1996) e Oliveira (2007), autores também aqui já referidos. A seguir, apresentamos uma síntese da categoriza o apresentada pelo autor. Ele considera a tradi o branco-ocidental como um dos fundamentos da sociedade brasileira e enumera alguns pontos principais que a tornam visível. São eles:

- a) a Estrutura Olig rquica: visível na concentra o de terras e riquezas por parte de poucos, não tendo o mérito sido um critério para tal acumula o.
- b) o Patriarcado: simbolismos ligados ao polo racional, busca por exercer o domínio, valoriza o da violência, fonte de evolu o e civiliza o. Centralidade da figura do homem como exercendo constrangimentos e violência, em dimensões públicas e privadas.
- c) o Individualismo e Contratualismo: heranças iluministas que promovem o indivíduo em detrimento da comunidade. O contrato estabelecido de forma racional e aut noma entre os indivíduos deve promover e ser expressão dos valores da igualdade, fraternidade e liberdade.

A matriz africana e ameríndia estaria fundamentada em bases inversas. Segundo Ferreira (2005, p. 211), a matriz africana caracteriza-se pelos seguintes elementos:

- a) a Comunalidade/Afetividade: a partilha das terras e das riquezas, a circulação dos bens. Valorização do afeto gerado pela convivência e enfrentamento das problemáticas comuns.
- b) a Matrifocal: simbologia referente ao sensível, ao afeto, ao cuidado, ligação, comunhão, relacionamento, narrativas, oralidade, pertencimento. Atitude estética e ética perante à vida, razão sensível.
- c) a Coletividade: noção de pessoa como arranjo entre o singular e o comum. Compreensão ecológica da harmonia necessária para a sobrevivência.

Ainda como princípios de organização de sociedades africanas, fundamentado em Oliveira (2007), Ferreira (2005) enumera o princípio da integração, da harmonia com a natureza, da diversidade, da senioridade - em ligação com a ancestralidade -, princípio da complementaridade, da polaridade do mundo em energias construtivas e destrutivas e o princípio comunitário.

A partir de um arcabouço africano, o ancestral é entendido como presente e atual. Os mortos não morrem, os deuses não vivem na distância de um céu, mas habitam a natureza e dão sugestões para a vida cotidiana. Daí decorrem o respeito e a deferência que se tem para com os mais velhos, sendo a questão etária interpretada como tempo de vivência naquele universo. No contexto afrorreligioso, por exemplo, uma criança pode ser entendida como muito mais velha do que um adulto iniciante na religião, por ser mais conhecedora de sua cultura do que aquele que só agora tem acesso a este outro universo de significados.

Ferreira (2005) se interroga sobre em que nível será possível a escola promover uma reconciliação de cosmovisões tão distintas. Relembra que, embora para a escola se coloque a tarefa de formação da personalidade integral, ela é apenas mais uma instância formadora. Para o autor o pilar matrial da formação das crianças encontra-se não no ofício de aluno, mas nas outras instâncias formativas que a escola não reconhece como legítimas. Os valores branco-ocidentais são naturalizados e universalizados. Os outros valores são restritos às datas comemorativas, exotizados, foclorizados e não são levados à sério.

A Ancestralidade Africana é tomada por Ferreira (2005) como o passado radical, que guarda não a repetição, mas a semente libertária: “Por mais contraditório que pareça num determinado momento, parafraseando Paul Ricoeur (FERREIRA SANTOS, 2004) o nosso devir depende do futuro que o nosso passado tinha” (FERREIRA, 2005, p. 213), ou seja, de nós mesmos, uma vez que somos o futuro deste passado. A temporalidade ancestral se estende para além e aquém da vida pessoal, atribuindo à pessoa a tarefa de atualização de forças já postas em movimento.

Nas situações em que a sobrevivência é posta à prova, a noção de ancestralidade funciona como um abrigo, uma comunidade de destino (BAUMAN, 2005) que pelo vínculo de pertencimento, fortalece a resistência perante a adversidade. A metáfora da casa é presente na referência ancestral “a casa que mora em nós” como diz Couto (2003), citado por Ferreira (2005). Talvez por isso seja mais visível a atualização dos seus valores nas zonas mais empobrecidas, onde o confronto com tais questões é diário.

A convivência cotidiana na escola também apresenta às crianças negras situações de ameaça à sua sobrevivência social, ao seu reconhecimento como parceiro de brincadeiras, como outro legítimo. Que “casa” a escola pode oferecer para estas crianças? Ferreira (2005) responde a esta pergunta a partir de um exercício de mito-hermenêutica, o mito como metáfora viva e atual, produzindo sentidos. A narrativa acontece quando Obatalá, deus supremo, resolve visitar seu filho, o rei Shangô. Ao entrar nos domínios do reino, encontra um cavalo belíssimo e resolve levá-lo ao filho, para que localizasse o dono do animal. Tratava-se, porém, do cavalo do rei e os guardas, não reconhecendo Obatalá, o prendem como ladrão. O reino então entra em profunda miséria, as colheitas cessam e nada mais é produzido devido à estiagem. Preocupado, o rei Shangô, que nada sabia do acontecido, vai consultar o *Ifá* (adivinho) que transmite dos búzios a mensagem: “Procure em seus porões.” É exatamente o que o rei faz lá encontrando seu pai acorrentado e sujo. Lamentando profundamente, pede água da fonte para que ele mesmo lave seu pai, corrigindo a injustiça perpetrada. Depois, todos são convidados para uma dança e um banquete em honra de Obatalá. Deste mito Ferreira (2004) faz metáfora para que sejam ouvidas as vozes ancestrais acorrentadas no inconsciente coletivo. O que diriam estas vozes para a Educação? A Educação seria um momento iniciático do encontro consigo mesmo, que, na escola, teria como pretexto a estrutura escolar.

Dentro da Ancestralidade Africana destaca-se o conceito de cosmovisão. Ribeiro (1996) afirma que é impossível compreender a cosmovisão africana sem entender a inseparabilidade entre sagrado e profano. Permeando o universo está a força, que se expressa em seus fluxos na natureza e através das pessoas. As pessoas são moldadas - e esta metáfora é mais exata por fazer referência ao mito da *gênesis* citado por Ribeiro (1996) - a partir da mistura de todos os seres já criados e por isso tem com todos os seres grande intimidade. Outra metáfora para expressar a cosmovisão africana é a teia de aranha, todos os elementos interligados formando um todo. Assim, faz sentido o pensamento sincrônico que estabelece elos de significação entre eventos ocorridos ao mesmo tempo. A ideia de tempo é, portanto, diferente da ocidental, onde causas e consequências se encadeiam linear e unidirecionalmente.

A organização dos eventos não é sequencial e sim através de campos, onde o organizador dos eventos é o tempo. Trata-se da coincidência significativa, que Ribeiro (1996) explica com base em Jung (1970 apud Ribeiro 1996). A significação depende da subjetividade.

O tempo atual é constituído de eventos passados e presentes. A concepção temporal africana poderia ser sintetizada por Ribeiro (1996): o amanhã quando chega torna-se ontem. Assim, não há noção de futuro como clímax, ou algum fim, mas a preservação da história. O futuro é endereçado ao passado, pois a ele se dirige. Os mortos, os ancestrais, somos nós. Somos nós, no tempo presente. Mas esta realidade não se apresenta como expectativa - um dia seremos os mortos, num desfecho porvir. Assim como nós, os mortos, os ancestrais também habitam a terra. Apenas muda-se de condição, mergulha-se no tempo mítico, mergulha-se na vida consciente.

Ao caracterizar o ciclo vital, Ribeiro (1996) o faz em termos de “[...] nascimento, puberdade, casamento, procriação, velhice, morte, ingresso na comunidade de falecidos, ingresso na comunidade de espíritos, novo nascimento.” As pessoas vivem enquanto pelo menos um dos seus descendentes que a conheceu viver. A vida é a memória e a palavra. Quando não for mais lembrada, a pessoa morre individualmente e entra na imortalidade coletiva. O tempo mítico é regulado pela realização dos ritos. A regulação do tempo social difere em cada região, podendo ser definido pelas estações ou pelas chuvas. Outro dito *ioruba* trazido por Ribeiro (1996, p.) fala:

Um tempo está partindo o outro está chegando
Um dia vai outro vem
Os da frente (os velhos) estão indo
Os de trás (os jovens) os estão seguindo
(dando-lhes continuidade)

Os que chegaram depois são os que vieram primeiro? No nascimento de gêmeos, Ribeiro (1996) conta que o nascido por último é considerado o espírito mais velho. A criança não é produto dos pais, mas mensageira do mundo espiritual e como tal é recebida com respeito. A tarefa do educador é ajudar na manifestação do que a criança traz, que é mais rico do que ele poderia oferecer. O educador então é quem aprende. O tempo cíclico, contudo, não representa uma prisão, mas uma nova oportunidade, como ilustrado através do poema songai:

Não é da minha boca.
É da boca de A, que o deu a B, que o deu a C
que o deu a E, que o deu a F
que o deu a mim
que esteja melhor na minha boca que na de meus ancestrais.
(RIBEIRO, 1996, p.31)

Ou seja, o passado convida-se a ser reinventado. E é esse convite que Moore (2008)

aceita ao dizer da necessidade de recriar um imaginário sobre África baseado no real. A África idealizada nos quatro séculos de diáspora, que foi foco de resistência frente à dura realidade da escravidão, é hoje revisitada. “A ancestralidade africana determina significativamente a constituição da identidade nacional brasileira, apesar da negação desse fato, imposta pela ideologia do branqueamento que determina como modelo identificatório para o desenvolvimento das identidades individuais o europeu.” (RIBEIRO, 1996, p. 134). Para Oliveira (2007) a ancestralidade é o esteio de toda educação, posto que educação diga respeito a ler o mundo a partir dos referentes culturais da sua história. São eles o encantamento, para a compreensão da terra, para a sabedoria.

É preciso lembrar, porém, que a negritude pode ser vivenciada sem etnia conforme os estudos de Sansone (2007). Ele identifica, em seus estudos atuais, a negritude sem etnicidade como a afirmação do negro sem memória cultural, sem historicidade, “negritude vivenciada de muitas maneiras, sob formas mais ou menos individualizadas” (SANSONE, 2007, p.294). A “negritude sem etnicidade” seria o retorno da ideologia da mestiçagem do qual fala Munanga? Zizek (2005) explica que as diferenças (etnia/raça; sexualidade) aparecem como questão de escolha do sujeito, devido a essa hiperlativização das particularidades. Essa livre escolha emerge de um violento desenraizamento da vida particular e do percurso biográfico, de acordo com Zizek. A mestiçagem é, na realidade, uma ideologia que serve ao apagamento da negritude, uma defesa ao cerceamento e opressão do ser negro. Já a visão de Sansone (2007) tem a ver com a noção de pertencimento a um grupo social racializado, não realizando este apagamento, mas afirmando o negro em outras leituras do que seja cultura.

Embora os Estudos Culturais sejam céticos com relação a essa busca pelas origens, essa procura tem funcionado atualmente como “ponto de Arquimedes” para mover uma construção identitária. No Brasil, cujo mito de origem remete à democracia racial e ao povo mestiço, afirmar origens africanas afeta profundamente a identidade racial e nacional e, como revela Moore (2008), põe a nu o dado de que nesta democracia os excluídos, além de serem maioria, também são étnica e racialmente pertencentes ao grupo denominado mestiço.

Como é possível perceber a partir da discussão acima não há acordo sobre o que seja “africano” e as ideias a este respeito estão atreladas a questões que remetem a um projeto político de Brasil e de educação. A escola defronta-se com estes dilemas. Este trabalho de tese considera a cultura africana como um enigma ao qual interessa saber como a escola responde e como crianças significam. Compreende-se a cultura africana na escola como uma tradução, no sentido que aponta Santos (2010, p. 62) “Através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também

contradições inultrapassáveis.” Não é possível esperar uma incorporação funcionalista dos princípios da ancestralidade africana na escola, como se esta viesse apenas para somar ao que já existe. Ao contrário, a Ancestralidade Africana e o saber que esta carrega estão em rota de colisão com os fundamentos da escola enquanto instituição assentada no patriarcado, no colonialismo e no capitalismo. Trata-se, por fim, de esforços no sentido de transformar a escola em um espaço de partilha de conhecimento e de construção de uma outra sociedade, onde o racismo não seja possível.

Pelos trabalhos aqui selecionados para esta discussão, é possível entender que o professor tem sido claramente o centro das preocupações, sendo seu compromisso com a implementação da Lei 10.639/03 considerado imprescindível, o que é de fato. Discutir a perspectiva das crianças sobre o que recebem da escola pode contribuir com elementos interessantes para que os profissionais da educação compreendam melhor suas práticas, não somente em termos de efeitos, mas dos diálogos que podem ser engendrados e do que é possível aprender com as crianças sobre sua leitura da sociedade atual.

3.2.4 Crianças brasileiras e suas questões

No Brasil, Cavalleiro (2011), em obra seminal sobre o racismo na escola, rompe o silêncio sobre a situação das relações étnico-raciais na educação. Embora considere sua pesquisa como mais uma a integrar o conjunto de informações sobre o negro no Brasil, seu estudo tornou-se referência para a compreensão da criança negra na educação infantil. Como professora de crianças na faixa etária de quatro, cinco anos, a autora pode perceber a existência de uma identidade negativa em crianças negras, e de sentimentos de superioridade em crianças brancas, já nesta tenra idade. A pesquisadora acompanhou crianças de três turmas da pré-escola em uma instituição de ensino municipal em São Paulo, nos âmbitos familiar e escolar por meio de observações sistemáticas das interações multiétnicas e entrevistas, com especial atenção à expressão verbal, práticas não verbais e práticas pedagógicas. O estudo, realizado em meados dos anos 1990, concluiu que escolas e famílias desconsideram o caráter multiétnico da sociedade global, bem como o racismo da sociedade brasileira, silenciando sobre isso e sobre práticas preconceituosas identificadas no cotidiano. Cavalleiro (2011, p. 101) afirma: “É, portanto, indispensável à elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito”.

Gomes (2002a), pesquisadora de sujeitos negros e negras com produção bastante

referida na área, explícita, em artigo sobre a articulação entre a construção de uma identidade negra e os processos educativos atravessados ou não pela escola, a importância da trajetória escolar evidenciando a relação entre o corpo e esta instituição. A compreensão do significado social do corpo e cabelo negros precisa ser mais discutida no estudo das relações étnico-raciais na escola. Em outro texto Gomes (2002b) discute aproximações entre a escola e a identidade negra, apoiada na perspectiva de que na escola compartilham-se valores, crenças e preconceitos e que identidade pressupõe interações, diálogos, negociações. A autora discute que a abordagem dos conteúdos escolares na Literatura e na História invisibilizam questões étnico-raciais e de gênero, colaborando para a fragmentação da identidade étnico-racial das crianças e identificando a diferença racial como uma deficiência. Alerta para o fato de que o processo identitário não se restringe à esfera privada e, ao ressaltar este fato, traz para o âmbito relacional a questão identitária negra na escola, o que, além de pressionar o branco, por trazê-lo para um espaço étnico de cor, revela, no caso brasileiro, o quanto o branco traz inscrito o negro em si.

Como exemplo de estudo sobre crianças brasileiras na direção do que se trata nesta tese, abordamos primeiramente a pesquisa de Fazzi (2004) e mais adiante as contribuições de Costa (2007) e Cabral (2007). Rita de Cássia Fazzi é pesquisadora do campo das Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e investigou o preconceito racial na infância, situando-o dentro do debate político das relações raciais no Brasil. O objetivo da pesquisa de Fazzi (2004) foi caracterizar o preconceito racial na infância, mais especificamente, buscando o ponto de vista das crianças sobre suas relações raciais. A autora escolhe a escola como campo de pesquisa por ser um lugar privilegiado de encontro das crianças e, embora considere importante seu papel na elaboração da identidade étnico-racial não pretende discutir o papel desta na manutenção ou combate ao preconceito.

Foram realizadas em 1997, observações em duas escolas públicas de Belo Horizonte que atendem a crianças com níveis socioeconômicos diversos, uma situada em uma favela e outra em um bairro de classe média. Através de entrevistas semi-estruturadas com crianças de 6 a 14 anos do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, Fazzi (2004) conversou sobre temas do cotidiano dessas crianças e percebeu que, se não inserisse a questão racial na conversa, esta não apareceria, mesmo já tendo observado que agressões de cunho racial estavam presentes neste contexto. Na escola da favela entrevistou 80 crianças e percebeu a existência dos xingamentos raciais. A pesquisadora reestrutura então a metodologia utilizando bonecos como pretextos lúdicos e numa entrevista mais estruturada solicitou às crianças a classificação de duas famílias de bonecos (avós, pai e mãe, filho e filha e um bebê,

brancos, mas não louros e negros). Realizou este procedimento com 27 crianças, entre oito e nove anos, da classe pobre e 22 da classe média, com a mesma faixa etária. O estudo é detalhado a seguir.

A discussão sobre raça é feita apresentando o pensamento de Hirschfeld (1996, apud Fazzi 2004). Inicialmente, a psicologia cognitiva, que é caracterizada como universalista, sendo “raça” fruto da capacidade humana de categorização ao mesmo tempo em que pode produzir categorias errôneas. Os psicólogos cognitivos não se preocupariam com os modos de produção das inferências equivocadas, e mesmo que entendam que estes processos são produzidos em um contexto social e cultural, não vão focalizar sua compreensão. Em contraponto a teoria comparativa entende o pensamento racial como imbricado nas relações de poder. Estas geram categorias psicológicas na medida em que são representáveis, mas não podem ser reduzidas a representações. Para compreender o fenômeno racial em termos particulares e universais são estabelecidas as categorias de raça e pensamento racial.

Na área da infância e relações étnico-raciais, o clássico estudo de Clark e Clark (1966 apud Fazzi, 2004) que utiliza bonecas negras e brancas para identificar preferências e auto-identificação demonstrando que “[...] crianças menores *black* nos EUA, tinham dificuldade em aceitar sua *negritude* e sérios problemas de identidade social.” (FAZZI, 2004, p. 53).⁹ A investigação da questão racial com relação às crianças constrói-se em torno de três tópicos mais abrangentes, de acordo com a autora: consciência racial, atitudes raciais e identificação racial. Ela considera que seu estudo está entrelaçado a estas temáticas por abordar o sistema de classificação racial, seu formato e aquisição, bem como a consciência a respeito deste.

Em diálogo com Fazzi (2004), pensamos ser interessante ressaltar a reprodução da ideia da aceitação da negritude como um problema da criança, o que é até hoje bastante difundido. Ao pensarmos raça/etnia como categorias discursivas e o sujeito como aquele que se constrói em resposta ao outro, é possível compreender a construção de uma identidade étnico-racial em termos das relações que as crianças estabelecem com a cultura. Assim, a aceitação da negritude não se restringe às crianças negras, mas abrange o modo como a sociedade pensa a negritude e o que disponibiliza à criança negra para a construção de si.

Uma questão intrigante em relação às crianças e sua autoidentificação racial é o fato de que esta muitas vezes difere da identificação realizada por outras pessoas sobre a criança. Quando a criança negra não se considera como tal e identifica a si mesma como pertencente à outra raça, o que é possível pensar? As dimensões afetivas da autoidentificação são

⁹ Itálicos da autora.

ênfatisadas por Fazzi (2004) considerando também a dimensão cognitiva da autoconsciência. No caso de crianças negras a rejeição ao fenótipo pode ser devida à desvalorização do *status* social do negro percebido pela criança. Os estudos referidos por Corsaro (2011) e Cavalleiro (2011), bem como por Fazzi (2004) concordam quanto à consciência racial e demonstram seu aparecimento entre os quatro e os cinco anos de idade, sendo que aos cinco anos, a consciência racial é mais evidente nas meninas negras, ao mesmo tempo em que estas se autoidentificaram incorretamente. As crianças mais pobres também estavam mais conscientes que as de classe média, o que a pesquisadora atribui ao fato de uma menor proteção.

Entre as crianças de classe pobre, o sistema racial compreendido pela pesquisadora aboliu a categoria preto/negro, criando uma nova versão bipolar do sistema racial: marrom e branco.

Dessa forma as crianças vão aprendendo, testando umas às outras, e introjetando a ideia de que existe algum problema em ser *preto* ou chamar alguém de *preto* em determinadas situações. Ser chamado de *preto* é considerado uma ofensa ou uma forma de preconceito, tanto por pessoas adultas envolvidas politicamente com a “questão racial”, que reivindicam ser identificadas como *negras* ou, rejeitando ao mesmo tempo a classificação *morena*, quanto por pessoas não-envolvidas diretamente com o Movimento Negro, como, por exemplo, a mãe de uma criança branca que me disse estar aliviada com o fato de o filho dela de 8 anos não ter preconceito “por que ele se referia aos colegas mais escuros de marrom”. A categoria *preto* ou mesmo a categoria *negro* ocupam, pois, uma posição inferior no sistema de classificação racial das crianças (é, portanto um sistema hierarquizado de classificação em que as categorias possuem atributos sociais positivos e negativos), e são alvo de um processo social de estigmatização, de agressões e hostilidades, enfim de poder. (FAZZI, 2004, p.84)

No Brasil, “ter cor” não necessariamente significa “ser negro” e para as crianças pesquisadas por Fazzi (2004), ser moreno significa escapar da depreciação da qual a criança considerada negra raramente escapa. A autora argumenta ainda a respeito do discurso da igualdade, que, no caso, colabora para mascarar o preconceito e a discriminação demonstradas pelas crianças através dos xingamentos raciais. Este discurso não seria suficiente para impedir os verdadeiros sentimentos. O que autora chamou de “discurso relativizador” é o discurso que ao mesmo tempo condena o preconceito e minimiza sua presença na sociedade ou os efeitos agressivos da discriminação. Isto foi encontrado principalmente nas crianças de classe média. Fazzi (2004) compreendeu que essas crianças apresentavam este comportamento devido a maiores recursos conceituais, com o conhecimento a respeito do que é o racismo e o preconceito. As crianças pobres, segundo a autora, por não terem acesso a esta discussão não apresentam o discurso relativizador.

Embora Fazzi (2004, p.216) considere que:

a ausência de um debate aberto e de uma orientação intencional e planejada por

parte dos agentes socializadores, no sentido da superação de atitudes e comportamentos preconceituosos, no entanto pode contribuir para que a tentativa de relativização se transforme em um discurso vazio e, de fato, escamoteador do preconceito racial.

A autora afirma o potencial do discurso relativizador das crianças em sua suposta possibilidade de superação do preconceito e como senso crítico das crianças. A autora afirma ainda que a ideologia da igualdade social seria um facilitador de processos racionais de mudança de atitudes. Consideramos tais concepções contraditórias com o inicialmente exposto pelo estudo em questão, que, ao compreender as dimensões afetivas do preconceito, demonstra que este entendimento não poderia ser restrito ao âmbito cognitivo.

Em diálogo com a autora, pensamos que a criança pobre ao sofrer diretamente os efeitos da discriminação somados aos da pobreza, não assume o discurso relativizador, pois não tem necessidade dele. O discurso relativizador serve, de acordo com nossa compreensão, para a manutenção dos privilégios das classes mais abastadas.

Para a autora, o grande “Drama racial das crianças brasileiras”, título do livro aqui referido, é a negatividade atribuída à categoria preto/negro. Logo, sua conclusão é que seja necessária “uma mudança da elaboração discursiva sobre a categoria *preto/negro*” e a problematização da própria noção de raça. Pela centralidade da escola, a autora indica que tal política deveria ser implementada a partir dos três anos de idade quando o pensamento racial ainda encontra-se em elaboração. Por fim, a autora revela preocupação com os rumos da política antirracista no Brasil, temendo um aumento do preconceito pela ênfase nas diferenças entre grupos raciais e homogeneização dos membros das minorias a exemplo da experiência norte-americana de segregação racial.

Preocupa-nos o fato de que pesquisadores restrinjam e orientem suas inquietações às políticas antirracistas. Entendemos que o temor de Fazzi (2004), que ecoa o receio de muitos dos que se colocam contra as políticas afirmativas, é emblemático das estratégias de silenciamento e desmobilização das iniciativas reparatórias promovidas na direção de uma justiça racial. Tais temores de acirramento do racismo são sempre atrelados às políticas antirracistas, e esse deslizamento apaga o fato de que o racismo brasileiro não se torna menos violento por ser invisibilizado.

Outro delineamento teve a pesquisa realizada por Costa (2007) com crianças de escolas de grande porte da educação infantil pública e privada em situações de jogo simbólico. A autora interroga-se sobre como, tomando as práticas lúdicas como um discurso, as diferenças étnico-raciais e de gênero estão sendo representadas no imaginário infantil. Um dos objetivos foi

identificar os modos pelos quais a escola, através da oferta de práticas lúdicas, contribui para a construção da autoimagem da criança no que se refere à construção das autorreferências étnico-raciais. Fundamentada na Sociologia da Infância, na socioantropologia do jogo e nas premissas da análise do discurso, adotou uma abordagem de inspiração etnográfica, na qual as interações lúdicas espontâneas foram consideradas um recurso metodológico de acesso ao imaginário infantil. Priorizou-se a oferta de bonecos e bonecas pela capacidade de evocação de valores identitários a eles agregados culturalmente. Assim, para Costa (2007) o brinquedo se oferece à criança como um texto a ser interpretado e o jogo simbólico como uma “leitura” feita pelas crianças na qual expressam seus modos de apropriação da herança cultural, ou seja, as significações que estão construindo sobre suas vivências cotidianas. Os resultados apontam que muito cedo, aos quatro e cinco anos, as crianças já assimilam os valores culturais relativos às diferenças étnico-raciais e de gênero, a ponto de manifestarem fortes reações de rejeição às representações da identidade negra nas suas brincadeiras. É relatada a rejeição de uma boneca negra inclusive por crianças negras, como um exemplo de assimilação de noções homogeneizadoras e hierarquizadas.

Concluimos que, desde muito cedo, as crianças constroem diferenciações identitárias baseadas em critério étnico-racial e de gênero, que reaparecem no cenário lúdico como signos a serem decifrados, manipulados e reconstruídos, graças ao caráter discursivo desta atividade. (COSTA, 2007, p.56).

No que se refere ao papel da escola nesses conflitos, é emblemática dos processos de naturalização e silenciamento, a análise do relato de uma professora, interpelada por um aluno que se queixa de um colega ter feito referencia a cor de sua pele para lhe dirigir um insulto racial. A professora em questão, inicialmente, procura proteger a criança, trazendo-a para perto de si e depois, quando a situação se repete, estimula a criança a adotar uma atitude afirmativa face ao insultado, alegando que ela de fato é negra. Esse procedimento dá mostras de como a criança que praticou o *bullying* racial foi sutilmente poupada, uma vez que a professora reconhece a queixa (o problema) na voz do insultado, mas a ignora na voz do insultante. Isto nos leva a pensar sobre as dificuldades do enfrentamento ao racismo, que fica sempre ao encargo daquele que já se encontra sendo prejudicado, no caso, a criança negra.

Cabral (2007), inspirada no estudo anterior, do qual participou como pesquisadora colaboradora, abordou a repercussão de práticas lúdicas não somente na expressão, mas principalmente na elaboração identitária étnico-racial de crianças. Os resultados sugerem que o contexto lúdico favoreceu aos processos de ressignificação das relações étnico-raciais e a reconfiguração do mapa relacional do grupo de crianças pesquisadas. A pesquisa de mestrado

foi realizada com crianças da educação infantil com base nos Estudos Culturais, na teoria da complexidade, e na abordagem antropológica e sócio-histórica do jogo. Objetivou compreender especificamente que atividades são facilitadoras da expressão das crianças sobre a temática da diferença étnico-racial, o que revelam estas expressões e qual o efeito desta manifestação sobre o conteúdo expresso. A metodologia utilizada combinou um momento inicial etnográfico, no qual os conflitos puderam ser expressos, com um interventivo, no qual foi proposto algumas atividades lúdicas ao grupo de alunos de uma classe de jardim II de uma escola pública municipal. Os recursos lúdicos utilizados facilitaram tanto a expressão de referenciais negativos sobre o negro, quanto a afirmação das crianças negras em papéis de liderança e resistência. O contexto lúdico organizado pela pesquisadora possibilitou a flexibilização dos significados até então construídos.

Importantes argumentos na construção de sua problemática, que também são interessantes na composição da presente tese, descrevem o contexto brasileiro e cearense: “o mito da democracia racial, a inexistência de negros no Estado do Ceará e o conseqüente escamoteio do tema, e a negação por parte das instituições escolares, de que a problemática exista sob seus tetos.” (CABRAL, 2007, p.19).

Para seguirmos em direção aos caminhos metodológicos escolhidos, retomamos a questão guia desta tese: como crianças inseridas numa cultura fortemente marcada pelo desenraizamento e a obliteração do pertencimento étnico-racial, interpretam as identidades étnico-raciais transmitidas no âmbito de uma educação de enfrentamento ao racismo no contexto escolar da educação infantil? O exame desta pergunta levou-nos ao questionamento do lugar das crianças na sociedade e suas releituras, bem como à consideração das identidades étnico-raciais como categorias discursivas que são negociadas no contexto brasileiro e cearense de negação do pertencimento étnico-racial. Os avanços e desafios do enfrentamento ao racismo na escola foram tematizados justificando a necessidade de escuta das crianças. Lembrando também as hipóteses na direção de pensar que:

- a) os sentidos atribuídos pelas crianças, em sua reprodução interpretativa a respeito da cultura africana e da história afro-brasileira, reposicionam os conflitos inter-raciais constitutivos da sociedade brasileira, que também atravessam a escola;
- b) estes sentidos constroem-se como paradoxos nos quais as crianças articulam as ambigüidades entre uma experiência cultural mais ampla marcada pelo racismo, tensionada pelos valores de igualdade preconizados pela escola, pela

intervenção pedagógica que visa a igualdade e pela convivência inter-racial com seus pares.

Em decorrência destas temos ainda que a incorporação da escuta das crianças a uma educação de viés pós-colonial pode por um lado, fragilizar a aliança entre folclorização racista e o ideário tradicional de infância e por outro fortalecer o combate ao racismo.

Dito isto, examinamos a seguir os caminhos metodológicos de construção do estudo, de modo a elucidar esta questão e suas possíveis respostas para aprofundarmos o pensamento a respeito dos desafios que a Lei 10.639/03 apresenta à escola.

4 (ENTRE)VER E OUVIR: SENTIDOS DO ESTAR COM CRIANÇAS NA ESCOLA

As perspectivas teóricas até aqui discutidas ensejam escolhas metodológicas que possibilitem uma maior proximidade com o cotidiano escolar e uma postura do pesquisador que mobilize sentidos, nas múltiplas acepções da palavra: atribuição de significado, mobilização do corpo e das emoções, capacidade de apreciação e de compreensão, orientações e direções a serem seguidas, bem como estado de alerta “sentido!”. A produção de conhecimento é localizada contextual e historicamente, sendo determinada pelas possibilidades que se apresentam. A pesquisa, como algo que se passa entre, é também assim, parcial e incompleta e acontece nas brechas do que esse ser/estar permite. As escolhas metodológicas acontecem na direção apontada pelas questões do estudo e de seus objetivos, bem como enfrentam reorganizações no percurso de sua realização.

Este capítulo apresenta os pressupostos metodológicos nos quais se assenta o estudo em termos de campo e análises, bem como apresenta o campo e os envolvidos na pesquisa. O presente estudo alinha-se com as perspectivas que buscam se aproximar da complexidade do fenômeno humano. Distingue-se, assim, de outras perspectivas de produção do conhecimento que opõem sujeito e objeto e nas quais a subjetividade do pesquisador é vista como um obstáculo ao conhecimento objetivo. O pressuposto da constituição mútua e intrínseca entre sujeito e objeto na construção do conhecimento recoloca a subjetividade como via possível de acesso a um saber, saber este que só é acessível do ponto de vista do outro. Trata-se, portanto, de compreender as negociações efetuadas na compreensão de uma dada realidade por aqueles que a constroem, entendendo que o pesquisador, a partir do momento em que se insere em campo, passa também a exercer influência nessa construção. A compreensão dos modos pelos quais se dá essa influência e como o pesquisador negocia sua estadia em campo gera valioso material para a produção de um conhecimento mais aproximado da complexidade do que é ser humano. As perspectivas que buscamos para fundamentar essa abordagem na construção do conhecimento são a da pesquisa sociohistórica e da pesquisa etnográfica.

O presente estudo parte de uma perspectiva sociohistórica de pesquisa, construída a partir de Vygotsky e Bakhtin. Em termos ontológicos, tal pressuposto significa assumir um ponto de partida evolutivo que entende o ser humano como ser concreto em relação a natureza, transformando-a coletivamente e sendo também transformado neste processo. A atividade significada é o substrato ontológico do pensamento vygostkyano, que busca superar visões abstratas do ser humano e do psiquismo. Assim, a constituição do sujeito está irrevogavelmente atada à participação do outro. Vygotsky, na psicologia sociohistórica, e

Bakhtin, nos estudos da linguagem, estão em contraposição ao objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Interessava à Vygotsky a peculiaridade dos processos tipicamente humanos, que envolviam sobretudo consciência e volição. Outro elemento importante na perspectiva sociohistórica é o dinamismo dos processos. Vygotsky afirma que o estudo do fenômeno, do ponto de vista histórico, é o estudo da mudança das relações que se estabelecem entre as unidades identificadas, sendo o tempo elemento ontológico da investigação. A compreensão da prática objetivada inclui a compreensão de que o ser humano contemporâneo guarda em si as possibilidades do seu gênero.

Ancoramos a dimensão subjetiva e objetiva nos conceitos bakhtinianos de compreensão responsiva e exotopia, exigindo do pesquisador o seguinte movimento:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011,p.23).

O conceito bakhtiniano de Exotopia como um excedente do olhar (AMORIM, 2003) e o de Inacabamento em Freire e Agamben (NETO; SILVA, 2006), pela marca do sonho e da imaginação, podem ajudar a lidar com o paradoxo que pode parecer a afirmação radical de que a criança é um sujeito de direitos, pois o constituir-se sujeito acontece nas relações. É preciso considerar, como aponta Castro (2001), a reciprocidade da dependência entre adultos e crianças – e não somente a dependência unidirecional da criança em relação ao adulto – as faltas que nos marcam a todos, o Inacabamento, fonte de esperança e de abertura à novidade, bem como a possibilidade de que o olhar do outro exceda nossas limitações. Assim, é possível reconhecer a peculiaridade de um momento da vida partir de sua força e não do que lhe falta (KOHAN, 2008).

Deste modo, a perspectiva aqui adotada distancia-se de concepções de infância como incompletude, como vir-a-ser, como dependência, privilegiando as noções que compreendem a criança como um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo (JOBIM; SOUZA, 1994; CASTRO, 2001). Há uma perspectiva consolidada nos Estudos da Linguagem e nos Estudos Culturais (KRAMER, 2008) que tem como principais referências as teorias de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Este último afirma o lugar da criança como envolvido pela luta política e social, tornando importante identificar as particularidades de sua cultura. Suas brincadeiras expressam seu pertencimento a um grupo e seu ponto de vista dá

novos contornos à realidade, subvertendo a aparente ordem natural das coisas. Há o reconhecimento da capacidade da criança de falar por si.

A brincadeira tem sido adotada como recurso metodológico por diversos estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa LUDICE. Tomando a brincadeira como recurso metodológico pergunta-se: “Qual o significado do comportamento da criança em uma situação imaginária?” (VYGOSTKY, 2009, p. 110) Tal questão levou o autor a explorar a relação entre imaginação e regras. As regras estão presentes na situação imaginária, de modo que, se a imaginação sumisse do brinquedo, restariam as regras. A criança não se comporta numa situação imaginária sem regras. Mesmo os jogos puros com regras envolvem situações imaginárias. Vygostky (2009) fala de uma alternância entre o que se torna mais evidente, as regras ou a situação imaginária. Se, nas idades iniciais, o mais evidente é a situação imaginária, posteriormente esta se oculta e as regras passam a ser o foco de interesse das crianças. No famoso exemplo da brincadeira de irmãs, o autor aponta uma primeira pista da relação entre brinquedo e desenvolvimento: “O que, na vida real, passa despercebido pela criança, torna-se regra no brinquedo”. (VYGOTSKY, 2009, p. 111). O teórico identifica no brinquedo alguns paradoxos: embora a situação imaginada liberte das restrições do real, é preciso subordinar-se a regras para que a brincadeira seja possível. Assim, a criança controla o próprio desejo, sendo levada muitas vezes a agir contra o impulso imediato que gostaria de satisfazer. “assim, o atributo essencial de um brinquedo é que uma regra torna-se um desejo” (VYGOTSKY, 2009, p. 118). “Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis” (VYGOTSKY, 2009, p. 108). Percebe-se como a brincadeira está assim, na perspectiva vigostkiana, em estrita relação com o lugar social da infância, nas quais muitas experiências são adiadas em função da preparação para a vida adulta.

Costa (2012, p.114) investiga “o jogo como modalidade discursiva multissemiótica”. Isto significa que, tomando a linguagem como discurso - conjuntos de normas que determinam as interações - a compreensão da brincadeira só é possível em relação com o outro. O convite bakhtiniano expresso por Amorim (2001) visa compreender os movimentos entre o pesquisador e seu outro, que nem sempre se dão de modo harmônico, derivando justamente dos desencontros a riqueza da pesquisa. São apresentados a partir de Vernant (1985 apud Amorim, 2001) três modos de relação com o outro através de três metáforas baseadas nas figuras míticas gregas da Górgona, do deus Dionísio e da deusa Ártemis. A

Górgona seria o encontro com o outro caótico e paralisante, que nos esvazia de nós mesmos e nos petrifica. Lembra-se aqui que a Górgona origina-se a partir de um estupro acontecido no templo da deusa Atena, fazendo mais intensos os matizes violentos deste modo de encontro e da representação do outro, paralisante, fixador e asfixiante, mortífero. O deus Dionísio representa o estrangeiro mascarado, o encontro do outro, do diferente em si mesmo, o estranhamento de si, a máscara que revela, o que exige o reconhecimento. Pode-se pensar que este modo de relação com a alteridade seja pautado pela sedução, pela embriaguez, e pela perdição. A deusa Ártemis é a deusa das fronteiras, senhora das feras e presidente do momento liminar da vida: o parto do qual nascem mãe e filha. Amorim (2001) utiliza a palavra tolerância para o modo de relação com o outro. Considera-se que “integridade” seja uma palavra mais adequada, posto que expressa a honestidade das trocas com o estrangeiro e o reconhecimento de suas fronteiras, conservando os valores políticos, morais e intelectuais da tolerância, sem carregar, contudo o peso desta última, já muito discutida no âmbito da interculturalidade.

Na produção do conhecimento, Amorim (2001) entende que Ártemis representa o que da alteridade é passível de tradução, podendo ser elaborado, representado e conceitualizado. O aspecto Dionísio diria da vivência de imersão no campo, da participação no sentido místico que esta experiência muitas vezes proporciona, borrando os limites das possibilidades da pesquisa. O pesquisador poderia chegar a extremos como abandonar seu desejo de pesquisar ao se identificar com os participantes. Está sempre presente nos afetos que envolvem os que experimentaram cotidianos e fazeres juntos mesmo com objetivos diversos, deixando marcas na escrita do pesquisador. Da Górgona só se sabe dos silêncios da pesquisa, do que é impossível de dizer, do que, da experiência com o outro, não é possível representar, seja por medo ou fascínio. Ela também é constitutiva da produção de conhecimento e é preciso que não se idealize a possibilidade de um conhecimento pleno.

Como esta tese trata também da cultura africana, chamamos o exercício acima de mitologia africana e afro-brasileira e a produção do conhecimento. Silva (2008) encontra que dentro da mitologia iorubana o conhecimento não é novo, pois já teria acontecido em outros lugares de forma semelhante. Lembramos aqui da perspectiva bakhtiniana do discurso de desconstrução do momento inaugural. No universo, tudo é fala que ganha forma, incluindo o ser humano. A palavra, como dom de Olodunmaré (divindade suprema), permite aos seres humanos suas potencialidades. Exu, guardião da linguagem, é o interlocutor do outro. Exu não seria uma divindade unívoca: é capaz de comportar a incoerência, diferindo de si mesmo, multiplicando-se, jogando em times contrários, pois se interessa, sobretudo, pelo jogo, jogo da

linguagem e do conhecimento. Não é por acaso que as teses que de algum modo se referem à cultura africana e afro-brasileira costumam fazer referência a ele e a pedir-lhe licença nos caminhos a serem percorridos (e nessa também não é diferente). Exu significa o caos anterior ao conhecimento e à emergência deste. Soares (2008) o apresenta em 21 faces: como aquele que subverte a ordem estabelecida para possibilitar o estabelecimento de uma ordem renovada. Exu sintetiza os riscos e perigos do fazer ciência, bem como as potencialidades trazidas pela multiplicidade de sentidos e de caminhos, lembrando que são nos desencontros, nos descaminhos, nas fraturas e nas brechas que somos surpreendidos por valiosas lições.

Para a realização de um estudo como este, múltiplas possibilidades metodológicas se apresentam, como simboliza o exemplo de Exu. Encontramos uma profusão de estudos interventivos que visam oferecer possibilidades metodológicas de aplicação da Lei 10.639, tendo em vista as dificuldades na sua implementação. Como já exploramos, muitos destes estudos preocupam-se com o papel do professor. Nosso interesse, por outro lado, é tomar o assunto do ponto de vista das crianças, tentar compreender como significam o que vem sendo dito a elas no cotidiano escolar. Suspeitamos que as crianças, do seu lugar social, podem informar quais são os percalços no diálogo a respeito desta temática. Assim, pensamos ser mais interessante não oferecer mais uma alternativa de intervenção metodológica entre tantas possíveis, mas envidar esforços para a compreensão do cotidiano das crianças na escola. Saber como crianças significam a cultura africana na escola, exige, portanto, a adoção de um paradigma qualitativo, que privilegia a interpretação.

A **etnografia** constitui-se de uma perspectiva teórica e metodológica em acordo com o interesse de ter acesso às especificidades dos contextos cotidianos. É mais classicamente definida como uma descrição densa de um determinado contexto que permite uma interpretação a respeito de como os atores sociais compreendem a si mesmos na construção da realidade.

Segundo a opinião dos livros-texto, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: o risco elaborado para uma descrição densa (GEERTZ, 1978, p. 15)

A observação sobre a qual se assenta o esforço da descrição densa acontece a partir de uma interpretação sobre o que é considerado mais relevante no contexto observado. O pesquisador fica então alerta, pois sabe que as interpretações mais imediatas são formuladas na ilusão de uma familiaridade pressuposta, tendo em vista que seu conhecimento prévio,

memória e até o fato de falar a mesma língua, contribui para que pressuponha um saber que ainda não está de fato construído. O etnógrafo precisa, portanto, por em questão a si mesmo, naquilo que considera natural, de modo que a novidade e o estranhamento possam surgir.

O tipo de conhecimento que uma etnografia produz é algo que passou pelo pesquisador e assume que seu olhar está presente em todos os momentos, desde a escolha e utilização dos recursos metodológicos à construção e análise dos dados. A descrição etnográfica é, portanto interpretativa e microscópica (GEERTZ, 1978). Debruça-se sobre pequenos fatos da vida cotidiana, visando compreender neles realidades sociais mais amplas. Esta postura é apresentada por Geertz (1978) como a tradição em etnografia e desafia-nos ao trabalho interminável da análise.

Neste processo, inicialmente sentimos o impacto do que significa investigar a temática étnico-racial. O diálogo com o texto de Dei e Johal (2008) sobre investigação antirracista levanta algumas questões enfrentadas na produção desta tese. O desencontro entre as compreensões e interesses de pesquisadores e pesquisados é comum e esperado, bem como a preocupação com o retorno e as possíveis mudanças que a pesquisa pode trazer. Contudo, há peculiaridades a quem investiga sobre raça/etnia: Uma delas é a suspeita de levantar a questão onde nunca existiu. A outra coloca o investigador em causa: quem é? Por que pergunta isso? Com que intenções? O investigador está em causa também quando se pergunta como a experiência de pesquisa altera o seu pensar. Deixar-se afetar é permitir a relação, com todos os incômodos, constrangimentos, desencontros e também alegrias e vibração que daí decorrerem.

Jamal (2008) pondera ainda que o envolvimento com as pessoas estudadas é uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa. O desenvolvimento de uma relação de confiança é fundamental. Dentre as possibilidades de se fazer etnografia, Jamal (2008 p.170) caracteriza a etnografia crítica: “Um trabalho útil de etnografia crítica pode ser um meio para criar uma consciência cada vez maior acerca das condições de opressão que afectam os membros de alguns grupos em especial, com o fim de provocar mudanças positivas em suas vidas.” A etnografia crítica seria, portanto, mais interpretativa, mais centrada no contexto de sala de aula e teria em conta temas da reflexão e da validade que não fazem parte de uma etnografia clássica.

No cenário de uma aldeia global em que nos encontramos actualmente, no qual se dá grande importância à igualdade social, um estudo de pesquisa que revele (e que através de um processo disciplinado faça realçar) o racismo e a discriminação que o acompanha de mãos dadas irá encorajar a mudança social” (JAMAL, 2008, p. 170).

Não se trata, contudo, no presente estudo de revelar ou realçar o racismo, mas de considerá-lo como parte integrante do campo de estudos sobre relações étnico-raciais, uma vez que estrutura as relações sociais. Esta compreensão, bem como o aporte bakhtiniano do discurso, implica que não tratamos de sujeitos individuais, mas das diversas vozes que permitem ou calam, dos enfrentamentos que assumem e dos que desejam, mas ainda não conseguem se concretizar. Compreendemos que em um estudo etnográfico não realiza uma intervenção estruturada e não há intenção de alterar o contexto particular e imediatamente pesquisado. Obviamente, porém, há o desejo de que o estudo contribua para o aumento da reflexão sobre a temática e consequente avanço do conhecimento e mudança de contextos de modo amplo. A presença da investigadora em campo já levanta tais reflexões e a divulgação do estudo amplia o debate.

O casamento da pesquisa etnográfica com o **estudo de caso** é bem recorrente. O estudo de caso é caracterizado pela seleção de uma unidade (instituição ou indivíduo), que será investigada com mais detalhes e aprofundamento, enquanto a etnografia, enquanto técnica, traduz-se na descrição densa de uma determinada cultura. O estudo de caso justifica-se, segundo Yin (2010), quando a questão de pesquisa envolve a explicação de circunstâncias ou quando exigem uma profunda descrição do contexto envolvido. O estudo de caso se aplica ainda quando se trata de eventos contemporâneos dos quais não se tem controle sobre os comportamentos acontecidos na realidade e no qual a quantidade de sujeitos não traz contribuições adicionais à questão estudada, estando esta opção metodológica adequada à problemática abordada. Assim, “o estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes.” (YIN, 2010, p. 39). Como se pressupõe que as significações construídas pelas crianças estão em profunda relação com os contextos nos quais participam, o estudo de caso aplica-se. O que define o que vem a ser “o caso” é a questão de pesquisa. Sabemos, portanto, que se trata da escola.

Como bem lembra Fonseca (1998), aliada à antropologia semiótica, no tocante à etnografia escolar o interesse de cada caso particular remonta à possibilidade de conexões entre sistemas que estão para além dele. Vamos às questões que se impuseram em relação à esta escolha.

4.1 Lócus

Consideramos que uma escola interessante para a realização do estudo seria aquela que já se encontrasse ocupada tanto com a transmissão de saberes relativos à cultura africana e afro-brasileira quanto com a atenção à uma educação das relações étnico-raciais. Como critério, então, estabeleceu-se que o estudo fosse realizado em uma escola urbana que já apresentasse um histórico de trabalho com a cultura africana, indicando experiência em convidar as crianças a refletir sobre o assunto. Presumimos que tal trabalho certamente enfrentaria dificuldades, pois a implementação da Lei 10.639 tem sido um desafio para todas as escolas brasileiras na atualidade, como apontam os estudos anteriormente debatidos de Coelho e Silva (2013), Gomes e Jesus (2013), Baibich-Faria e Santana (2010), Santana (2010) e Régis (2009). Compreendemos também que o contexto urbano evidencia muitas das dificuldades enfrentadas ao serem postos em causa os binômios operados no pensamento abissal já descritos por Santos (2010), dentre eles: ancestral/contemporâneo e civilização/natureza.

Uma escola onde a voz das crianças fosse mais audível, ou seja, onde se considerasse que as elaborações das crianças são importantes na construção do conhecimento, permitiria-nos entrever mais facilmente as produções discursivas das crianças. Numa instituição que baseia seus pressupostos na transmissão/recepção do conhecimento, o silenciamento da criança enquanto aluno, dificultaria o estudo. As perspectivas de ensino/aprendizagem mais pautadas no construtivismo, contudo, vão dar um maior espaço para a expressão da voz da criança ao entender que o conhecimento acontece no diálogo entre adultos e crianças e das crianças entre si.

A Escola Vila – Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem - foi apontada por profissionais da área da Educação e da Psicologia como destaque em Fortaleza, por realizar um trabalho diferenciado nesta direção, com projetos específicos como: “O Ser na Tradição” e “O ser na descoberta de seus valores e raízes” (NASCIMENTO, 2008, p.142 ,157). O trecho abaixo justifica a escolha pela realização deste estudo na referida instituição:

A Escola Vila foi fundada em 1981 apenas com Educação Infantil e, em 1990, estendeu-se ao Ensino Fundamental. Hoje conta com 380 alunos, das mais variadas classes sociais, incluindo alguns alunos com necessidades especiais em todas as turmas. A preocupação com a diversidade humana é um dos pontos de destaque desta escola. Mesmo sendo uma escola particular, possui cerca de 20% de seus alunos com bolsas de estudo. Além da inclusão social e de alunos com necessidades especiais a Vila sempre abriu suas portas para alunos de diferentes nacionalidades, culturas e religiões. (NASCIMENTO, 2008, p.103)

O fato da escola escolhida para a realização deste estudo ser uma instituição de ensino privada coloca algumas questões que se revelaram muito produtivas. Um dos efeitos desta escolha é o emergir da tematização do sistema dual de educação. O conflito de interesses entre a educação pública e a privada é discutido de modo interessante por Nasser (2011), que tematiza a compreensão dual do sistema de ensino brasileiro posicionando imaginariamente de um lado uma educação pública desqualificada e do outro uma educação privada neoliberal e de qualidade. O que faz a escola privada emergir como padrão no imaginário sobre a educação brasileira pressupõe melhores condições de trabalho e salário para os professores e a noção de qualidade pautada no tecnicismo da leitura neoliberal de educação, atrelada aos interesses do mercado. Discutimos tal questão com Apple (2006), no capítulo anterior. Contudo, é preciso superar as dicotomias que homogeneízam as escolas em torno dos polos pressupostos. A escolha da escola privada para a realização da pesquisa não se justifica a partir da dicotomia entre uma suposta boa escola privada e uma má escola pública. É preciso considerar também que existem diversos modelos de escola pública e privada, sendo produtivo para a pesquisa entender de que modo elas se localizam nas redes que as constituem.

O bairro no qual se situa a Escola Vila teve seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) avaliado em 2010 com base em informações do Censo Demográfico, tendo o resultado de 0,695 (Fortaleza, 2015). No cálculo do IDH, quanto mais próximo de 1 melhor o índice, significando melhores condições de vida. O Bairro de Fátima ocupa a 9ª posição entre os dez bairros com melhor IDH. Quando se trata da população alfabetizada, o IDH-educação, o Bairro de Fátima vai para a 4ª posição, apresentando um índice de 0,998, ou seja, grande parte da população é escolarizada. Lembramos que, embora Fortaleza seja uma cidade considerada de alto IDH (0,7), existem grandes discrepâncias de qualidade de vida entre os bairros.

Sabemos que na educação infantil a demanda pelo serviço público é insuficiente, fazendo com que a taxa de matrícula seja maior no setor privado, como vemos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Taxa de matrícula na educação infantil em Fortaleza-CE (continua)

	2012	2013
Estadual	316	329
Federal	38	41
Municipal	20411	20595
Privada	38702	38100

Total	59467	59065
--------------	-------	-------

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Educasenso (2013)

A perspectiva identitária relacional assumida, bem como a compreensão da raça como categoria discursiva e de sujeito como uma posição discursiva deixa claro que negros e brancos serão posicionados no campo discursivo de modo diferenciado. A escola privada é que faz parte do sistema dual da educação brasileira, que permanece envolta no imaginário da qualidade como um campo pouco questionado, assim como a população branca é pouco visibilizada nas problematizações relativas à raça/etnia (BENTO; CARONE, 2002). O maior acesso dos brancos à educação, os posiciona de modo privilegiado para falar do outro e tomá-lo como problema. Tematizar a escola privada e, portanto, a população abastada e branca é posicioná-la na esfera de problematização da questão étnico-racial. A presença de negros nos estratos sociais mais altos é menos frequente devido à situação de privilégio reservada aos brancos, conforme já foi discutido (MEDEIROS, 2004). A Escola Vila é um microcosmo dessa situação, lá também a presença de crianças negras é menor, em relação, por exemplo, ao que se poderia observar em uma escola pública. Importa analisar esta situação e sua produtividade para a pesquisa.

A escolha desta escola se dá, sobretudo, pelo reconhecimento de seu trabalho na área da diversidade cultural e pelo tratamento do aluno como sujeito crítico. Aqueles que procuram a Vila partem do desejo de construir perspectivas sociais diferentes das hegemônicas, nas quais contraditoriamente se situam, por serem provenientes do capitalismo voraz e da injustiça social. São perspectivas pautadas na ecologia, na sustentabilidade e na cooperação, no respeito à diferença e à igualdade. A articulação destes planos é que possibilita as ricas interações que discutiremos nos capítulos seguintes.

A caracterização da escola é tecida a partir de diversas fontes: entrevistas com diretores e professores, estudos acadêmicos (NASCIMENTO, 2008a; ROCHA, 2007), publicação de projeto político pedagógico (NASCIMENTO, 2008b), site da escola e experiência em campo. A caracterização do *lôcus* é organizada em três pontos: estrutura física, fundamentos pedagógicos e cotidiano e o trabalho com projetos.

4.1.1 Estrutura física

Situada na esquina de duas movimentadas ruas em um bairro nobre de Fortaleza, os muros da escola destacam-se dentre as demais edificações ali presentes, altos condomínios

residenciais. Muros azuis, decorados com desenhos representando crianças, a natureza e sua integração com a tecnologia - há uma menina utilizando um notebook ligado em uma árvore. A estrutura da escola divide-se em Casa, onde são feitas as aulas, e Quintal, espaço de terra com horta cultivada pelas crianças, espaço para jogar bola e pátio coberto para a brincadeira com sucata. A imagem a seguir é da entrada da escola. Observamos a jardinagem e o cuidado com uma estética mais rústica, fato valorizado positivamente pelos pais dos alunos (figura 1).

Figura 1 – Corredor de entrada



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

Seguindo mais adiante no corredor e olhando à direita nos deparamos com representações angelicais incomuns, na figura 2.

Figura 2 – Lateral do corredor



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

Os anjos, elementos da religiosidade cristã e, principalmente, católica, normalmente apresentam caracteres de fenotipia branca, cabelos loiros e olhos azuis. O caso nos remete ao texto de Meyer (2006) e suas reflexões sobre uma menina de três anos, aluna do pré-escolar,

que não queria mais ir à escola por lá ter descoberto que não poderia ser um anjo. Após exame da escola, compreendeu-se que a interpretação da criança se deu a partir das representações que povoavam o ambiente católico, de anjos louros, de pele clara, meninos ou figuras de gênero indeterminado.

É possível compreender então que o anjo de representação fenotípica negra aparece questionando uma imagem clássica. Tal representação, contudo, nos faz refletir um pouco mais: sendo o anjo referente a uma matriz cristã, que outros elementos ligados à religiosidade podem ser encontrados na escola? Embora seja possível interpretar a imagem do anjo negro como uma contestação aos padrões hegemônicos na direção da afirmação do negro, questionamos a possibilidade da presença de elementos de outras religiosidades na escola. Pendurados no teto de um pátio mais interno há “Apanhadores de Sonhos”, que são estruturas circulares enfeitadas com o formato de uma teia, relativos à cultura indígena. A lacuna se faz sentir quanto à presença de algum elemento da religiosidade de matriz africana.

Seguindo o corredor, chegamos ao espaço da Casa (Figura3), onde é possível ver uma exposição de figuras com fenótipos africanos e indígenas de autoria da Diretora. A exposição não é permanente neste espaço, pois é exibida também em outros espaços da escola.

Figura 3 – Corredor interno na Casa



Fonte: Escola Vila. Pagina do facebook (2012).

Abaixo estão imagens da sala de aula do Infantil V vista de diversos ângulos, onde é possível notar a disposição das crianças em grupos (ver figura 4), um mural com informações sobre o projeto que está sendo trabalhado, e uma estante (figura 5) onde ficam disponíveis

para as crianças brinquedos e material didático. A disposição dos brinquedos foi alterada para que ficassem nas prateleiras mais baixas, ao alcance das crianças.

Figura 4 – Sala do Infantil mural e grupos V



Fonte: Escola Vila (2012) . Site da Escola

Figura 5 – Estante Infantil V



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

Figura 6 – Sala do Infantil V



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

Figura 7 – Sala do Infantil V Entrada



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

As figuras 8 e 9 apresentam as salas de música e de corpo, num momento de atividade. Na sala de música ressalta-se a grande representação de um flautista negro na parede.

Figura 8 – Sala de música

Figura 9 – Sala de corpo



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

A sala do 1º ano é apresentada na figura 10 em dois ângulos. Nas paredes figuram as responsabilidades das crianças, bem como os grupos das quais farão parte durante o mês, além de um mural com informações sobre os projetos e dias da semana, meses do ano e trabalhos das crianças.

Figura 10 - Sala do 1º ano



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

O espaço abaixo (Figura 11) é chamado “Quintal” pela escola e “Areia” pelas crianças. É um grande pátio cheio de areia, com diversas estruturas: casinha, plataforma na árvore, um foguete, pneus, uma rede de cordas pendurada em um galho alto de árvore. Os alunos preferem o outro pátio, com bancos ou a quadra, de modo que a Areia é o espaço, por excelência, das crianças da educação infantil. Lá elas interagem entre si e as educadoras ficam, na maior parte do tempo, observando do lado de fora. De vez em quando uma educadora entra para brincar ou todas saem, cada uma para um lado, de modo que a brincadeira não pareceu vigiada.

Figura 11 – Quintal ou Areia



Fonte: Escola Vila (2012). Arquivo da autora

Há torneiras baixas do lado de fora e um outro pátio coberto, com mesas e bancos, cabendo cerca de 50 crianças. Há ainda, perto do Quintal e colado a esse pátio coberto pelo lado de fora, três torneiras baixas. As crianças frequentemente se dirigem a estas torneiras, seja para lavar a areia das mãos ou para pegar água em potes de margarina para brincar. O uso de materiais reciclados (embalagens plásticas variadas) é frequente. O contato com a natureza é muito presente, não só pela sombra das diversas árvores, mas pelos animais que ficam em frente à Areia (uma burrinha, várias tartarugas, galinhas e galo).

É importante dizer que as crianças circulam por todo o espaço da escola, tendo livre acesso à diretoria. A diretora mostrou-se também em constante diálogo com as crianças e educadoras, participando do cotidiano ativamente, relacionando-se com todos, o que significa uma flexibilização das estruturas hierárquicas, no sentido de facilitar a aproximação entre as pessoas.

4.1.2 Fundamentação Pedagógica e Cotidiano

A Escola Vila apresenta em seu projeto pedagógico uma visão da escola como lugar de produção de conhecimento. Examinando o tratamento da cultura em seu projeto político-pedagógico, identificamos que a cultura indígena parece ser tomada como paradigma na produção de um saber sustentável. É na cultura indígena que a escola encontra os saberes necessários à construção de uma convivência mais integrada à natureza, em termos de preservação, da utilização responsável e respeitosa de seus recursos e de uma vida mais

saudável para o ser humano. A cultura africana não faz este mesmo percurso e embora a escola estimule manifestações como o maracatu e a capoeira e ressalte as contribuições africanas nas atividades dos projetos, a cultura indígena tem maior espaço. Frente às recentes exigências da Lei 10.639 a escola se sente desafiada a ampliar a organicidade deste trabalho.

Destacamos a realização de estudo de mestrado em Currículo, que produziu a dissertação Nascimento (2008a), na qual a autora investiga os egressos da Escola Vila como forma de avaliar os impactos do trabalho de 26 anos da Escola. A autora, que atualmente é consultora na escola e também professora de ensino superior, fez parte da história da escola que viu sua mãe, a diretora, construir. A partir de sua dissertação, caracterizamos a cosmovisão da escola. Esta estratégia tem a vantagem de ser o mais fiel possível à proposta assumida pela escola e dialogam com os achados de Nascimento (2008a), atualizando-os. A autora é, também, estudiosa na área de *Currículum*, Pensamento Complexo e Educação Ambiental.

Nascimento (2008a) contextualiza que, nos anos 1980, quando da abertura da Escola, novas configurações familiares emergiam e a educação tradicional já era questionada. Neste período, os fundamentos da escola, sejam eles o questionamento ao consumismo ou trabalho com corpo e artes, eram pioneiros. A inclusão de homens na educação infantil e o atendimento de crianças com deficiências diversas também se configuraram como um avanço para a época. O estímulo à participação política das crianças é outra característica diferencial da escola, uma das primeiras a implementar assembleias com os alunos.

Outros estudos que foram realizados na escola serão convocados por ocasião das análises. Utilizando-se de linguagem poética, Nascimento (2008a) convida-nos a entrar no “infinito particular” de sua própria identidade e da própria escola, a qual viu crescer, sem, porém, ter lá estudado. A Escola nasce em 1981, quando Nascimento (2008a) contava 8 anos de idade. Fundamentada na teoria do caos, na física quântica e na teoria geral dos sistemas, Nascimento (2008a) busca evidenciar a ordem implicada no desarranjo dos eventos que organizaram sua identidade: as experiências escolares de sua história de vida geraram questionamentos a respeito da pedagogia tradicional, caracterizada no modelo “bancário” referido na obra de Gilberto Freire. Assim, buscou as compreensões de autores como Edgar Morin, Maturana e Varela e Michel Random, que constituíram a base da compreensão transdisciplinar que perpassa a escola. Seu interesse pela educação floresce na convivência escolar, onde ocupou inicialmente o posto de uma das educadoras. Os estudos de Piaget, incitados pela supervisora que possui formação com um dos expoentes da área no Brasil, Lauro de Oliveira Lima, tem também a afinidade com Ecologia. Estes dois campos se

cruzaram para que Nascimento (2008a) escolhesse a faculdade de Biologia, cursada inicialmente na UFC e posteriormente transferida para a UECE devido suas críticas ao modelo educativo proposto. A consolidação do âmbito educativo como um horizonte mais amplo, ao qual poderia contribuir, acontece por ocasião do mestrado em Educação: currículo, cursado na Pontifícia Universidade Católica, cujo fruto subsidia estas linhas.

O texto de Nascimento (2008a) ajuda a compreender que a Escola constrói uma cosmovisão se destacando na palavra integração. A busca por integração é realizada a partir da constatação da fragmentação operada no paradigma ocidental, que é verificada na produção de conhecimento a partir de disciplinas, que esquartejam razão e emoção, cultura e natureza, sujeito e objeto. O principal ingrediente da cosmovisão da Vila é a transdisciplinaridade, que visa produzir conhecimento a partir de um solo epistemológico composto de paradigmas não aceitos dentro da ciência moderna.

Sua pesquisa foi realizada com egressos com mais de 18 anos e que frequentaram a Escola por pelo menos 5 anos, de modo a perceber os efeitos de uma educação realizada à luz de uma perspectiva transdisciplinar e ecossistêmica. Tal esforço envolveu ainda a explicitação do compromisso da escola com estas perspectivas.

A perspectiva transdisciplinar é ancorada em Morin (2002 apud NASCIMENTO, 2008a). Nele são apontados os pilares a partir dos quais a produção de conhecimento moderna se constitui, bem como os questionamentos que sofre. O pilar da Ordem é questionado a partir dos estudos da Termodinâmica, que demonstram a Ordem como um dos momentos de um movimento mais amplo, incluindo também a desordem. O segundo pilar é o da Separabilidade, que é combatido na visão de uma teoria sistêmica, que considera as relações e associações entre os elementos como parte constitutiva do todo, e pelo reconhecimento da inseparabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento. O terceiro pilar seria a Racionalização, que instaura a lógica binária e linear e é interrogado a partir da possibilidade de inclusão de um terceiro elemento no dualismo.

A proposta detalhada por Nascimento (2008a) considera, portanto, a emergência de outro paradigma científico, que considere, sobretudo, a sustentabilidade. Este posicionamento discursivo evita a armadilha de, ao localizar um excesso disciplinar, cujas consequências são elencadas em termos dos prejuízos para o desenvolvimento pessoal e social, envidar esforços na direção da polaridade oposta: a ausência de disciplina e a descrença no pensamento científico. A perspectiva metodológica adotada no estudo de Nascimento (2008a) é calcada na Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), de base interacionista simbólica. Das abordagens possíveis, foi escolhida aquela que exige maior atenção ao contexto, e se afilia a uma

perspectiva interpretativa da realidade que deve tolerar incertezas, abrir-se para emergências e movimentar-se entre análise e síntese. Nascimento (2008a) investigou as seguintes categorias: convivência na diversidade humana, consciência e atitude ecológicas, o cuidado com o corpo, criatividade e expressão artística e atuação social.

Nascimento (2008a) destaca a presença da arte, com aulas de música, teatro, artesanato, artes plásticas e expressão corporal. De um a sete anos, na aula de música são trabalhados ritmo, entonação e localização do som. Após esta idade se dá início à flauta doce. Quanto a isso, a fala da educadora de música esclarece:

Lá na escola o intuito não é de formar músicos, não é instrumentista. Então, a questão é mais de sensibilização. A questão do, de ouvir uma música e tentar: Aí tem os instrumentos, tem violão, tem flauta. É de acuidade auditiva, ele escutar e ficar atento ao que está ouvindo. Então, dependendo da faixa etária, por exemplo com os meninos do infantil I até o III eu faço muitas coisas lúdicas: Contação de história, coloco música porque eles são muito imaturos para poder falar de teoria, então tem que ser uma coisa bem na brincadeira para eles poderem? e aí com o passar do tempo a gente vai colocando a teoria, falando o que é grave, o que é agudo... As propriedades da música né. Aí isso é uma coisa que vai se? Como se fosse um degrau né? Cada turma vai colocando mais informações. (Entrevista educadora de música, 2014, 07.08.2013, p.1 L8 a 15)

Isto acontece em integração com o trabalho dos projetos. A educadora de música entrevistada para esta pesquisa realizou estudo não publicado sobre a musicalidade africana e indígena, tendo dedicado sua formação ao estudo do folclore como produção cultural. As músicas *Sansa Kroma*, do grupo *Mawaca e Oreru*, música da cultura guarani, aprendidas com esta educadora, foram espontaneamente cantadas pelas crianças, em resposta ou durante atividades outras pedagógicas no período de produção do referido estudo, de modo que podemos entender o impacto interessante deste tipo de trabalho junto às crianças. Quanto às aulas de artesanato e artes plásticas, é comum ver as produções das crianças expostas com destaque na escola, o que significa que os artefatos produzidos no âmbito da produção de conhecimento a partir das crianças são valorizados. As aulas de teatro acontecem, conforme foi relatado pelas crianças em 2014, a partir do 2º ano. Joana (criança participante deste estudo – nome fictício) demonstrou grande entusiasmo com a educadora de teatro. As apresentações teatrais do infantil V e 1º ano são ensaiadas pelas educadoras. As aulas de corpo também foram presenciadas nos usos lúdicos afetivos e interativos do corpo, bem como no ensino da automassagem, do *Do-In* e biodança. A capoeira, contudo, é atividade complementar não integrante do currículo escolar, estando disponível apenas para as crianças cujas famílias incentivam seu engajamento. O professor de capoeira acompanha a escola desde seu início e lá realiza um trabalho de longa data, sendo também bastante engajado com as discussões do Movimento Negro na cidade. Como importante elemento da cultura africana

na escola, o lugar complementar, mas não obrigatório da capoeira é emblemático de que o trabalho com o tema na escola poderia ser mais presente,

Verificamos que a meditação não fica restrita às aulas de corpo, como sugerido no texto de Nascimento (2008a), o que indica uma expansão dessa prática e uma apropriação da mesma por parte de educadoras e crianças. Iniciar a meditação pareceu ser algo valorizado pelas crianças, bem como uma reprodução interpretativa jocosa também acontecia vez por outra. Pensamos que a meditação pode ter ganhado importância para as crianças por ser um momento no qual a criança que inicia deve ser seguida por todas as outras. A prática consiste em pedir que as crianças sentassem com “perninhas de índio”, ou seja, com as pernas cruzadas e as mãos com as palmas para cima e “cheirassem a flor”, ou seja, inspirar e “soprar a vela”, ou seja, expirar. Daí a criança escolhida, ou a educadora, enumeram onde a paz deve reinar, sendo seguida pelos demais: “Paz na minha casa, paz na minha vida, paz na minha família, paz na minha rua, paz na minha cidade, paz, paz, paz”. Então, são cantados os versos “Força da paz, que cresça sempre, sempre mais, que reine a paz e acabem-se as fronteiras, nós somos um”, enquanto as mãos se entrelaçam uma na outra no formato de uma pombinha.

Seguindo a caracterização que Nascimento (2008a) faz da escola, até o 5º ano as disciplinas não se apresentam especificamente, sendo os conteúdos trabalhados na Educação Infantil e Fundamental I a partir dos projetos. A autora destaca os espaços da horta, do pomar e os Laboratórios de Saúde e Alimentação como lugares do cuidado e da valorização do preparo de uma alimentação saudável. O trabalho nestes espaços, durante o tempo em que estive com as crianças esteve interligado aos projetos, através da preparação de pratos característicos de cada etnia e caju colhidos do cajueiro do Quintal, devorados no mesmo instante.

A alimentação das crianças é compreendida em seus aspectos culturais e nutricionais, preferindo-se alimentos típicos da realidade cearense, como o cuscuz e a tapioca, assim como frutas e sucos naturais aos alimentos industrializados. As crianças passam duas horas diárias no Quintal. Esta ampliação das atividades para além da sala de aula promove a integração do corpo na aprendizagem e a interação entre as turmas.

A escola também funciona como creche e os bebês circulam pelos espaços compartilhados com as crianças mais velhas, sob supervisão de adultos. O trabalho em grupo é privilegiado na escola, sendo as cadeiras e mesas dispostas em grupos de quatro a seis crianças. De acordo com Nascimento (2008a), uma vez por mês a escolha dos grupos é feita pelas próprias crianças, mas não presenciamos este momento na Educação Infantil. Presenciamos a ação de uma educadora formando os grupos e a resistência das crianças aos

grupos indicados em apenas um episódio. As resistências não foram mais frequentes, pensamos, pela dinamicidade entre os grupos e pelo fato de que as crianças constantemente saíam de seus lugares para ir em busca dos amigos. As atividades são propostas em grupos e a interação é intensa e constante. Este fator facilitou sobremaneira a investigação aqui realizada, pois permitiu tanto os diálogos com as crianças, como das crianças entre si, nas mais diversas situações, seja conversando sobre assuntos alheios à atividade escolar ou resolvendo conflitos acerca delas.

Outro aspecto interessante, referido por Nascimento (2008a) e por nós acompanhado, foi a atribuição de responsabilidades. Detalhando em relação ao Infantil V e 1º ano, percebemos que durante o mês cada criança cumpre uma função para garantir o bom funcionamento da turma. São elas: responsabilidade do lanche, de organização da fila, de trazer a água, distribuir material (apostilas, cadernos, lápis). A responsabilidade mais respeitada entre as crianças foi a de organizar a fila. Realmente, enquanto a “chefe da fila” não assumisse seu posto de primeira, a fila não se organizava! A responsabilidade da água causava mais confusão no infantil V, pois a água era derramada e delações aconteciam. A responsabilidade do lanche teve um impacto metodológico na decisão de ajudar a educadora na distribuição da comida, pois observamos que duas crianças ocupavam este posto. Quando uma delas faltou, a pesquisadora se dispôs a ajudar, assumindo um papel mais próximo da educadora, sem, contudo, arriscar a posição “atípica” recomendada na pesquisa com crianças.

4.1.3 O trabalho com projetos

Ao detalhar o funcionamento da proposta curricular da Escola Vila, consideramos que o trabalho com projetos materializa o desejo de oferecer uma alternativa ao modelo comercial de educação privada alinhado a lógicas de mercado, mercado este no qual contraditoriamente está inscrita. São ao todo seis projetos com duração média de 30 aulas detalhados a seguir:

O Projeto Ser no Social (Janeiro e fevereiro aproximadamente), objetiva o trabalho com o amor, a solidariedade ética na perspectiva da convivência. Envolve visitas a asilos e orfanatos, além de campanhas de arrecadação de mantimentos que devem ser entregues na Culminância, quando acontece o Encontro de Gerações. Percebemos que outras gerações que passaram pela escola continuam a matricular seus filhos lá.

O Projeto Ser na Descoberta de Seus Valores e Suas raízes (março e abril aproximadamente) é um dos focalizados nas análises deste estudo. Em termos de objetivos e

estrutura, de acordo com Nascimento (2008b, p.146), o projeto Ser na Descoberta de seus Valores e Raízes “tem como objetivo proporcionar o resgate da nossa história, conhecendo as raízes e os valores dos povos que deram origem a nossa nação”. Caracteriza-se por um período de 30 aulas em que as crianças elegem sub-temas específicos nos quais realizam as seguintes atividades:

Visitam ou solicitam a visita de representantes indígenas da região, como os Tapeba ou os Tremembé, buscam informações a respeito da questão racial no Brasil, revisitam a “Descoberta do Brasil” sob os diferentes pontos de vista, mergulham na pesquisa a respeito da cultura africana, indígena ou europeia no nosso dia-a-dia, trazem o conhecimento pesquisado para práticas nos laboratórios de culinária e nas vivências teatrais, musicais, de artes plásticas e artesanato. Paralelamente são realizados manifestações, passeatas e abaixo-assinados relacionados às causas indígenas ou de discriminação racial. (NASCIMENTO, 2008b, p.146)

Os alunos mais velhos realizam ainda visitas às aldeias indígenas. Uma viagem visita à cidade de Redenção, histórica por seu papel na abolição da escravatura no Ceará e sede da Universidade Luso Afro Brasileira (UNILAB), também foi citada pela direção em conversas e entrevista. A Culminância acontece com uma galeria de arte, onde os trabalhos dos alunos são expostos, e com a entrega dos alimentos arrecadados para os índios Tremembé.

Em termos de um histórico da realização do projeto, há uma coletânea de reportagens e notícias a respeito que nos permitem entrever seu desenrolar ao longo do tempo. É noticiada pelo jornal Diário do Nordeste, em 07 de maio de 2006, a presença dos índios tremembés e do Maracatu Ás de Ouros. A matéria deste fato os apresenta como relevante e o situa em destaque, o que busca consolidar o diferencial representado pela Escola em relação aos outros estabelecimentos de ensino com relação ao trabalho com a cultura. Durante o período em que convivemos na escola, as visitas não se repetiram, mas são citadas pelo Mestre de Capoeira e por outros profissionais como momentos importantes da presença corporificada da cultura na escola. Outra notícia também veiculada pelo Diário do Nordeste, em 12 de abril de 2004, foi o protesto contra os 500 anos de “descobrimento” do Brasil, novamente com a presença do Maracatu Ás de Ouros e dos índios Tremembé na dança do torém, além da apresentação de capoeira (que não fez parte das Culminâncias de 2012 a 2014). A reportagem trazia a voz dos índios, ressaltando a importância de sua presença para a interação com as crianças e a construção de uma noção de direitos e igualdade. A reportagem discorreu principalmente sobre a questão indígena, apresentando falas e dados. Já a luta negra contra a discriminação e marginalização ganhou apenas o parágrafo final na reportagem. Continuando o histórico, em 1995 a escola se articulou à Pastoral da Arquidocese de Fortaleza para enviar ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um abaixo assinado com 4 mil assinaturas coletadas

pelos estudantes, exigindo a homologação da demarcação das terras dos Tremembés no Ceará, o que também foi noticiado. Na época a escola contava com 415 alunos.

Desta estrutura e histórico podemos apreender que há uma maior visibilização das discussões em torno dos indígenas, bem como se estabelece com eles um contato mais aproximado, o que não se verifica em relação aos africanos e afro-descendentes. Em 2013, na turma do 1º ano, presenciamos contações de história, aprendizado de músicas e comidas, discussões a respeito de diferenças de classe social em relação à raça/etnia. Havia a preocupação de produzir um sentido de continuidade com o que vinha sendo trabalhado no projeto anterior. As educadoras são incentivadas a serem criativas e darem o enfoque que considerarem mais acertado para aquela turma. Em 2013, uma educadora focalizou a cultura africana por julgar que o assunto precisava ser mais trabalhado na escola. Lançou mão da localização geográfica da África em relação aos outros continentes, ressaltou as diferenças entre os países e das pessoas negras entre si, pautou a escravidão como decorrente de relações sociais de dominação presentes entre outros povos que não só africanos. As respostas das crianças a estas iniciativas serão analisadas a tempo.

O projeto “Ser Natureza” (maio e junho aproximadamente) é um projeto com atenção a questões ambientais. Nascimento (2008a) cita, dentre as atividades noticiadas, em 1999 a Campanha pela Amazônia, com envio de 1743 assinaturas solicitando ao então presidente Fernando Henrique Cardoso a preservação da floresta e em 1995 a lembrança dos 50 anos de Hiroshima, quando foi realizada uma passeata com presença das crianças da Educação Infantil. Em 2012, na transição de um projeto para o outro, algumas oportunidades de aprofundamento sobre a África foram perdidas, pois as crianças fizeram intervenções ressaltando fauna e flora africanas, mas o foco seria no nordeste brasileiro e essa passagem foi um pouco apressada e abrupta. Isto não parece ter passado despercebido à escola, pois a articulação dos projetos foi objeto de discussão em grupo de estudos em abril de 2013. A transição entre o “Ser no Social” e o “Ser na Natureza” foi melhor explicitada pela consultora, que refletia junto às educadoras sobre a importância de se considerar a dimensão política da atuação da criança na vivência de um meio-ambiente habitado, de modo que seu protagonismo seja favorecido.

O projeto “o Ser na Tradição” (junho e agosto aproximadamente) objetiva a investigação da “história de colonização”, da miscigenação das raças, cultura, tradições e espiritualidade do povo brasileiro” (NASCIMENTO, 2008a, p. 139). O ponto alto deste projeto parece ser a festa junina, que mobiliza toda a escola na produção da quermesse, embora a Culminância se dê na festa do folclore. Temos então que este projeto tem dois

pontos de maior circulação do que é produzido na escola: a quermesse, que envolve a comunidade escolar como um todo, com festa pela manhã e à noite, e a Culminância.

Em 2012 e 2013, foi comum durante o tempo do projeto ver as crianças com caderno em punho perguntando aos funcionários e visitantes da escola sobre o uso de ervas medicinais. Em 2012, a educadora escolhe trabalhar o tema da miscigenação das três etnias/raças (branca, negra e indígena), pois em ano anterior havia trabalhado bastante a cultura africana. Acompanhando a abordagem desta educadora, consideramos que a “mistura” não se traduziu por um apagamento, mas pelo ressaltar das diferenças a serem celebradas, o que será analisado oportunamente. Minha chegada à escola se dá em 2012, e no presenciar dos ensaios do maracatu, já é perceptível a tradução feita pela escola deste movimento popular e o impacto disto em termos de raça/etnia, bem como as providências tomadas, analisadas nos próximos capítulos.

O projeto “Vigilantes do Planeta” (setembro e outubro aproximadamente) divide as crianças em 8 vigilâncias: habitação, alimentação, saúde, comunicação, reciclagem de lixo, educação, fauna e flora. As crianças procuram selecionar questões ligadas a estes temas e apresentar os resultados encontrados. Percebemos que as educadoras procuram retomar o foco das problemáticas e reposicioná-las para que as respostas das crianças não sejam automáticas. Acontece na Culminância deste projeto um seminário com a participação de autoridades e da comunidade escolar. Em 2012, o Infantil V ficou responsável pela Culminância da Vigilância da Educação, sendo Joana e Sidarta os destaques como educadora e professor e encenando o processo de alfabetização ao som de Luiz Gonzaga. A escolha das crianças que teria destaque neste momento ocorreu por indicação da educadora e aclamação das outras crianças.

Nascimento (2008a) destaca reportagens de jornal dos anos de 1994, 1997, 1999 e 2003 ressaltando o envolvimento das crianças com a reciclagem (em 1997 e 2003) e a discussão com as crianças sobre a independência do Brasil e a desigualdade social (1989).

O projeto Construindo um Mundo Melhor (outubro e novembro aproximadamente) trabalha principalmente com as noções de direitos humanos, envolvendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal na perspectiva de que estes são instrumentos para construir este mundo. São destacadas por Nascimento (2008a) as notícias de jornais locais, como a mobilização pela preservação da área que daria lugar a um banco em 1990, a participação das crianças da escola no movimento Fora Collor em 1992, a visita a instituições filantrópicas em 1998. Ainda em 1998 chamou a atenção de jornalistas o

aprofundamento do debate político entre as crianças. Em 2003, cobranças com relação a manutenção da BR 116.

Em 2012, na sala de atividades foi pautado o direito das crianças e ressaltamos que alguns direitos citados pelas crianças, como o direito ao sol e o direito à relaxar, expressam uma percepção de direito viva e praticada no cotidiano. Complemento aqui ressaltando o envolvimento da diretora com o movimento em defesa do Parque do Cocó acontecido em agosto de 2013, onde foi brutalmente agredida pela polícia, que tentou remover os manifestantes.

As atividades planejadas pelas educadoras são acompanhadas pela Supervisora, que orienta quanto à adequação e pertinência do que foi proposto. Há ainda um grupo de estudo sobre temáticas específicas.

Quanto ao sistema de avaliação, Nascimento (2008a) aponta múltiplos olhares no acompanhamento ao aluno: educadoras de sala, de corpo e de música. Há o preenchimento de uma Ficha de Avaliação Individual (FAI), onde as crianças são acompanhadas no tocante ao desenvolvimento psicomotor, sócio-emocional, formação de hábitos e conteúdos específicos, além de um relatório descritivo sobre cada aluno, que é revisado pela supervisora.

O critério de avaliação sobre o impacto dos projetos junto às crianças é relativo ao envolvimento e participação, envolvendo, sobretudo, a consideração da postura do professor, de como ele foi capaz de envolver, de “apaixonar” as crianças, como disse a educadora do Infantil V em entrevista, pelo tema que está sendo trabalhado. Assim, os professores, quando avaliam as crianças, têm consciência de que na verdade estão avaliando a si mesmos. Não há uma tensão relativa aos momentos de provas. De vez em quando se viu uma ou outra criança ser chamada rapidamente pela educadora para a aplicação de algum instrumento relativo à capacidade de reconhecer palavras, números ou formas. O momento se dava também do modo mais lúdico possível, com muitas risadas e pedidos da educadora de que deixasse o colega responder, tendo em vista que, uma vez lançada a questão, as mesmas crianças gostavam de responder mais rapidamente. Isso quebra o clima de ansiedade em relação à leitura e escrita presente em muitos pais. O caráter das avaliações é, portanto, processual e constante, sendo tomadas medidas durante todo o ano letivo para o melhor desenvolvimento da criança de uma forma global e não somente cognitiva.

Pensar sobre o envolvimento das crianças com os projetos “Ser na Tradição” e “Ser na Descoberta”, sobretudo em relação à questão da identidade negra/africana, faz as educadoras, em 2011 (ano anterior à realização da pesquisa) e em 2013, focalizarem a África, tendo em

vista a necessidade relatada por elas e por outros professores de que o trabalho com cultura africana e afro-brasileira seja mais visível na escola.

Agora que caracterizamos a escola nas dimensões da estrutura física, dos fundamentos pedagógicos que regulam seu cotidiano e dos projetos que dão corpo à sua proposta curricular, passamos à apresentação dos participantes do estudo.

4.2 Participantes

Caracterizado o terreno, buscamos entender a representatividade daqueles que fariam parte do estudo. Consideramos importante que, dentro deste microcosmo, o estudo fosse realizado na turma composta pela maior variabilidade étnico-racial quanto ao fenótipo. Ao indagarmos sobre a variabilidade étnica na escola, percebemos que não há registro quantitativo a respeito de raça/etnia e que esta era considerada uma questão melindrosa. Pudemos compreender melhor isso a partir das discussões realizadas nos capítulos anteriores, especialmente quando Gomes (2005) explica que “ao dizer raça dizemos imediatamente racista”, o que torna delicado o levantamento desses dados. Consideramos então que o melhor caminho metodológico seria procurarmos compreender como a identificação étnico-racial funcionava no dia a dia. Em uma primeira identificação, a psicóloga da escola indicou uma turma na qual estudavam duas crianças negras. Compreendemos que não se tratava, portanto, de que as crianças negras na escola fossem invisíveis, mas de que esta caracterização não se formalizava em termos de registros passíveis de quantificação. Se para nós seria importante a quantificação para que na representatividade fosse possível alguma inferência, a escola não parecia necessitar de tal registro.

O foco da pesquisa é a produção discursiva das crianças. Compreendemos que tais produções se dão em relação com as produções discursivas adultas, de professores, familiares e escola como instituição. Os adultos permitiram-nos entrever outros momentos do cotidiano das crianças, bem como aspectos de sua significação da questão étnico-racial que não estariam acessíveis à pesquisadora. Interessa também compreender como as famílias se compreendem em termos de raça/etnia, pois estes significados vão compor, juntamente com os discursos pedagógicos e a cultura de pares, a arena na qual as crianças vão negociar seus posicionamentos. Deste modo, os adultos (familiares) foram ouvidos e aparecem identificados nesse texto, por sua função junto à criança, de modo a preservar sua identidade. Informações

específicas dos adultos não serão detalhadas caso a caso devido a um cuidado ético. Quanto aos profissionais da escola, a identificação também é dada pela função que ocupam, mesmo em relação à Consultora e à Diretora, que realizaram publicações acadêmicas amplamente disponíveis, às quais o presente estudo já se referiu. Como este momento do texto é dedicado à apresentação dos participantes, abaixo referimos alguns dados que ajudam o leitor nesta caracterização, discutindo as dificuldades sentidas em torno da auto declaração em termos de etnia/raça.

4.2.1 Os adultos: Famílias, Direção e Funcionários

Os dados citados, em termos da classificação étnico-racial, são aqueles mobilizados pelos sujeitos, do modo como o fizeram. Gentilmente aceitaram participar do estudo conversando sobre sua prática, sobre as crianças e compartilhando seu cotidiano os seguintes **profissionais:**

- a) a Diretora: relatou maior identificação com os povos indígenas e afrodescendentes, 60 anos, mãe da Consultora e da Orientadora;
- b) a Consultora: identificou sua ascendência europeia, indígena e negra, aproximadamente 30 anos (filha mais velha). Possui formação acadêmica;
- c) a Orientadora: identificou sua ascendência negra e europeia, 24 anos (filha mais nova);
- d) a Psicóloga: identificou sua ascendência indígena e portuguesa, 28 anos;
- e) a Supervisora: identificou sua ascendência europeia e indígena e se autodeclarou branca e mestiça. Aproximadamente 40 anos, formação com base piagetiana;
- f) a Educadora de 2012, nomeada “Tia” (Infantil V): identificou seus pais “morenos”, ascendência oriental por parte de pai, “bem misturados”; 31 anos, formada em Pedagogia, estudante de fisioterapia, trabalha na escola desde os 18 anos, sendo também sobrinha da Diretora;
- g) a Educadora de 2013, nomeada “Julieta”(1º ano): se autodeclarava parda ou branca e agora se declara “outros”. 26 anos, formada em Pedagogia, trabalha na escola há quase um ano;
- h) o Mestre de Capoeira: se autodeclara índio e negro. 40 anos, seu filho de 4 anos estuda na escola, não participante do estudo;

- i) a Professora de Música: identifica na sua família uma “mistura” com maioria de negros e pardos. Aproximadamente 40 anos, mãe do Ivo, que estuda na escola e também participa do estudo;

Quanto às famílias, apenas os europeus são referidos pelos pais a partir de procedências nacionais (portugueses, holandeses e italianos), mesmo que localizadas na ascendência de uma ou duas gerações (avós e bisavós). Com relação aos africanos, apenas uma família identifica o país africano com o qual tem relações familiares, e há que se sublinhar que são relações recentes. Para os demais, a ascendência indígena e negra é igualmente lembrada, mas sem referências nacionais ou tribais, nada que as diferencie um pouco mais dentro deste grande grupo étnico-racial. Em termos socioeconômicos são de classe média e alta. As famílias de classe média distinguem-se por morarem mais periféricamente, mas ainda assim em bairros que se encontram em ascensão (Gabriela, Gregório). A maioria mora no entorno da escola, em bairro de classe alta mais distante mora a família de Joana. Os passeios e atividades de férias são similares entre si: Viagens às praias próximas ou distantes, Disney, casa dos colegas, jogar vídeo game, assistir TV. A maior parte dos pais não se referiu à religiosidade e aqueles que o fizeram falaram de matrizes cristãs. (Joyce – católicos e protestantes, Moisés – católico e Gabriela - espírita, Joana - católica). A maioria não convive com outras crianças fora da escola, a não ser nos próprios condomínios, com exceção de Gabriela, que frequenta o grupo espírita com sua mãe; Márcio e Gregório, que fazem atendimento em outra instituição, e Joana, que frequenta aulas de balé em outro local. Não foi possível o acesso, a não ser para o consentimento da realização da pesquisa, às famílias de Gerlene, por motivo de falta de tempo da mãe, além de André, Adriano, Carlinhos e Mônica, que saíram da escola em 2012. Informações detalhadas das famílias não serão disponibilizadas devido a cuidados éticos.

A frase mais ouvida nas entrevistas com famílias e profissionais foi: “Nós somos essa mistura” ou “é misturado”. O que significa “ser essa mistura”? Do ponto de vista de pais e educadoras, pareceu significar que cada um identifica que na composição étnico-racial de suas famílias estiveram presentes todos os grandes grupos étnico-raciais constitutivos da formação social brasileira e ressaltados pela Escola, nomeadamente: Índios, brancos e negros. Ser “essa mistura” poderia ser interpretado como tendo dupla função: Ora como estratégia de defesa com relação à suspeita de ser considerado preconceituoso, tendo em vista a temática do estudo, ora como forma de amortizar os conflitos latentes. A categoria “pardo”, fruto do processo de branqueamento ideológico ao qual o Brasil foi submetido, também foi muito utilizada na autodeclaração feita pelos participantes adultos. As ascendências europeias são

mais reconhecidas e localizadas que as ascendências negras e indígenas (das quais as famílias em sua maioria não têm conhecimento) e são identificadas por meio da nacionalidade (italianas, portuguesas e holandesas). Porém das tribos indígenas ou da proveniência nacional africana os participantes não dispunham de dados, caracterizando aqui a situação de desenraizamento e obliteração do pertencimento étnico-racial.

Tal situação é problematizada por Costa (2011) em pesquisa autobiográfica realizada no âmbito da pesquisa “Práticas Lúdicas de ontem e de hoje: Um estudo da memória lúdica intergeracional”. Assim como no presente estudo são referidos esquecimentos, ausências, referências a violentos encontros inter-raciais nos quais aqueles negros ou indígenas foram subjugados. O silenciamento é compreendido com um dispositivo do racismo para legitimar as relações de poder. Ao encontrar-se com narrativas lacunares a respeito das linhagens familiares, Costa (2011) considera que a realização da pesquisa possibilita a enunciação de textos até então silenciados.

A presença do negro no Ceará é negada pelos participantes adultos em diversos momentos. Esta negação é feita em referência a um “negro mesmo” identificado pelos participantes como alguém de pele mais escura e cabelo crespo que não seria encontrado neste estado, isso comprova que os discursos sobre raça/etnia e a composição do povo brasileiro se dão nos termos da invisibilização do negro, o que está em acordo com a historiografia tradicional, que foi questionada a partir de Ratts (1996, 2009) e de Sobrinho (2011).

Passamos então para a apresentação das crianças participantes do estudo.

4.2.2 Crianças

Percebemos, portanto, que a visibilidade da negritude ou branquitude acontece sempre em relação. As não-coincidências entre as percepções de famílias, crianças, educadoras e pesquisadora a respeito da raça/etnia evidenciam a raça/etnia como produção discursiva. Se inicialmente Moisés e Joana são apontadas como as únicas crianças negras da turma, posteriormente as educadoras apontam também Gerlene, Rita e Gregório como negras. A mãe de Rita, por exemplo, não vê a filha como negra, e sim como morena: “Olha, a Rita não chega a ser negra, mas ela é bem moreninha (risos)” (Entrevista da mãe de Rita em 20 de agosto de 2014). Este é apenas um exemplo que reforça a noção da identidade étnico racial como produção discursiva. Se fosse uma evidência, não geraria discordância. A pergunta que se faz

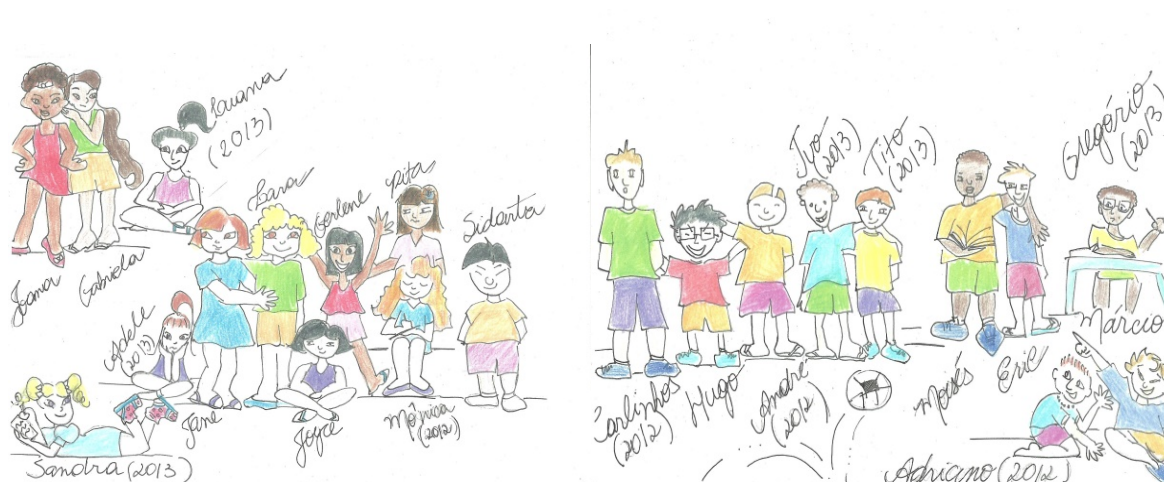
é o que estas definições carregam, agregam, problematizam. A categoria parda, quando funciona como “evidência empírica”, é apaziguadora dos conflitos inter-raciais latentes.

Quanto às crianças, procuramos perceber ao longo da convivência quando e de que modo emergiriam as classificações étnico-raciais. Para evitar um descolamento da produção dos discursos sobre raça/etnia dos contextos nos quais foram se construindo, estivemos atentos aos momentos em que tais identificações foram evocadas pelas crianças ou pela escola e como foram feitas, posto que têm a ver com posições discursivas que serão discutidas em tempo nas análises.

Aqui, apresentamos brevemente criança por criança, suas idades, o que marcou sua relação comigo, qualidades e interesses percebidos, além das principais amizades e dificuldades. Lembramos ainda que “rotinas, e não indivíduos serão analisados” (Corsaro, 2001, p. 128), trata-se portanto do grupo de pares. Esta participação é marcada por uma série de constrangimentos e partilha de referenciais comuns, que produzem esforços de colaboração e resistência mútuos, porém desiguais em termos de poder. Corsaro (2011) afirma que a participação nas rotinas adulto/criança em família estão imbricadas na participação das culturas de pares. Assim, derivam das convivências com os adultos muitas das preocupações, valores e interesses reinterpretados pelas crianças nas culturas de pares. Deste modo, as crianças são apresentadas a partir de sua relação com a pesquisadora e de acordo com as informações que obtivemos das famílias. O grupo parece ser bastante homogêneo com relação às idades e classes sociais, diferenciando-se a partir da raça, do gênero e da presença ou não de deficiência. Veremos nas análises que esta diferenciação, quando se trata dos modos de organização dos grupos, assumirá contornos bem definidos.

A seguir apresentamos uma ilustração feita pela pesquisadora (figura12) representando as crianças participantes do estudo a partir de minha relação com elas. Os nomes são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente.

Figura 12 – Crianças participantes do Estudo



Fonte: Elaboração da Pesquisadora

Apresentando a turminha Aquarela 2012, temos Joana, Gabriela, Lara, Jane, Gerlene, Rita, Joyce, Mônica, Adriano, Carlinhos, Hugo, Moisés, Eric, Sidarta, André e Márcio.

Joana é uma menina de 7 anos. Foi a “madrinha” da etnografia, ou seja a primeira criança que me introduz aos grupos, e sempre com alegria, com um abraço, gostando muito de conversar. Ela se interessa por cachorros e tem um amor especial pelos bichos, embora às vezes tenha também medo dos maiores, como a burrinha que faz parte do pequeno zoológico da escola. Se interessa muito por sapatos e enfeites, está sempre com colares e pulseiras. “Amiga de todos”, percebemos sua relação especial com Gabriela, de quem seria amiga “mesmo que ela fizesse qualquer coisa”, embora em várias situações a reciprocidade não apareça. Sua mãe a descreve como “avançada” para a idade, muito esperta, Joana procura ajudar a todos e sempre está envolvida em situações nas quais é solicitada de alguma forma, talvez por isso fale bastante de seu cansaço. Faz inglês na escola e balé fora da escola.

Gabriela, é uma menina de 7 anos. A definição de sua mãe traduz perfeitamente o que percebemos dela: Éla é um furacão! É a que mais gosta de cochichar, está sempre envolta em segredos com Joana e em intrigas com as outras crianças. Tenta, a todo custo, entrar no grupo formado por Jane, Lara, Rita, Joyce, Gerlene e Mônica, nem que para isso tenha que ficar contra Joana. Mesmo assim, nem sempre tem sucesso, pois as meninas demoraram muito para perdoar seu passado agressivo. Muito ativa, faz natação e inglês na escola.

Lara é uma menina de 6 anos. É irmã gêmea, mas não idêntica, da Jane. Lara é doce, fala baixo. Sempre é o bebê nas brincadeiras de família. Desenha muito bem. Está cansada de ser princesa, quer mesmo é ser o Capitão Gancho. Ou uma bruxa. Suas amigas, além da irmã, são Gerlene, Rita, Joyce e Mônica. Tem uma boa relação com Joana. É mais próxima de Sidarta, do grupo dos meninos.

Jane é uma menina de 6 anos. É irmã gêmea de Lara. Jane tem o temperamento forte, muitas vezes é a dona da brincadeira. Sua imaginação chamou nossa atenção. Ela e Lara desenharam muito bem, com um estilo próprio que é elogiado pelos colegas. Suas amigas, além da irmã, são Gerlene, Rita, Joyce e Mônica.

Gerlene é uma menina de 6 anos. Sua voz alta e seu jeito alegre, dizendo o que lhe vem a cabeça, foram marcantes. É também muito extrovertida. No grupo das meninas, ela pode não decidir, mas decide quem vai fazê-lo! Sua melhor amiga é a Rita, por conviverem desde o berçário. Já a fez sofrer colocando em questão a amizade por motivos quaisquer e já sofreu quando se viu deixada de lado. É namorada do Hugo. Faz capoeira. Cheia de energia!

Rita é uma menina de 7 anos. Perceptiva e sensível, é muito apegada a Gerlene. Sua mãe diz que além de muito carinhosa, Rita também é dramática. Chora quando lembra de algo que a magoa. Sempre envolvida nas brincadeiras com Jane, Lara, Gerlene e Joyce, também tem boas relações com Joana. Faz capoeira.

Joyce é uma menina de 6 anos. Muito quieta e um pouco tímida. Como foi operada do joelho no segundo semestre de 2012, faltou bastante e ao voltar era muito cuidada por todas, não se aventurando em brincadeiras mais arriscadas. Sempre é procurada pelas amigas Lara, Jane, Gerlene e Rita para brincar.

Mônica é uma menina de 6 anos, deixou a escola em 2012. Muito imaginativa, foi quem adotou o caderninho para escrever e desenhar. Gosta muito de corações e fadas e é muito imaginativa. Não esquece as brigas com Gabriela.

Adriano é um menino de 6 anos, deixou a escola em 2012. Faz capoeira e é muito ativo. Sempre vinha com um cordão ou pulseirinha estilo hippie. Muito amigo de Márcio. Faz capoeira.

Carlinhos é um menino de 6 anos, deixou a escola em 2012. É o mais alto de todos. Chora bastante, o que faz com que os outros meninos nem sempre queiram brincar com ele, embora seja bem amigo de Sidarta, Eric, Moisés e Hugo.

Hugo é um menino de 6 anos. Usa óculos. É pequeno, às vezes troca os “r” pelos “l”, e tem muitas opiniões. Faz capoeira, sendo “dar estrelinhas” (uma cambalhota lateral com braços e pernas esticados) o que mais gosta de fazer. Conversa bastante com seus amigos Eric, Sidarta, Moisés e Carlinhos.

Moisés é um menino de 6 anos. É muito calmo e simpático. Sofria de uma terrível rinite matinal em 2012, mas em 2013 melhorou bastante. Muito amigo de Eric, o que ele mais gosta de fazer, além de brincar, parece ser ler. Ele está sempre levando livros para que a educadora leia em sala.

Eric é um menino de 6 anos. Pequenininho e magro, é muito emotivo e afetivo. Participa muito nas aulas. Em 2013 teve dificuldades para permanecer na escola, então ficamos mais próximos. É o melhor amigo de Moisés. Gosta muito de brincar, de desenhar.

Sidarta é um menino de 6 anos. Muito gordinho, Sidarta adora jogar futebol. É o menino que mais participa nas brincadeiras das meninas. Participa muito nas aulas, respondendo sempre que a educadora pergunta.

André é um menino de 6 anos, que deixou a escola em 2012. Muito sorridente e simpático, era mais amigo de Carlinhos, Sidarta, Hugo. Um episódio engraçado foi quando André pergunta quem gosta dele e depois que todos afirmam gostar ele diz também gostar muito de si mesmo!

Márcio é um menino de 8 anos. Márcio tem Síndrome de Down e no começo das observações em 2012 não andava nem falava, apenas rolava pelo chão, comunicando-se com gritos e sussurros. No fim das observações em 2013, Márcio já andava, sentava e escrevia os nomes de alguns colegas, em especial o da Joana. Nem todos conseguiam se aproximar de Márcio, pois muitas vezes seus gestos mais bruscos e agressivos afastam os colegas, então muitas vezes ele interagiu mais com a cuidadora, Tia Judite.

Em 2013, quem saiu, quem entrou:

Mudaram de escola: Carlinhos, Adriano, André e Mônica.

Quem se juntou à turminha:

Luana é uma menina de 7 anos. Ela se mostrou muito tímida, não interagindo com as outras crianças, apenas observando. A mãe de Luana ressaltou essa característica da filha e disse que não sabia o que acontecia na escola para que Luana se comportasse assim, pois em casa era bem diferente. Não foi possível conhecer a Luana de casa, só a menina tímida na escola... Então é a criança que menos aparece nos registros devido à essa pouca interação.

Sandra é uma menina de 7 anos. Acolheu-me com um carinho especial, sempre com um abraço, interessada no que se estava fazendo...ela tinha um caderninho e escrevia, dizendo que era a pesquisadora. Uma vez ela recolheu um cílio do meu olho e disse que via “uma sorte e uma coragem”. Pensei ser muito interessante esse ditado, que ela disse ter aprendido com a avó. Sorte e coragem são complementares e, na falta de uma, a outra há de servir. Na entrevista, sua mãe também ressaltou a amorosidade da filha como uma de suas principais características. Sandra, como uma das novatas de 2013, não se integrou muito bem aos grupinhos de meninas, como será relatado no capítulo a seguir.

Tito é um menino de 7 anos. Parceiro de Eric e Sidarta nas brincadeiras e, embora novato, não encontrou muitas dificuldades para interagir com os meninos. Faz natação e já fez capoeira.

Ivo é um menino de 7 anos. Filho da educadora de música, Ivo saiu do 2º ano pois não estava acompanhando o ritmo de leitura e escrita, embora soubesse perfeitamente das temáticas trabalhadas. Convivemos pouco, pois ele chegou no meio do 1º semestre de 2013, mas sua presença e interação com os outros meninos foi marcante.

Gregório é um menino de 8 anos. Ele foi diagnosticado com Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção. As outras crianças têm alguma dificuldade de interagir com ele. Mesmo com Márcio, de quem é mais próximo, houve vários conflitos, devido aos problemas de comunicação entre os dois. Gregório gosta muito de florestas e caminhões, se interessa muito

por animais. Devido às suas dificuldades de interação, acaba ficando mais sozinho, sendo Joana quem mais se aproxima dele, para ajudar com alguma atividade.

Adele é uma menina de 7 anos. É pequenina e está sempre com o dedo na boca. Tem uma irmã gêmea e idêntica com quem estudava na outra turma no ano anterior. As psicólogas (da escola e delas) acharam que seria bom para as duas se separarem, mas não funcionou muito para Adele. As interações dela com o grupo fechado das meninas não resultaram em melhor convivência e muitas vezes Adele esteve mais isolada. Em agosto de 2014 voltou para junto da irmã.

4.3 Formas de produção e registro de dados:

Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso de cunho etnográfico, cuja metodologia pauta-se pela etnografia com crianças na escola cujos pressupostos já foram explorados. Geertz (1978) considera que, além da descrição densa, o fazer etnográfico exige a compreensão da cultura na qual mergulha, sendo isto fruto do diálogo teórico-empírico empreendido pelo pesquisador. Este tipo de pesquisa caracteriza-se, de acordo com Sarmiento (2000) pelas exigências a seguir:

- a) Permanência prolongada no campo;
- b) Interesse pelo cotidiano;
- c) Atenção às ações e significados estabelecidos pelos envolvidos;
- d) Esforço de recriação dos eventos vividos através de relato;
- e) Esforço de reestruturação contínua de modo que o conhecimento resulte da dialogia do processo;
- f) A apresentação final, na qual se encontrem relacionados os elementos descritivos e analíticos.

Como forma de atender a exigência de permanência prolongada no campo, o tempo de observação na escola estendeu-se de agosto de 2012 a agosto de 2013, com frequência de aproximadamente duas vezes por semana, no período da manhã. Esta frequência variou ao longo do tempo, aumentando nos períodos de inserção em campo e diminuindo com desligamento.

James (2007) considera que os novos estudos da infância ocuparam-se do ato de “dar voz” às crianças. “Dar voz” faz referência, sobretudo, ao ato de pesquisa em relação ao que se

“ouviu” da criança. Assinala, portanto, que há aí um trabalho de teorização sobre o que se ouve, teorização esta que afeta o que é ouvido e, assim, impõe-se as questões epistemológicas da tradução, mediação e representação. É preciso alertar para o fato de que há uma distância entre o que as crianças dizem e o modo como isso é representado nas pesquisas nas quais constam suas vozes.

Não se trata da utilização de um instrumental mais adequado à facilitação da expressão da criança, o que é por si só incoerente com a concepção de criança como ator social, pelo que esses mesmos estudos veiculam. A “criança-pesquisadora” tem sido um desenho metodológico cada vez mais frequente nos Estudos da Criança, bem como a utilização de vídeos, fotografias e gravações. Os recursos metodológicos têm sido variados e criativos, porém a discussão crítica da utilização destes tem sido escassa. Muitas vezes utilizados na tentativa de uma representação mais autêntica ou mais fiel da realidade, tais meios podem, por sua vez inclusive facilitar a ilusão da autenticidade, esfumando ainda mais a figura do pesquisador, que está ali a recortar cenas, enquadramentos e em última instância a determinar o que e como serão analisados e incluídos em um outro texto diferente daquele onde aquela fala foi produzida. A crítica de James (2007) dirige-se à coleção de dados não teorizados que são apresentados pelos Estudos da Criança e por estudos antropológicos, que, ao se restringirem à exposição do que foi coletado também transmitem a mensagem de que tais dados falam por si, como se não necessitassem de um trabalho do pesquisador e não problematizassem a edição que ali já está presente.

Em termos dos Estudos da Infância, trata-se de problematizar a distância entre as crianças singulares e a infância, enquanto tempo histórico e social com dimensões estruturais e contextuais a partir das quais tais sujeitos se articulam. James (2007) atenta para a diversidade cultural que pode ser desconsiderada pela “mitologização” de uma “voz das crianças” aparentemente unívoca. A autora conclui a discussão relembrando que a escolha metodológica refere-se ao problema da pesquisa e que os aprendizados da antropologia colaboram para uma melhor compreensão da perspectiva das crianças.

4.3.1 Observação participante

Enquanto a etnografia diz respeito à qualidade das relações estabelecidas e à necessidade de buscar compreender de dentro e de se aproximar das culturas, a observação

participante é um recurso que se lança mão neste processo. Em termos de metodologias e técnicas de pesquisa, Cohn (2005) aponta, para além da observação participante e de outras técnicas (registro de histórias e de desenhos), uma postura metodológica que incorpore os pressupostos até aqui discutidos e considera válido também o diálogo com os outros adultos que tem relação com as crianças, seja em termos familiares ou institucionais, ou mesmo a realização de pesquisas a partir de memórias. A postura metodológica caracteriza-se ainda por uma desconfiança do óbvio, que permita não tomar nada como natural.

A observação participante (PRADO, 2009) com a criança no ambiente escolar é a forma de acesso à perspectiva das crianças pequenas. No acompanhamento atento às rotinas e afazeres que constituem a cultura da infância na escola, é possível presenciar desenhos, brincadeiras, momentos fugidios, efêmeros, que acontecem no cotidiano e demonstram como as crianças interpretam o mundo do qual fazem parte. Como forma de registro, além do diário de campo (Prado, 2009), que consiste em um registro descritivo e analítico dos acontecimentos vivenciados, foi utilizada a videogravação como auxiliar da memória na reconstrução de seus registros de campo.

Junto às crianças, portanto, o que se realizou foi a observação e filmagem de suas interações, respeitando seu conforto em relação ao procedimento, bem como o estabelecimento de uma relação de confiança que permitisse esta aproximação. Quanto à escola, aconteceu, a convite da Direção, a participação em momentos do grupo de estudos. Quanto à educadora Julieta, a relação de troca era constante. Emprestamos dois livros para sua leitura. O primeiro deles, *Histórias da Preta* (LIMA, 1998), versa sobre a identidade negra brasileira e racismo no Brasil munida por informações históricas, reflexão intelectual e contos da mitologia africana. Este livro foi escolhido por abordar uma ampla gama de informações sobre as relações étnico-raciais no Brasil através de linguagem acessível e descontraída.

O segundo, *Princesas Negras e a sabedoria ancestral* (MEIRELES; SOUSA, 2010), figura como bibliografia recomendada em literatura sobre educação infantil e a promoção da igualdade racial¹⁰. Foi escolhido por apresentar positivamente a beleza das mulheres negras, de modo a suscitar a reflexão da educadora sobre a temática. Estas contribuições tiveram desdobramentos a serem analisados oportunamente.

¹⁰ Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Sílvia Pereira de Carvalho. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. - São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

4.3.1.1 *Diário de campo, videogravação e fotografias*

“O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 1978, p.29). Trata-se de tentar fixar um discurso social do qual se tem acesso apenas marginalmente, traduzindo-se em tudo aquilo que permita entender o significado que os sujeitos dão às suas ações. Os instrumentos de registro da pesquisa são importantes ferramentas para tornar os acontecimentos acessíveis depois de terem passado. Com isto em mente, lançamos mão de diário de campo, videogravação, registros fotográficos e registro de entrevistas.

O diário de campo foi se constituindo como instrumento guia de todos os demais registros. A ele foram incorporadas as videogravações transcritas e as fotografias. A escrita do diário em si aconteceu logo em seguida às visitas, com base nas notas de campo, com sinais para a inserção da transcrição das videogravações e fotografias selecionadas. Tivemos três diários de campo - pequenos cadernos nos quais foram registrados. O tamanho foi importante, pois facilitava o transporte e tornava mais ágil seu manuseio. Eram frequentes as perguntas das crianças sobre o que era escrito, ao que respondíamos com sinceridade: anoto o que vocês estão fazendo para que me lembre depois. Então, elas estranhavam meu interesse sobre o que faziam, ao que eu respondia que seria para “conhecê-las melhor e para aos meus ensinar alunos sobre crianças”, o que eles interpretaram como meu “dever”. Esta interpretação assinala a aproximação entre nós. Ficou claro que ali eu não era a educadora deles. Passaram então a criticar minha letra, considerada inadequada em formato e tamanho. Todos os cadernos chamaram a atenção das crianças, que desejaram manuseá-lo e literalmente “escreveram” nele, de modo que Joana se referiu a mim como “aquela tia que a gente escrevia no caderno dela”. Situação similar é referida por Horn (2013) na realização de sua pesquisa etnográfica com crianças. Afastamo-nos aqui das exigências de representação dos acontecimentos tal como ocorreram. Esta é uma das limitações da pesquisa, que se comprometeu em tentar aproximar-se o máximo possível do fluxo do cotidiano vivenciado, em termos dos registros. Contudo, como lembra Horn (2013), a construção do diário de campo exige a necessidade da integração posterior das notas escritas em campo e seus desdobramentos no computador.

Assim, o Diário de campo construído no decorrer desta pesquisa traduz fragmentos de uma história vivida na turma do Jardim. Digo fragmentos porque a vivência, a experiência, a interação com as crianças – nos diferentes espaços e tempos da escola – são acontecimentos complexos e, por mais que o pesquisador se esforce para descrever detalhes, eles são apenas partes de um todo, que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu. (HORN, 2013, p. 11)

A utilização de videograções é controversa na etnografia, pois parece apelar para noções de objetividade alheias à produção de conhecimento neste campo. Mesmo tratando-se de vídeo, é preciso ressaltar que as decisões sobre os enquadramentos, momentos a serem gravados e equipamentos, assim como episódios a serem transcritos e analisados, passam pelo pesquisador e sua negociação em campo. Foi com a lembrança de que este recurso não significa nenhuma garantia de maior “acesso à realidade”, que escolhemos utilizar um equipamento do tipo smartphone da marca Samsung Galaxy Note com as configurações Android 2.3 Dual Core AMOLED 5.3" 8 MP Full HD 16 GB, que possui recurso de gravação em áudio e vídeo com resolução de 8.0 mega pixels. Cardoso e Penin (2009), em discussão sobre a utilização de equipamentos digitais na pesquisa em sala de aula, recomendam o uso de equipamentos deste tipo. Este equipamento foi escolhido por ser de fácil mobilidade e por seu formato similar a um telefone celular. Sua utilização foi gradual durante todo o processo do estudo. O impacto de sua utilização será discutida no tópico referente aos usos que as crianças me atribuíram. A utilização das fotografias se deu na medida em que foi possível também resguardar a identidade dos envolvidos. Foram filmadas ou fotografadas as produções as crianças, conforme o contexto permitia, ou as crianças desejavam, bem como situações pedagógicas referentes aos projetos citados.

4.3.1.2 Entrevistas

Além das entrevistas etnográficas, que são conversações ocasionais não estruturadas presentes ao longo de toda a observação participante, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 17 pais/mães e 8 profissionais (educadoras de educação infantil e 1º ano, educadora de música, mestre de capoeira, orientadora, consultora, supervisora, psicóloga) da escola além da Diretora. A intenção da utilização de entrevistas para produção do *corpus* está na possibilidade que ela trouxe de outros pontos de vista sobre o mundo das crianças e sobre a cultura escolar. “A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. (GASKELL, 2002, p. 65).

As entrevistas podem ser realizadas de muitas formas (pessoalmente, por telefone, computador, etc.). Preferimos a interação face a face e o local que fosse mais conveniente ao entrevistado. A maioria das entrevistas foi realizada na escola e outras na casa, ou no escritório dos entrevistados. Algumas entrevistas duraram uma hora e outras 20 minutos. O tempo médio foi cerca de meia hora. O primeiro contato com as famílias foi para a solicitação de autorização para a realização da pesquisa. A realização da entrevista com pais foi posterior

à minha convivência com as crianças, o que foi interessante, pois as crianças comentaram com eles sobre a pesquisadora. Com os profissionais (direção e escola), as entrevistas aconteceram na escola, durando cerca de uma hora. O ambiente escolhido sempre foi tranquilo e os profissionais demonstraram sempre acolhimento e disponibilidade de tempo.

As questões elaboradas e disponíveis em anexo funcionaram como tópico guia (GASKELL, 2002,p.66), sendo utilizadas com flexibilidade no fluir da conversação. As questões abertas foram relativas às suas reflexões sobre relações étnico-raciais no Brasil, focalizando a questão do negro, a formação étnico-racial da família do(a) entrevistado(a) e a percepção sobre a pesquisa. Especificamente para os pais perguntamos sobre seu conhecimento a respeito das atividades da escola em relação à cultura africana na Educação Infantil, bem como sobre o cotidiano e o modo de ser da criança, além da composição familiar em termos de etnia/raça. A entrevista com os profissionais versou ainda sobre sua história e seu trabalho na escola e suas percepções sobre as crianças envolvidas no estudo. A direção informou especificamente sobre a construção da escola e seu funcionamento.

4.3.2 *Corpus*

O *corpus* do estudo é formado, portanto, dos diários de campo composto pelas fotografias das produções das crianças e das interações delas, bem como do ambiente escolar, videograções e entrevistas transcritas, além do material didático produzido pela escola sobre os projetos “O Ser na Descoberta de Seus Valores e Suas Raízes” e “O Ser na Tradição” para o Infantil V e o 1º ano, não disponível para venda e gentilmente cedido para a investigação. O material didático foi importante metodologicamente no acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças, figurando nos registros das atividades.

4.4 Construção das análises

O desafio da etnografia, como aponta Geertz (2009) é o de chegar a um texto que expresse ao mesmo tempo uma “visão íntima” e uma “avaliação fria”, que as figuras metafóricas do peregrino e do cartógrafo tão bem traduzem. As limitações de um estudo deste tipo, segundo o autor, derivam da natureza pendular que constitui o fazer etnográfico: produzir ciência a partir de experiências biográficas significa oscilar entre o distanciamento e o engajamento. Atualmente a escrita etnográfica deve tematizar os dilemas de sua produção, colocada sob suspeita de não-cientificidade ou de objetificação das pessoas. Concordamos com Geertz (2009) quando diz que não é possível fugir ao ônus da autoria, e a escolha

metodológica e analítica aqui foram feitas no sentido de não se utilizar saídas comuns como, num exemplo citado por ele, tomar as pessoas participantes como co-autoras do estudo. Assumindo desde o início que os interesses pela pesquisa nascem de lugares diferentes, tal estratégia não é considerada adequada, pois não se pode imputar aos participantes uma responsabilidade com a qual não se comprometeram. Compreendemos que a descrição é de quem descreve. Ao analisar, recorta, organiza e apresenta o material, para lidar com a questão que impulsiona seu estudo e as demais questões que dela derivam. Assim, explicitar ações e intenções neste sentido deixa mais claras as limitações que constituem todo estudo.

O maior esforço de análise foi posterior à produção dos registros, embora estes já apontassem algumas notas analíticas. Para a construção das análises, foram aplicados os processos indicados por Gibbs (2009) de codificação dos sentidos e categorização. As categorias foram construídas no processo da leitura intensa do *corpus*, derivando dele. Processo semelhante ao que segui foi também realizado por Horn (2013) no recorte de episódios, que aqui são tomados como as unidades de análise:

Através do exercício de recortar as partes de um todo – os episódios – para colar numa nova configuração, formando outro todo ou outra parte do todo, é que algumas temáticas foram sendo percebidas como comuns e significativas no que diz respeito aos diversos episódios registrados. (HORN, 2013, p.16)

Para a análise, o procedimento descrito por Gonzalez-Rey (2002), na análise construtivo-interpretativa mostrou-se profícuo por considerar o processo de construção das informações no diálogo entre o pesquisador e o campo, privilegiando a interpretação na construção de indicadores.

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. (GONZALEZ-REY, 2002, p.113)

Os indicadores são ordenadores dos momentos parciais e provisórios no fluxo reflexivo. Este modo de análise de conteúdo caracteriza-se por ser “aberta, processual e construtiva [não pretendendo] reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.146). A mesma unidade pode figurar em diversas categorias, pois não se reduz o conteúdo ao concreto de modo a restringí-lo, mas a compreender melhor as vozes que os habitam. As análises, como bem como coloca Gibbs (2009), expandem o já extenso material de campo.

4.4.1 Parâmetros de análise

A pergunta guia “O que as interações entre as crianças querem dizer?” seguiu um tratamento semelhante ao proposto por Fonseca (1996, p. 66): “1. estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. esquematização (dos dados empíricos); 3. desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) 5. sistematização do material em modelos alternativos”. No momento de estranhamento deixa-se emergir as perplexidades da situação em campo. Na esquematização a autora orienta que organizemos quadros de informações básicas, e também estabeleçamos as relações entre os diversos componentes elencados. Realizamos os diversos agrupamentos abaixo:

- a) Quanto às famílias e escola: vivência étnico-racial na família, vivências entre pais sobre os filhos, relacionamento pais/escola, possíveis contribuições da pesquisa, significação da academia na escola, usos da pesquisadora na escola. Enfrentamento do racismo;
- b) Quanto às Crianças: usos da Pesquisadora pelas crianças, Brincadeiras, Crianças e Mídia, Interações entre as crianças, Referências à Raça/Etnia, Referências ao Corpo e Cabelo.

A organização do material é o momento de transformação das observações de campo em interpretações analíticas. Primeiramente, todo o material de campo foi codificado em datas, páginas e numeração de linhas, para que eu pudesse recortar os episódios e posteriormente localizá-los no material de campo caso sentisse necessidade.

Os próximos momentos, de desconstrução, comparação e sistematização não estão definidos de forma estanque, mas interpenetram-se. A desconstrução (FONSECA, 1998) diz respeito aos questionamentos que lançamos aos dados organizados. A comparação trata do diálogo com outros estudos. A sistematização em modelos alternativos foi entendida como momento da construção de categorias de análise. Todo o processo é informado pelas concepções teóricas até aqui detalhadas. Este foi o caminho que fez emergir as categorias de análise abaixo, que, como momentos de síntese de cada tópico percebido, aparecem como formas de entendimento do vivenciado como hipóteses de abertura do leque interpretativo.

4.4.2 Categorias de Análise

Trabalhamos em dois grandes níveis de análise e uma vertente auxiliar: as produções discursivas das crianças nas situações entre pares, as produções discursivas das crianças nas situações pedagógicas e as produções discursivas de famílias e funcionários sobre as crianças e a escola. Ou seja, o foco são as crianças.

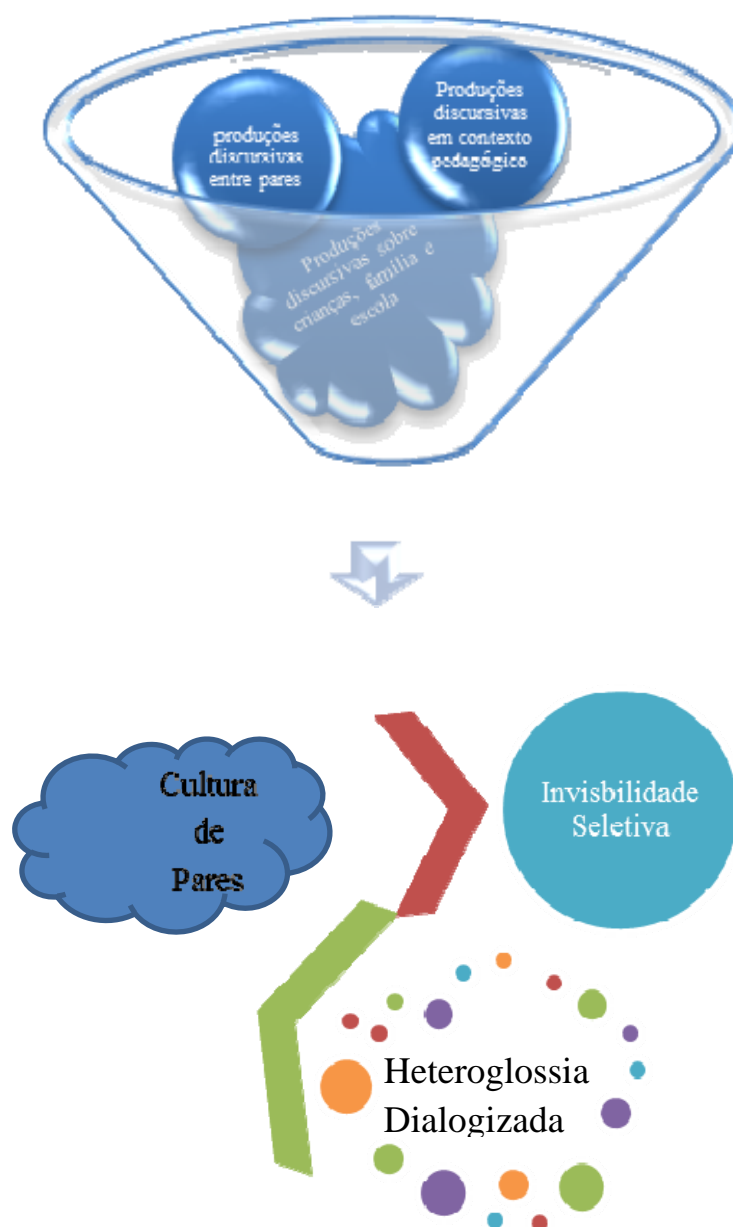
A produção discursiva das crianças nas situações entre pares reuniu as unidades de análise que partiram de conversas no intervalo das atividades e na “Areia” - modo pelo qual as crianças designam o que a escola chama de “Quintal”. São, principalmente, episódios em que o adulto típico (a educadora) interage com as crianças sobre questões relativas às suas culturas e como a questão étnico-racial está presente. Os inícios e os finais das interações estão marcados pela direção do meu olhar. Quando as interações chamavam minha atenção, muitas vezes já estavam em curso e outras vezes a observação do episódio era interrompida por algum outro fator. Então os episódios são construídos nesse recorte, significam ao invés de prejuízo para a pesquisa, o assumir as possibilidades num grupo com diversas crianças em um cotidiano não organizado em torno de meus desejos. Dentro da caracterização da cultura das crianças as brincadeiras e os segredos revelaram a genderização da formação dos grupos, as estratégias de acesso aos jogos de papéis e os afetos envolvidos nas interações. Demos ainda maior destaque às produções discursivas que indicavam referências às questões étnico-raciais e aos contextos e modos em que apareceu espontaneamente (ou seja, quando a raça/etnia foi evocada espontaneamente pelas crianças e não em resposta a alguma atividade pedagógica).

As **produções discursivas em contexto pedagógico** são compostas pelos episódios que contenham as expressões das crianças a respeito das atividades realizadas na escola, com atenção especial aquelas sobre a cultura e história africana e afro-brasileira. As condições de produção neste âmbito foram sobretudo os convites à representação das relações entre as etnias que compõe o Brasil. Compreendemos que estas expressões das crianças são indissociáveis da cultura escolar e da cultura social mais ampla da qual as crianças participam e também constroem. Em sua maioria, as atividades foram acompanhadas do início, sinalizado pelo convite da educadora, ao encerramento, quando outra atividade era proposta. O foco, porém, recai sobre os comentários das crianças, conversas paralelas e demais manifestações que tenham ocorrido no decorrer do intervalo analisado.

As unidades de análise referentes às produções discursivas de famílias e funcionários sobre as crianças e a escola funcionaram como auxílio na interrogação dos dois grandes eixos

acima, complexificando as análises. Do material analisado emergiram as seguintes categorias, como ilustrado no diagrama abaixo:

Diagrama 1 - Construção das Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito das culturas de pares, a Heteroglossia Dialogizada emerge como uma das principais características discursivas. Ao focalizarmos a questão étnico-racial a Invisibilidade Seletiva pode ser pensada como o modo pelo qual a Heteroglossia Dialogizada se organiza. A

cultura de pares, por sua vez, fornece as chaves para a compreensão dos episódios analisados em termos das relações étnico-raciais.

4.4.2.1 *Cultura de Pares*

Há um debate em torno da possibilidade das significações atribuídas pelas crianças de forma relativamente autônoma se constituírem ou não como culturas. A presente tese alinha-se com o entendimento de que “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004, p.22). Ou seja, há algo de específico, determinado pelo lugar social que as crianças ocupam, que marca suas formas de organização em torno de seus interesses e preocupações. Entendemos culturas da infância/cultura de pares a partir dos trabalhos de James, Jenks e Prout (1998) como ação social localizada contextualmente.

Essa operação de criação cultural da criança e de apropriação do mundo social à sua volta foi condensada no conceito de **Reprodução Interpretativa**. Como alternativa à visão da socialização, que provém do ideário da infância como incompetente, que deve internalizar a ordem adulta, Corsaro (2011) elabora o conceito de Reprodução Interpretativa assinalando não se tratar somente de uma internalização, por parte das crianças, dos contextos mais amplos, mas de uma verdadeira apropriação e recriação, submetida aos constrangimentos da sociedade na qual participam. Assim, o papel ativo da criança fica visível, em acordo com as perspectivas dos novos Estudos da Infância.

Corsaro (2011) cunhou o termo cultura de pares para caracterizar os modos de organização das crianças em torno de seus interesses e preocupações. Como Sarmento (2002) contextualiza, tal organização deriva do lugar da infância na sociedade global atual, nas facilidades e constrangimentos que ela impõe para as trocas intrageracionais e intergeracionais. Assim, as culturas da infância se fazem em estreita relação com a cultura adulta, mas também com um certo nível de independência.

São traços peculiares das culturas infantis, de acordo com Sarmento (2004): ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. A ludicidade não é contraposta à seriedade para as crianças, não se definindo meramente como lazer ou atividade prazerosa. A **brincadeira**, que já foi tomada neste capítulo como recurso metodológico, é compreendida como categoria de análise na sua estreita relação com a cultura. No jogo de papéis, a criança apropria-se e recria os significados dos papéis sociais. Huizinga (2008) ressalta que a brincadeira envolve uma supressão do tempo e do espaço e só pode ser definida pelos que

nela estão envolvidos. Essa suspensão precária e temporária da realidade cotidiana faz com que na brincadeira as ações não tenham consequências de fato. Na perspectiva vygostkyana desenvolvida por Elkonin (1998), o jogo funciona como um mediador entre o mundo adulto e o mundo infantil. Desta forma, a criança recria situações permitindo que entrevejamos como interpreta determinadas funções e papéis sociais, sendo um momento privilegiado para análise.

Brougère (1998) situa os brinquedos como artefatos tridimensionais que permitem à criança manipular a cultura global. Segundo o autor, há uma cultura lúdica anterior às crianças, produzida para elas a partir do que os adultos pensam que lhes cabe. Constitui-se assim, um universo lúdico do qual a criança se apropria para poder brincar. Brincar pressupõe, portanto, além da criação de regras e coordenação de ações, um aprendizado do arcabouço que orienta estas ações e permite tal criatividade.

Assim, são indicadores das culturas de pares: os modos de organização dos grupos, os modos de realização de atividades e os tipos de atividades, as rotinas, os papéis, as brincadeiras, os interesses, as preocupações das crianças. A exclusividade ou sua ausência nas amizades foi uma característica de destaque por organizar critérios de participação nas brincadeiras, articular estratégias de controle e se aliar ou não ao discurso da escola.

4.4.2.2 Heteroglossia Dialogizada nas culturas de pares nos discursos sobre raça/etnia

Os sentidos construídos pelas crianças em torno da cultura e história africana e afro-brasileira na escola mostram uma heterogeneidade de vozes nem sempre unívocas. Lembramos que, em termos metodológicos, a psicologia sóciohistórica de Vygostky concebe que o sentido possibilita a compreensão das articulações entre micro e macro, o singular e o coletivo realizadas em âmbito particular. Para Vygotsky (2007), o significado é uma unidade de análise da linguagem, posto que a palavra sem significado não existe, é apenas um som. O significado seria o sinônimo de generalização e é uma formação dinâmica. É reconhecendo esta instabilidade e dinamismo e as particularidades da fala dirigida a si mesmo que o conceito de sentido se forja:

[...] o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem a nossa consciência por efeito da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida, complexa, onde há diferentes zonas cuja estabilidade varia. A significação é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas.

Segundo os diferentes contextos, o sentido de uma palavra transforma-se. (VYGOTSKY, 2007, p.359)

O sentido como unidade de análise proporciona, portanto, o acesso à configuração subjetiva particular da qual participa uma coletividade. Souza (1994) problematiza com Bakhtin a restauração do espaço do sentido como forma de devolver ao sujeito a autoria de sua palavra e o lugar de seu desejo no confronto com a realidade. O caráter dialógico deste processo é profundamente enfatizado, pois “ser é ser para o outro e por meio do outro para si próprio. O território interno de cada um não é soberano, é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior”. (SOUZA, 1994, p. 66).

Para entender melhor como se constitui o sentido, lançamos mão da categoria bakhtiniana de Heteroglossia Dialogizada (FARACO, 2009, p. 58) .

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcialmente ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Admite-se aqui que a interpretação acontece num desencontro entre as representações daquele que interpreta e aquelas das quais lança mão o enunciador. Tais sujeitos não são indivisíveis e unívocos, sendo constituídos heterogeneamente, assim como seus discursos. Tais noções estão bem presentes na compreensão do enunciado como “um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2009, p. 329), organizados em relação uns com os outros:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Por que o enunciado ocupa uma determinada esfera da comunicação em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir a sua posição sem correlacioná-la á outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de atitudes responsivas a outros enunciados de outra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2009, p. 297)

Ao que respondem e o que articulam os sentidos construídos pelas crianças? Encontramos que as crianças, nas culturas de pares, mobilizam todo um conjunto de discursos sobre a questão étnico-racial quando o trabalho com a cultura africana está em pauta na escola. São indicadores da heteroglossia dialogizada nas produções discursivas das crianças sobre as relações étnico-racial a presença da cultura global mediada pela família (nas quais a cultura europeia é hegemônica) da cultura para a infância (principalmente as narrativas dos desenhos animados) e da cultura escolar (na qual a cultura indígena é tomada como paradigmática e a cultura africana como enigmática pela escola). Assim, como esclarece Faraco (2009) não há enunciado neutro, todos guardam uma posição avaliativa num campo

ideológico. Considera-se importante atentar para os momentos de irrupção de um discurso “diferente” no discurso “mesmo”, os momentos de fratura e ruptura do fio discurso, os mal-entendidos, os equívocos, as contestações e as contradições.

4.4.2.3 Invisibilidade Seletiva na compreensão da questão étnico-racial

Costa (2011) refere-se a uma “visibilidade seletiva” quando gestos hostis de recusa ou de exclusão são praticados em relação ao negro, não havendo referência verbal à questão étnico-racial. Inspirados neste termo, temos que a Invisibilidade Seletiva é um modo de organização do discurso que privilegia certos modos de referência aos seres humanos de acordo com o fenótipo. Àqueles de fenótipo negro, endereça representações valoradas negativamente ou rejeitadas e aos de fenótipo branco aquelas consideradas positivas, desejáveis. Num mesmo ato, a Invisibilidade Seletiva lança uma zona de sombra ao que poderia ser valorizado em relação aos seres humanos de fenótipo negro e torna improvável a consideração de negatividades sobre aqueles de fenótipo branco. A Invisibilidade Seletiva apaga o negro ou o ilumina desfavoravelmente, representando-o como inadequado, incapaz, indesejável, ao mesmo tempo em que lança uma luz favorável sobre o branco, representando-o como o mais desejável, melhor ou mais interessante.

Esta categoria organiza a compreensão da regulação das ambíguas e heterogêneas posições discursivas das crianças em relação à cultura e história africana e afro-brasileira bem como aos negros. Estas posições discursivas foram encontradas, sobretudo, nas reproduções interpretativas das crianças em contexto pedagógico. Se compreendemos a identidade como identificações em curso, é preciso ter em conta a manutenção do curso de identificação que perpetua o padrão hegemônico branco/europeu.

A categoria de Invisibilidade Seletiva constrói-se no âmbito da discussão do racismo como estrutura social e pode ser pensada como um mecanismo da manutenção deste curso. É construída teoricamente a partir da linha do pensamento abissal (SANTOS, 2010) que produz zonas de sombra das quais o preconceito, a estereotipia e a exotização são expressões.

Os fatores tomados por Baibichi-Faria, Pessoa e Santana (2010) como o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade, bem como os fortes tensionamentos pelo reconhecimento da negritude e construção de uma identidade negra positiva compõem a sensibilidade do olhar brasileiro para as questões étnico-raciais de modo a apagar a negritude. Esta só é evidenciada em determinadas situações. Estas situações serão discutidas neste trabalho. Piza (2002) faz a

metáfora da “porta de vidro” ao se referir à invisibilização da branquitude como padrão hegemônico que faz brancos não serem incluídos nas experiências de racialização e, conseqüentemente, não se sentirem racializados.

Tais processos podem estar atrelados à **individualização**, uma das conseqüências da modernidade apontadas por Bauman (1999), que assume as vias do consumo na contemporaneidade. Ao confinar o sujeito em si mesmo, opera-se um corte na dimensão intersubjetiva e coletiva que o constitui, de modo que todos os seus atos são interpretados como derivando de si mesmos, fortalecendo perspectivas essencialistas.

Temos que a Invisibilidade Seletiva aparece como uma **performance** e como um **paradoxo**. Os estudos de gênero nos fornecem o conceito de performatividade, que nos ajuda a compreender a dinâmica de agrupamento entre pares, bem como a de reprodução interpretativa da cultura africana e afro-brasileira.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2010, p.59)

Essa repetição “é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (BUTLER, 2010, p.200). A meiguice e a agressividade, que aparecem endereçadas a meninas e meninos, respectivamente, se lidas como performatividade, demonstram seu caráter construído. Estão também em estreita relação com a vivência da raça/etnia, funcionando como um filtro que regula as incidências das significações dos sinais diacríticos nos corpos, bem como a compreensão da cultura e história africana e afro-brasileira. Assim, só seria possível reconhecer como negro aquele que se encaixe na performance esperada. Além disso a performance gestual do desdém, da ironia, da recusa silenciosa e da agressividade com relação à etnia/raça negra também podem ser aí encontradas.

Como **paradoxo** a Invisibilidade Seletiva articula o “ver” e “não ver”. Ao devolverem as contradições que encontram no tratamento da questão étnico-racial na sociedade brasileira, as crianças instigam a escola a fazer trãsitar a cultura africana de uma zona de adormecimento à uma zona enigmática.

Os diversos estudos já abordados na área compreendem que a construção de referências identitárias de crianças negras e brancas organiza-se quanto à raça. Porém, a não

discussão do branco como raça promove a racialização dos outros grupos humanos que não o branco, que é tomada como padrão hegemônico.

Outra noção importante é trazida por Prout (2005), como o conceito de **gradiente**. O gradiente, que se radica nas teorias da complexidade, pode apresentar uma alternativa aos binarismos identificados pelo autor na composição dos modos de compreensão até então utilizados pela ciência. Entre os pólos fixados no pensamento binário podem ser encontrados uma série de matizes e de diferentes combinações que se aproximam mais das realidades investigadas. A Invisibilidade Seletiva pode servir-se desta noção ao compreender que não se trata aqui de “cegueira” ou “panoptismo”, mas dos modos pelos quais o outro é reconhecido em zonas que iluminam e obscurecem determinadas características e valores.

A raça/etnia aparece no relato de famílias e funcionários da escola como **estratégia de controle entre pares** a partir de suas memórias a respeito de um episódio de racismo envolvendo as crianças da escola. A **identificação de si e do outro** foi um dos indicadores da vivência e do funcionamento das identidades étnico-raciais no material analisado referente às interações entre pares. A **utilização da raça/etnia como estratégia de controle entre pares** foi amortizada pela família e pela escola, como veremos detidamente nas análises. A **identificação de si e do outro** passa pela visibilidade e pela hierarquização dos **sinais diacríticos** mais visíveis: cor da pele e do cabelo. Compreendemos com Costa (2007) que a condição de possibilidade da existência dos sujeitos marca historicamente as diferenças fenotípicas daqueles identificados como negros, subjugando-as ao modelo legitimador representado pelo fenótipo branco. Por isso, o corpo em evidência.

É no corpo, por sua “incontornável materialidade e pregnância” (FERREIRA, 2004, p. 190), que se desenham os significados genderizados e racializados reproduzidos interpretativamente pelas crianças, que muitas vezes sublinham padrões estéticos de classificação dominantes no mundo adulto.

A “corporalidade” é o nível decisivo das relações de poder. Por que o “corpo” implica a “pessoa”, se se libertar o conceito de “corpo” das implicações mistificadoras do antigo “dualismo” eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-corpo, psique-corpo etc.). E isso não é o que torna possível a “naturalização” de tais relações sociais. Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má-nutrição e na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores.(...) Nas relações de gênero trata-se do corpo. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a cor presume o “corpo”. (QUIJANO, 2010, p. 126)

O corpo é a “anúnciação da identidade”, de acordo com Magalhães e Stoer (2005, p. 81), logo, ‘Pensar o corpo como uma identidade significa descobrir e compreender os valores que tornaram possível tal primeira impressão. Pode ser verdade dizer que “ao vermos o corpo

do outro também vemos o nosso” que o corpo constitui um facto que obriga a certo grau de auto-reflexão, mas mesmo o nosso próprio corpo não é mais o instrumento dócil dos nossos próprios desejos”. O próprio corpo reivindica esse lugar de potência, recusando-se a ser mero espelho de um eu ou de ditames sociais. Ao incorporar próteses e outros artefatos, anuncia uma pós-humanidade. O corpo trazido para o centro das atenções pela modernidade era construído via saúde, biologia e medicina. O corpo contemporâneo recusa a ideia de corpo dócil.

O imediatismo das imagens proporcionadas pelo corpo não deve, assim, ser julgado em termos de uma localização, mas em termos da sugestão de uma identidade que não deveríamos apreciar fora de uma reflexividade sobre os valores próprios que conduziram à criação dessas imagens. É que ver o corpo dos outros é também ver o nosso. (MAGALHÃES; STOER, 2005, p.82).

O corpo conjuga matéria e discurso, de acordo com Prout (2000). Para chegar a esta conclusão, contudo, foi preciso desconstruir a oposição corpo/natureza, sociedade/cultura. A consolidação do entendimento da infância como um constructo social teve como consequência a negligência do corpo, entendido como parte da natureza em oposição à cultura, como se o corpo funcionasse independente das significações culturais. A compreensão do corpo a partir da subjetividade abre a possibilidade de que se entenda “o corpo como processo e a experiência do corpo constituída por uma atividade contínua e (inter)ação”. (CHRISTENSEN, 2000, p.55) Assim, é possível pensar a experiência do corpo infantil genderizado e racializado como significado nas relações de poder da cultura de pares em relação à cultura adulta, situados no eixo da colonialidade do poder.

4.5 Questões éticas

Além do respeito à Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde referente aos preceitos éticos, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da ênfase na participação voluntária, o reconhecimento de que a pesquisadora e os participantes da pesquisa ocupam lugares diferentes constitui-se um dos esteios para a construção de fundamento ético desta pesquisa. Parte-se desta consideração para compreender que tais diferentes interesses e engajamentos na pesquisa constituem também a possibilidade do diálogo que a torna possível e interessante. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Contudo, a questão ética não se esgota nas exigências burocráticas. A escola autorizou a divulgação do seu nome neste estudo, mediante declaração para este fim, em posse da

pesquisadora. Dada a sistematização de suas práticas, o sigilo quanto ao nome da escola prejudicaria o acesso às referências bibliográficas. Para a própria instituição a pesquisa realiza também uma divulgação do importante trabalho que realiza em diversos âmbitos. Quanto aos funcionários, pais e crianças, o sigilo é mantido, sendo utilizados nomes fictícios.

O percurso da pesquisa é pontilhado por escolhas que se dão em relação. Mesmo tendo sido obtido o consentimento da direção da escola, a questão da entrada em sala se coloca como crucial. Neste caso, a negociação com as educadoras e as crianças passou pelos momentos de tolerância, acolhida e interesse em 2012, sendo em 2013 a relação estabelecida de interesse e acolhida desde o início. Com os demais funcionários da escola não foi diferente. Primeiro houve o estranhamento e com a frequência da minha presença, já era considerada alguém comum na escola.

A discussão das questões éticas prossegue dividida em dois momentos que relatam também o percurso, dada a implicação ética das decisões metodológicas. Discorreremos então sobre a relação com as crianças e com a escola na 1ª pessoa do singular, por considerarmos que na abordagem desta questão no texto, esta linguagem é mais facilitadora da expressão a respeito das reflexões realizadas.

4.5.1 Uma pesquisadora na Escola: O que ela faz e o que (é) feito dela pelos profissionais

Mesmo em uma escola já habituada a receber pesquisadores, a permanência prolongada gera uma série de significados. Quem seria esta pessoa? Uma estagiária? Alguém em treinamento? Durante o ano de 2012, a escola posicionou-me como “**ajudante**”. A figura do pesquisador era lembrada em último lugar, quando o era, pelos outros professores nos meus trânsitos pela escola. Uma escola tem um cotidiano muito intenso. É inevitável que algum dia alguém atrase, ou que existam situações em que o pesquisador seja demandado na realização de alguma atividade que não aquela para a qual está ali. Aconteceu-me de ser solicitada algumas vezes para ficar com o Márcio quando a acompanhante não podia estar presente, o que gerou em mim alguma tensão, tendo em vista que seria impossível que Márcio me obedecesse, já que eu não tinha construído com ele um vínculo de autoridade. Também fiquei alguns momentos com a turma quando de um atraso da educadora em 2012. Joana aproveitou para me ensinar como eu deveria proceder, em mais um momento de inversão dos posicionamentos adulto/criança:

Hoje a Tia está bem atrasada. Acabou que eu tive que ficar um tempo com a turma. Sidarta me testou o tempo todo, querendo sair. Conversei com ele e pedi ajuda para

podemos dizer à educadora que foi tudo bem. Joana queria que eu desse a aula, como a Tia faria. Pedi que ela me explicasse como era e ela resumiu a rotina para mim: sentar na rodinha, perguntar como estão, contar uma história e pedir para desenhar! Tudo muito simples. Explico a ela que não sou Tia deles. Ela insiste diz que queria que eu fosse. (Diário de campo, 29 de novembro de 2012, p.1, L2 a 9)

Com o passar do tempo a relação de ajuda ganhou a qualificação do saber acadêmico. Conforme os retornos sobre os achados da pesquisa foram sendo dados, transito de ajudante para “**especialista**”. Esta atribuição dada pela escola à pesquisadora parece ser fundada naquilo que, como bem lembra Geertz (2009), é a matriz fundadora das Ciências Humanas e em especial da Antropologia: encontro colonial.

Abramowicz e Rodrigues (2014) discutem os obstáculos à realização de uma pesquisa descolonizadora com crianças: o primeiro parte da própria Universidade, que adere à lógica neoliberal produtivista, sabotando os processos criativos inerentes ao fazer pesquisa. Aqui se faz ponte com o pensamento de Santos (2004) a respeito da crise da universidade e como ela se constitui de modo a enriquecer esta compreensão. Esta situação tem impacto na relação estabelecida entre pesquisadora e escola, sendo um dos pontos de tensionamento. O convite para que eu contribua com a escola acontece com a condição de que “esqueça a academia”. Isto lembrou-me dos dizeres do sábio sufi Tierno Bokar citado por Bã (1982, p. 212):

Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes.

É ainda o convite à ignorância feito também pela etnografia, que abre um momento rico para conhecer e refletir sobre as concepções ligadas à produção do sentido sobre as culturas africanas e as relações étnico-raciais na escola e no Brasil. As falas abaixo explicitam as significações atribuídas ao universo acadêmico e suas possibilidades nos permitem compreender esse convite sob rasura:

Eu já fujo da academia como o diabo foge da cruz, né? Não tenho o menor...[...] Essas questões artificiais. Eu acho a academia artificial, né? Fica uma coisa muito teórica, muito não sei o que, essa discussão que fica na discussão e na prática, na prática, eu não vejo nada, não vejo mudança nenhuma mesmo nos acadêmicos que vão lá. Eu estou generalizando, tá? Claro que existem diferenças ali, mas eu estou generalizando. Eu, por exemplo, não tenho nenhuma identificação neste aspecto embora eu seja uma pessoa que ama pesquisar, leio muito e estudo muito, entendeu? Então é uma questão bem específica mesmo destes estudos que vai muito para só teórico. (Supervisora em Entrevista, 1 de agosto de 2013)

Tem alguns aspectos que eu acho que de certa forma valorizo, mesmo que não seja declaradamente, mas eu valorizo, e a família não vê isso como algo de valor propriamente. Que é essa questão acadêmica. Eu tenho uma facilidade grande de lidar com essas questões acadêmicas, mas isso não é uma questão tão valorizada

pela família, ao contrário. O que é valorizado é o fazer, do que o teorizar sobre o fazer. Eu concordo. Mas eu acho que o teorizar tem um papel interessante aí para a ajudar a fazer melhor, disseminar aquele fazer. Do pensar, do refletir sobre aquele fazer. Eu acho interessante isso, embora não fique evidente a importância disso. É um trabalho de bastidor, porque quem faz é quem tá na frente. Então acho que esse foi um dos principais pontos de divergência. Hoje não é mais tão divergente, antes já foi. (Consultora em Entrevista, 08 de agosto de 2013)

Gente tem que tá na escola na Universidade, quem não tá ali não é gente né. Ainda ontem eu trabalhando na comunidade da Paripueira, Sítio Correia, com os professores de lá falando sobre isso né: uma colcha de bordado ou de labirinto, nenhum doutor saberia fazer uma colcha daquela. Aquilo é uma sabedoria que vai exportado pra fora do país, por uma rendeira, uma bordadeira, né? Que o próprio estrado da colcha de cama ou da toalha de mesa nem cabe dentro da casa de tão grande que é, que ela passa ali um mês, dois meses, que um arquiteto não faria, nenhum médico faria e isso não é valorizado, por que é que não é? Né, então essa cultura do.. acadêmica, intelectual tomou de conta da sabedoria, da sabedoria dos povos indígenas, africanos, que vieram para cá com toda uma cultura de... sábia, de saúde, de alimentação, de espiritualidade, de riqueza humana, de valores humanos. Esses povos, quando você vê, esses povos que ficaram à deriva, à margem da sociedade, são pessoas mais humanas do que os intelectuais acadêmicos que olham para essas pessoas com um certo teor de orgulho, que eles não são nada e eu sou tudo. Isso é muito forte, isso precisa ser trabalhado, por que o que faria um país ser desenvolvido era a gente reunir essa, essa sabedoria... esse conhecimento intelectual com a sabedoria desses povos. (Diretora em entrevista, 10 de junho de 2013).

Embora tais críticas partam de uma instituição de ensino privada e, portanto, inserida no mercado da educação, pode ser interessante pensar a partir de Santos (2004), que retoma as ideias publicadas em 1995 sobre as crises enfrentadas pela Universidade. A crise de hegemonia se dava pelo fato de que a Universidade é descentralizada como local de produção de conhecimento, uma vez que não consegue atender às contraditórias exigências provindas da produção de uma cultura elitizada e de conhecimento pragmático. A crise de legitimidade é provocada pelo conflito entre as demandas por democratização do ensino e a restrita regulação dos conhecimentos que tornam este acesso possível. A crise institucional é derivada do embate entre a autonomia universitária e os esforços para submetê-la às lógicas empresariais e de responsabilidade social. A Universidade tem lidado com estas crises de modo reativo, acrítico e imediatista. Dez anos, depois Santos (2005) verifica que suas previsões a respeito do futuro da universidade infelizmente se realizaram: a crise institucional sobrepõe-se às demais, terminando por desvalorizar os diplomas e por descaracterizar intelectualmente o fazer universitário, dado que a autonomia universitária é tributária do investimento estatal. Uma vez que o Estado não considera fundamentais seus investimentos em educação, a crise institucional aprofundou-se em diversos países. Seja porque não interessa a ditaduras o exercício e divulgação do conhecimento crítico, seja nos países democráticos que, ao adotarem o neoliberalismo, invocaram a necessidade de abertura do mercado, onde a fragilização da universidade evidenciou-se.

A conversão da educação em mercadoria é flagrante. Santos (2005) aponta que as desigualdades entre as universidades do Norte e do Sul evidenciaram-se tendo em vista a unidirecionalidade da oferta dos serviços educativos no mercado global que transforma os países periféricos em meros consumidores. Nos acordos internacionais, dos quais muitos países se vêem reféns, o benefício mútuo é ausente, como chama a atenção a África do Sul, que denuncia os interesses racistas implicados no mercado global da educação. Para Santos (2004), a mercantilização do conhecimento científico é apenas a versão mais visível das mudanças pelas quais passam a gestão do conhecimento na sociedade atual. O paradigma que separava desenvolvimento tecnológico do conhecimento científico, deu lugar a um modo de produção guiado pela aplicabilidade do conhecimento, alterando as relações entre ciência e sociedade. De objeto do estudo científico, a sociedade torna-se sujeito deste conhecimento, devido principalmente à democratização do acesso ao ensino universitário por minorias. Assim, o confronto entre diferentes formas de saber pulsa de dentro das Universidades dos países multiétnicos e periféricos. Há portanto, além da pressão mercantilista, a pressão que Santos (2005) chama de hiper-publicista, mas que se prefere aqui chamar de militante.

Frente a este quadro, Santos (2004, p.41) aponta a "globalização contra-hegemônica da universidade como bem público": urge retomar a educação como um bem público e com isso priorizar o acesso dos grupos historicamente excluídos. O autor lembra que o projeto universitário está intimamente ligado a um projeto de país. A Universidade se construiu no Brasil aliada a um projeto elitista. É preciso contrapor à globalização neoliberal acordos de reciprocidade e benefício mútuos. Assim, a universidade sai de sua paralisia que tenta em vão blindá-la das pressões externas. É preciso assumir sua posição central no jogo desigual da globalização hegemônica. Para fortalecer sua posição de resistência a este projeto é necessário identificar os atores envolvidos: a Universidade Pública, o Estado Nacional e os cidadãos organizados. A posição de defesa do *status quo* de muitas universidades de países periféricos como o Brasil acaba por torná-las reféns das mesmas forças que querem evitar. Assumindo que é possível protagonizar uma mudança, uma posição de resistência se fortalece. O Estado, ao apoiar ou não estas iniciativas, posiciona-se nesta arena. Os cidadãos organizados, que se afastaram da Universidade por seu elitismo histórico, poderiam (re)aproximar-se pela legitimidade conferida ao acesso democrático ao ensino superior, fortalecendo-o no sentido da pluriversidade (SANTOS, 2004).

As críticas com relação à Academia por parte da Escola podem representar ainda a resistência da escola frente à relação unidirecional que definiria a Universidade como o lugar da produção de conhecimento, enquanto a escola seria relegada a uma posição menor, de

reprodução. Como pressuposto da pesquisa considera-se a escola e a educação infantil como produtoras de conhecimento e se interessa no que é possível aprender com as crianças e com a escola sobre as relações étnico-raciais na educação infantil a pretexto do trabalho com a cultura africana. Trabalha-se assim, na direção de outros modos de fazer ciência, mais comprometidos e consequentes com as realidades locais e com as populações que as constroem. O fato de que se trate de uma instituição privada, que aborda uma fatia do mercado e demanda uma educação alternativa, inscreve as reflexões acima no contraditório campo em que esta pesquisa se situa. É importante, no momento, afirmar concepções de educação que permitam a criatividade e a inquietação frente à situação atual.

Contudo, retomando Abramowicz e Rodrigues (2014), outro obstáculo se faz presente na pesquisa descolonizadora com crianças, que é o desejo de prescrição, interpretado a partir da restrição ao “como fazer”. A qualificação se torna ainda mais específica: além de especialista, fui tomada como “**especialista em cultura africana**”, sendo endereçadas a mim pela educadora questões concernentes ao que não seria ou não pertencente a esta cultura. Um lugar de contribuição mútua, para além das prescrições, foi sendo construído ao longo do estudo, tendo em vista que a escola foi tomada como um lugar de produção de saber. Esta situação alinha-se, portanto, ao entendimento de Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 469, grifo do autor): “Por isso, a *questão* de um pesquisador *não é* apresentar *opiniões* - para serem debatidas - mas constituir *problemas* para serem pensados, o que não é fácil.” Sustentando este lugar de tensão entre as demandas por prescrição e a colaboração, foram apresentadas leituras à educadora em 2013 com a intenção de contribuir nas reflexões sobre a temática. Do lugar da “especialista em cultura africana” outro trânsito foi tentado, no sentido de dar apoio à reflexão, para que eu fosse assumindo um lugar de **colaboradora**.

O terceiro obstáculo que Abramowicz e Rodrigues (2014) apontam diz respeito ao campo dos Estudos Pós-coloniais e pós-estruturais, que tematizam questões sobre a diferença e a diversidade que se relacionam com o antirracismo, o Feminismo e o multiculturalismo. Por serem entendidas como efeitos ideológicos de problemas estruturais, tiveram sua discussão tardia. Políticas públicas afirmativas são construídas, contudo, reconhecendo a materialidade da diferença expressa nas desiguais relações étnico-raciais e de gênero. O modo como a diferença vem sendo considerada na sociedade atual, de acordo com Abramowicz e Rodrigues (2014) visa apaziguar e esvaziar, se contrapondo aos efeitos da diferença que são a quebra da hegemonia e a fratura das identidades. A linguagem seria um obstáculo, pois hegemonicamente não abrange os vãos e interstícios que atravessam os modos de expressão das crianças, por exemplo. A necessidade de representar o Outro, acaba por captura-lo no já

conhecido, ou seja, colonizá-lo. Entende-se este obstáculo descrito pelas autoras na mesma direção que Wulf (2003) aponta: a impossibilidade de compreender o outro sem torná-lo familiar. Assim, procuro pensar como os lugares atribuídos a mim na escola funcionaram no sentido de um aprofundamento da temática.

Nas entrevistas com a Orientadora e com as educadoras foi ressaltado que minha presença foi de ajuda, o que está de acordo com o pressuposto metodológico do estudo, que concebe o pesquisador como parte do processo. Contudo, a sensação de “dentro/fora” permaneceu até o fim. Quando questionei sobre possíveis contribuições de uma pesquisa como essa, logo era referido a importância do “olhar de fora”, o que inicialmente considerei como uma resposta padrão, até por vir acompanhada de “todo estudo sempre traz contribuições”. Amorim (2001) relembra que a dinâmica dentro/fora é própria do processo do conhecimento. O “olhar de fora” convidado pela escola, pode remeter à exotopia bakhtiniana, como o excedente de visão, o outro ponto de vista a ser considerado. Apesar de estar dentro, o pesquisador, devido à qualidade de sua inserção, não pode mesmo ser fagocitado pelo sistema que deseja conhecer, sob pena da perda da possibilidade de contribuição, já que o “outro olhar” se transformaria no “mesmo”. Considerei portanto, esse estar “fora/dentro” como a posição peculiar necessária à produção da pesquisa, um tipo de saber dentre tantos possíveis, uma voz a mais na escola.

Quanto à escola, a Consultora considerou o *feedback* da pesquisa como um indicador a orientar alguma possível alteração no que a escola vem realizando, demonstrando muito interesse nos resultados e um compromisso com o fazer científico, expresso em sua trajetória de vida acadêmica e com seu pensar a educação. A Diretora também fez referência a este olhar de fora e aos indicadores para melhorar o modo de trabalho. A educadora de música inclusive cita a aplicação da Lei 10.639 como um incentivo a tematizar a questão na escola e o medo que sentia vir das demais educadoras no trato da questão étnico-racial. A Orientadora aponta que a contribuição da realização da pesquisa já é sensível para ela na fala das educadoras que se sentiram apoiadas por minha presença em sala, bem como na dinamização da busca de informações por parte da escola. A Supervisora apresenta uma leitura política da temática que diverge daquela na qual se pauta a Lei 10.639, pois apesar de considerar a necessidade de políticas afirmativas devido à desigualdade social, considera que tais medidas podem agravar as desigualdades. A Psicóloga considera muito importante o trabalho com a temática étnico-racial.

A educadora de 2012 considerou que minha permanência prolongada foi benéfica e deseja que a pesquisa aponte o que devem fazer. Já a educadora de 2013 considerou de

alguma ajuda as informações disponibilizadas. Na entrevista, ela também refletiu sobre o que poderia melhorar nas próximas ações. Encerrado o estudo, os achados retornaram para a escola de modo mais sistematizado e sintético. O retorno para as educadoras foi dado ao longo do processo, tendo sido seus efeitos acompanhados.

Quanto aos pais, os posicionamentos ora se referiam à realização de pesquisa, em termos genéricos, e aí qualquer estudo sempre foi bem vindo, ora se referiam à temática ora sendo compreendida como necessária, neutra ou desnecessária a realização de um estudo desta natureza. Abaixo, alguns posicionamentos comentados.

Eu acho que toda pesquisa contribui... A gente tira números, tira indicadores que a gente às vezes não percebe. Eu acho que todo estudo devia ser baseado em pesquisa, toda mudança baseada em pesquisa, eu acho que a pesquisa só contribui trazendo números, indicadores, pontos que não eram percebidos e aí quando você começa a investigar passam a ser percebidos. (Mãe de Jane e Lara em entrevista em 2 de agosto de 2013)

É possível perceber na fala da mãe de Jane e Lara uma concepção de pesquisa objetiva, fora do paradigma aqui trabalhado, mas explicável do ponto de vista de sua formação e atividade. A fala da mãe de Eric foi na mesma direção, da pesquisa de modo genérico, independente do tema. A mãe de Moisés, que é negro, questiona a temática da pesquisa, pois não considera importante focalizar a cultura africana e sim as três etnias por igual. A importância de discussão da temática é trazida pela mãe de Joyce:

Eu acho muito bom trazer esses temas da questão étnico racial para discutir porque as coisas não estão resolvidas de fato né. É sempre bom trazer a tona, rediscutir com os alunos. Respeitar as pessoas independente da sua raça, da sua religião, da sua cor. Essa discussão é sempre, traz muito bons frutos, principalmente das crianças menores. Os meninos tão em formação, aí são os valores que eles vão discutindo, eles vão vendo os valores, o respeito ao ser humano como um todo, independente de qualquer coisa. Acho muito legal essa escola. (Mãe de Joyce em entrevista em 05 de agosto de 2013).

Compreende-se que quando ela diz que a escola é “legal”, ela faz relação com os aprendizados que são proporcionados, relativamente ao respeito. A mãe de Luana também compreende a importância da temática e afirma a necessidade de que as atividades sejam mais incrementadas na direção do trabalho com a cultura africana. Já para a mãe de Tito, a pesquisa evidenciaria o trabalho já feito pela escola, que ela considera muito bom. A mãe de Sandra afirma uma contribuição pessoal: “Para a escola vai reafirmar aquilo que ela vem trabalhando. Da importância de conhecer a cultura. Então pra mim... É bom por que a gente fica conhecendo mais. Você vir aqui conversar comigo, eu fiz uma faculdade de Humanas.” (Mãe da Sandra em entrevista em 06 de agosto de 2013). A mãe de Sidarta também faz referência à importância da temática em si, e aos efeitos do trabalho com a cultura africana para uma

melhor convivência e respeito entre as pessoas. Os pais, em sua maioria, relacionaram as contribuições do estudo em relação ao trabalho da escola e a eles pelos efeitos na instituição e não diretamente. Apenas dois pais (pai de Adele e mãe de Rita) demonstraram interesse em saber sobre os achados da pesquisa.

4.5.2 Uma pesquisadora na Escola: O que ela faz e o que (é) feito dela pelas crianças

Segui a sugestão de entrada em campo proposta por Corsaro (2005), ficando inicialmente próxima das crianças, mas esperando que elas reagissem a mim. Respondia a olhares e sorrisos, mas procurava não iniciar a interação. Por ser uma adulta, as crianças esperavam de mim uma postura semelhante a da Tia, então me procuravam para resolver conflitos entre elas ou para ajudar na tarefa. Eu procurei endereçar estes pedidos à Tia, inclusive como forma de não ocupar seu lugar, e as crianças acabaram por entender que não adiantava me procurar para este tipo de atividade.

O consentimento das crianças para a realização do estudo foi dado por elas na minha entrada em sala de atividades. Contudo, com crianças, como aponta Ferreira (2010) o processo de consentimento é contínuo, sendo talvez mais adequado falar de um assentimento. A discussão de Ferreira (2010) é interessante também, pois nos inspira a pensar que, se as crianças são consideradas vulneráveis em relação aos adultos, o dispositivo da pesquisa possibilita aos pesquisadores que buscam inserção nas culturas infantis o sentimento de fragilidade frente aos usos crianças que as crianças fazem deles.

Nesta aproximação, primeiramente percebi que elas me tornaram a **portadora de objetos especiais** que deveriam ser regulados. Explico melhor: como adulta, as crianças começaram a me procurar para guardar coisas que elas não queriam dividir, mas queriam continuar a possuir, sem, porém, ficar longe das brincadeiras por ter de tomar conta do tal objeto, que podia ser uma caneta, um laço de fita, um *card*, ou qualquer outro tipo de objeto que fosse valorizado no momento. Entendi que as crianças estavam confiando em mim para de alguma forma guardar estes pertences de valor. Cito um exemplo de uma das primeiras vezes em que isso aconteceu:

A educadora ensaia com a banda. Gerlene, que está com um chocalho e não quer participar, me dá o chocalho e me explica como usar. Explica errado mas não a corrijo, apenas presto atenção. Ela sai contente para brincar, mas fica de olho em mim e quando me vê sacudindo dá um sorriso de aprovação. Uma garota de outra turma, com aparente Síndrome de Down me pede o chocalho e eu dou. Fiquei pensando se Gerlene iria achar ruim que eu não pudesse devolver o chocalho a ela,

pois seu comportamento me deu a impressão de que seria bem provável que isso acontecesse, uma vez que ela sempre procurava controlar a amiga Rita, os brinquedos, enfim o que estava em seu redor. Pensei também que foi um reconhecimento de mim como parte diferenciada daquele grupo, e minha reação de aceitação do seu comportamento confirmava esse meu lugar por ela pressuposto, de “colega” diferente. Gerlene estava de olho e acompanhou o pedido da garota e como eu tinha dado o chocalho. Ou seja, ela não me deu simplesmente para se livrar, mas para que cuidasse de algo importante. Quando percebeu o que tinha acontecido e como eu procurava por ela, confirmando a importância daquela tarefa de “ocupar seu lugar na banda”, lugar esse que agora era de outra, Gerlene fez sinal positivo com o dedo polegar, um sinal que eu mesma faço muito para eles. Entendi que estávamos nos comunicando na mesma linguagem, que nos reconhecíamos, e que estávamos nos entendendo. (Diário de campo, 13 de agosto de 2012) .

Um segundo momento de aproximação foi a entrada na brincadeira: um dia resolvi me aproximar de um local na “Areia” onde a Tia havia iniciado uma brincadeira. Até então não tinha me permitido uma aproximação na Areia por não ter presenciado momentos em que adultos estavam também presentes. Neste dia, a presença da Tia me encorajou. Mal me aproximei, Gerlene pergunta se eu queria “encher o tanque”. Brincavam de posto de gasolina e cada um tinha uma função. Assim que pisei naquele território, “entrei” na brincadeira.

Um último episódio, que considero interessante para dizer da minha aceitação por parte do grupo de crianças, trata da minha inclusão no circuito dos cochichos. Boa parte das interações entre as meninas se dá através dos cochichos e sempre estive muito curiosa para saber o que conversavam. Um dia, Gerlene me incluiu neste circuito, cochichando algo no meu ouvido, e qual foi minha surpresa ao compreender que não se tratava da mensagem a ser passada e sim do ato de cochichar em si! O que era importante não era “o segredo” mas, o ato de “segredar”, de falar baixo ao ouvido e olhar ao redor para que as outras desejassem saber o que estava sendo dito. Percebi este fato, pois mesmo informando à Gerlene que eu não conseguia ouvir o que ela dizia, ela continuava me indicando que eu deveria ficar quieta e fingir. Outra feita foi Jane a me segredar, e nesta ocasião houve mensagem, era sobre as amigadas. Nem sempre, porém, minha curiosidade era satisfeita imediatamente.

Tornar-se **confidente** das crianças significa que elas sentiam-se à vontade para realizar perto de mim atos de resistência à cultura adulta, como, por exemplo, não emprestar um objeto ou mesmo de desabafo quanto à condição de submissão infantil. Gerlene, por exemplo, uma vez expressou seu descontentamento frente a uma escola na qual elas têm que... Veja só: aprender! Quando pergunto o que ela quer fazer na escola ela diz, enfática: encontrar com as amigas! Era comum também que as crianças me pressionassem a fazer suas tarefas, sob a alegação de que não sabiam ou de que já estavam cansadas. Quando isso acontecia, eu negava. Mesmo sendo adulta, não iria ceder a tudo que me pedissem. Minha resistência funcionou como estratégia metodológica de conquista deste lugar “atípico” junto às crianças.

Observei que reagiam com surpresa ante as negativas, tendo em vista que os adultos quando mais próximos a elas atendem seus pedidos.

Para ir conquistando a posição de “adulto atípico” junto às crianças cuidei de não incorporar os papéis dos “adultos” nos quais elas buscavam me colocar. Construir este lugar diferente implicou em não me tornar árbitro nos conflitos, em não responder perguntas relativas às tarefas que elas deveriam fazer e em agir o máximo possível dentro das rotinas a elas aplicadas. Trago o trecho do diário de campo escrito no calor daquele momento:

Tenho procurado não opinar nos conflitos entre eles, para não assumir este lugar pressuposto do adulto. Quando buscam conversar, converso não prolongando mais do que o interesse dure. Enfim, tenho buscado estar ali, não como um deles, pois isso não seria possível, mas também não como a educadora, outro lugar possível do adulto. Deixo que a curiosidade sobre o que escrevo e meu olhar para eles estabeleçam o vínculo entre nós, devagar como deve ser, sem imposições que inviabilizem as relações. Estou encontrando um lugar para mim, de onde possa com eles entender o que acontece em termos da construção desse ser, ser nas raízes, ser nas tradições. (Diário de campo, 13 de agosto de 2008).

Ao longo da interação com eles, notei que o interesse nos escritos aumentou bastante, e Mônica passou a andar sempre com um caderninho onde fazia muitos desenhos. Em 2013, Sandra fazia o mesmo. Carlinhos, André, Gerlene, Rita, Joyce e Joana quiseram deixar suas marcas no diário de campo e permiti o acesso deles ao caderno, desde que sentisse que não iria atrapalhar o andamento de alguma atividade. Mônica numerou boa parte das páginas de um dos cadernos.

O interesse pelo smartphone não foi menor, mas a este não dei acesso, pois além dos jogos eletrônicos não serem permitidos na Escola, precisei que eles se acostumassem ao equipamento, ou seja, após as negações iniciais, os pedidos diminuíram. Depois acabaram por me utilizar nas brincadeiras como a tia que filma, como assistente dos ensaios para as culminâncias na escola, que eu devia filmar e depois mostrar a eles. Horn (2013) verificou que as crianças ensaiavam as brincadeiras para que ela filmasse, desencorajando seu uso deste recurso na pesquisa. As crianças aqui participantes continuaram suas brincadeiras, e quando desejavam, me inseriam em algo que já estava acontecendo. Também me diziam quando não deveria filmar, ao que eu obedecia e lembrava que precisaria retomar a gravação em algum outro momento, perguntando se estaria tudo bem. Até surgiu uma *Ipad* de brinquedo, feito com sucata que a Gabriela levou para a escola e no qual Joana a “ensinou” a jogar. Assim, caracteriza-se como outro ponto interessante subversão dos papéis adulto/criança: as crianças demonstraram interesse em me ensinar e também em mandar em mim, seja a brincar, a escrever de modo adequado (minha letra era muito pequena, segundo elas), me ordenar que escreva, ou que filme, ou que deixe de filmar. Nos momentos finais da pesquisa com eles, o

episódio “pimenta” mostra como inevitavelmente fui coberta de areia. Aconteceu quando contei a eles que no semestre seguinte iria para Portugal.

Lara chama minha atenção para algo que não consigo ouvir e eu digo: — Valha tão te enterrando, Lara!

Gabriela e Jane cobriam os pés de Lara com a areia do Quintal.

Quando me dou conta, Sidarta está cobrindo meus pés de areia.

Eu pergunto: — Tu vai me enterrar também?

Sidarta (*grita para os companheiros, muito animado*): - Ei, bora enterrar a tia Nara! Gabriela se volta para mim, Sandra e Jane vêm também, deixando Lara, que arqueia os braços para trás como quem tenta se equilibrar no meio dessa movimentação. Chega também Joana e já começa a cobrir meus pés com areia. Gerlene observa de pé, mais séria, depois sai correndo para longe.

Eu: — Deixa eu filmar vocês me enterrando! Ei e como vai ser, eu vou ser uma planta é, vou ter raízes e tudo mais!

Sidarta: — É, agora tu vai ficar aqui, assim tu não vai mais ir pra Portugal!

[...]

Sidarta (*dizendo para mim*): — Tá, mas tu fica aí viu!

Eu: — Claro, eu tô plantada!

Lara: — Tu é a pimenta.

[...]

Sidarta: — Só que tu não vai sair daí!

Eu: — Eu vou ficar aqui, eu não sou a pimenta?

Lara: — Eu ainda tô fazendo a pimenta! Eu plantei a pimentinha...

Sidarta: — Eu aguei a pimentinha...

(Diário de campo, 26 de junho de 2013)

Aqui é possível ver a inversão de papéis, as crianças do “jardim de infância”, se tornaram “jardineiras” da pesquisadora. Quando finalmente me despedi (em agosto de 2013), ouvi votos de boa viagem, de feliz vida, além de ser abençoada com uma chuva de raspas de borracha em uma brincadeira inventada por Gerlene (para ela era uma chuva de coisas boas). Em agosto de 2014 volto à escola para realizar algumas entrevistas com pais. Joana apresenta-me aos novos colegas como “aquela tia que a gente escrevia no caderno dela”. Essa metáfora pode traduzir um pouco do que foi a pesquisa com as crianças, em mais uma das inversões nas quais elas me posicionaram: como alguém que lhes possibilitou um outro lugar de escrita.

5 A(S) ETIQUETA(S) DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DIZERES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É DITO A ELAS

O desafio desta tese é tentar problematizar as questões concernentes ao trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil a partir do ponto de vista de crianças. Este ponto de vista é valioso por permitir pensar, de outro lugar social, sobre a produção de conhecimento sobre África e sobre o Brasil naquela escola. Deste modo o capítulo organiza-se explorando as produções discursivas das crianças na cultura de pares sobre as atividades relativas à temática. A Heteroglossia Dialogizada e a Invisibilidade Seletiva funcionaram como lentes que permitiram compreender melhor as variadas nuances dos sentidos construídos. Inicialmente discutiremos brevemente o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre África. Para isto, identificamos as diversas vozes que falam sobre a igualdade e a diferença na escola. Posteriormente, a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais nos ritos escolares será caracterizada em dois momentos:

- a) a discussão das máscaras, representação que oculta ao mesmo tempo em que revela, metáfora da invisibilidade seletiva;
- b) crianças na ampliação do campo do visível, tematizando as relações entre as diferentes representações que reproduzem interpretativamente a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Os episódios aqui escolhidos fazem parte das sequências didáticas planejadas, executadas e avaliadas, debatidas por educadoras e escola na direção de mobilizar a apropriação significativa dos saberes a respeito da cultura africana e afro-brasileira, no âmbito dos referidos projetos “Ser na Descoberta de Seus Valores e Suas Raízes” e “Ser na Tradição”. O esforço particular desta análise é atentar para as vozes que as crianças evocam e silenciam nas reproduções interpretativas por ocasião da aplicação das estratégias pedagógicas, que por sua vez são também heterogêneas.

Examinamos primeiramente as noções a respeito da igualdade e da diferença como valores que compõem o campo de discussão da etnia/raça na escola. Em uma ação muito comum na educação, a educadora inicia a frase que as crianças devem completar, assegurando-se de que estão acompanhando seu raciocínio:

Agora, a educadora no quadro branco, lê para as crianças a atividade que devem fazer em casa, falando dos primeiros habitantes. Ela pergunta, lembrando a aula anterior: — As pessoas do Brasil são resultado de três et...(esperando que as crianças completem) Eric: quietas! (Diário de campo 18 de março de 2013)

Ao referir se às etiquetas, Eric apresenta uma metáfora interessante daquilo que pode significar o ensino sobre raça/etnia na escola. A Heteroglossia Dialogizada é então captada, pois todos riem da expressão, identificando as múltiplas vozes que ali dialogam. Lima (1998), ao contar as histórias da Preta, diz através da personagem que afro é uma etiqueta para o que remete à África, assim como euro é a etiqueta atribuída ao que lembra a Europa. Foi esta significação de Eric que me remeteu à disponibilização do referido livro de Lima (1998) à educadora. A metáfora da etiqueta informa sobre os processos de classificação, a função de uma etiqueta é tornar explícita esta identificação. Pensamos ainda na artificialidade: a etiqueta como um artifício, um artefato de classificação nada natural, de acordo com as concepções de identidade com as quais esta tese se alinha. Identificações em curso, etiquetas possíveis, utilizadas de acordo com as requisições e constrangimentos de cada contexto.

A etiqueta também assume o significado da regulação do comportamento como símbolo da boa educação. A boa educação é produto de um bem sucedido processo civilizatório, que opera a educação do corpo no sentido da conformidade com as exigências feitas pela cultura europeia. Diz respeito a modos de se alimentar, de sentar, de portar-se e conduzir-se em relação a si e aos outros. Este significado da etiqueta encontra-se em contraposição ao comportamento percebido na escola, onde é permitida às crianças a brincadeira com areia, o correr, sujar-se, ficarem suadas, fazendo uso dos seus corpos de acordo com seus interesses. Contudo, há a exigência de uma “boa educação” no trato relacional: o chamar pelo nome, a proibição de agressões físicas e o estímulo à empatia, que podem ser consideradas partes de uma etiqueta relacional na escola.

A metáfora da etiqueta serve-nos, porém, à construção de um questionamento: seria a educação das relações étnico-raciais uma “cosmética”, no sentido da superficialidade? O que nos permite dizer quando a educação das relações étnico-raciais na escola é levada a sério ou quando não passa de “cosmética”? Tomando a categoria da Invisibilidade Seletiva, vejamos momentos em que a intervenção pedagógica facilita, junto às crianças, a tematização do excedente de visão que elas mobilizam na construção de sua reprodução interpretativa da questão da raça/etnia.

O trecho abaixo apresenta um diálogo entre crianças e educadora a propósito de um livro trazido por Moisés, no qual é pautada a temática da igualdade/diferença:

Educadora: — Eu posso dizer que não gosto da Rita, se eu nunca tiver conversado com ela? Eu posso dizer isso? Eu preciso conhecer ela, saber que ela é uma pessoa legal, as qualidades dela, para aí eu saber se eu vou gostar ou não dela. Não é verdade? E mesmo assim... Eu vou... É... Maltratar a Rita se eu não gostar dela?

Sidarta: — Não!
 Educadora: — Não, por que a gente pode tentar gostar de todo mundo. As pessoas têm, cada um tem um jeito diferente de ser né verdade? Todo mundo aqui é igual?
 Crianças: — Não!
 (Diário de campo 21 de março p. 1 L13 a L20)

Ao tornar mais nítidas as fronteiras, já que todos somos diferentes, a educadora convida a uma aproximação que desconstrua preconceitos. “A gente pode tentar gostar de todo mundo” é um convite ao estabelecimento de laços afetivos não somente pela via das identificações, mas pelo reconhecimento das diferenças. O outro pode ser mais que o depositário de características negativas, a diferença pode ser algo desejável. Isto mobiliza um campo discursivo no âmbito da raça/etnia de celebração das diferenças. Tal estratégia, porém, não é um caminho novo e sua utilização de forma acrítica pode servir ao apagamento das relações hierárquicas que são estabelecidas na sociedade. A busca de não hierarquização das diferenças, sobretudo das diferenças étnico-raciais parece ser uma via a ser explorada, principalmente pela valorização da raça/etnia negra, uma vez que há todo um discurso hegemônico de aclamação da branquitude.

A educadora escolhe tematizar a escravidão a partir da história dos hebreus com o objetivo de desconstruir a relação entre o ser escravo e a raça/etnia negra, cujos objetivos explica a seguir:

Tu lembra daquela história dos hebreus que eu botei? Eu queria que eles percebessem que qualquer um pode ser escravo. Que não é só por causa da cor, mas que é...coincidentemente... não sei nem se foi coincidentemente, por que foi colonizado lá né e tal... mas aconteceu essa história com eles e a gente tem essa ideia de que só era escravo quem era negro e não era e criou essa marginalização né do negro, tal...que por mais que hoje não exista ainda tá enraizado na gente, a gente acha que não, mas tá. Eu percebi isso. Eu achava que não, mas tá... (Entrevista com a educadora de 2013 em 10 de agosto de 2013)

O trecho selecionado abaixo, produzido em uma roda de conversa sobre as etnias por ocasião do projeto “Ser na Descoberta em 2013” traz o discurso de educadora e alunos refletindo sobre a diferença e a desconstrução de estereótipos.

Educadora: — Cada uma dessas etnias, Eric, Gerlene presta atenção. Elas têm características físicas... (*interrompe a leitura da apostila*) o que são características físicas?
 Sidarta: — Eu sei.
 Educadora: — Características físicas é o jeito do meu corpo, é a cor do meu cabelo, é o jeito do meu cabelo é a cor do meu olho, isso são características físicas. Se eu sou forte se eu sou magro, se eu sou alto se eu sou baixo. Isso são características físicas certo?
 Rita abre e fecha a porta.
 Sidarta: — Diferentes.

Educadora: — Cada um são diferentes. Cada uma das etnias tem características físicas diferentes. Ontem quando a gente viu sobre os hebreus, os africanos e os índios, eles não eram diferentes em algumas coisas? Não eram? Até no modo de se vestir também. Têm diferentes também seus costumes e sua cultura. **O que os hebreus costumavam fazer será que os africanos faziam do mesmo jeito?**

Sidarta: — Não!

Educadora: — Será que os índios eram a mesma coisa?

Sidarta: — Não! Cada um é diferente!

Educadora: — Cada um é diferente! Muito bem! (lendo) Todas as etnias tem um papel importante na história da hu...

Sidarta: manidade!

Educadora: — O que é a humanidade?

Sidarta: Humanos?

Educadora: — Isso humanos! Nós aqui todos nós somos humanidade. (lendo) Cada uma tem sua beleza e seus valores, (interrompe a leitura) viu Sidarta? (retoma a leitura), por isso todas devem ser respeitadas. (Diário de Campo de 21 de março de 2013, grifo nosso.)

No início do episódio a educadora chama a atenção dos que estavam engajados em outra interação por considerar que a discussão por ela iniciada é importante, valorizando o momento. Aqui também a celebração da diferença humana encerra a discussão. Tal discurso, porém, vai de encontro a outros circulantes na escola e na sociedade.

A escola se articula em torno da perspectiva ecológica, na qual o ser humano é entendido na sua interdependência da natureza. Engajar-se na luta ecológica é também estar questionando e pensando o próprio papel dentro do sistema de relações que estabelece entre todos os seres. A diferença do “nós” se estabelece em relação a um discurso hegemônico, ou seja, a escola constrói-se em um posicionamento contra-hegemônico que questiona um determinado modelo de desenvolvimento socioambiental. O modelo questionado se pauta pela homogeneização, individualismo, consumismo. O modelo proposto e assumido pela escola visa desconstruir a relação entre valor pessoal e poder aquisitivo, afirmando valores ecológicos e colaborativos. Isso situa pais e escola em acordo, contra a sociedade na qual estão contraditoriamente compondo, e na qual se situam também como produtores e consumidores de educação. Aqui não há diferença a ser celebrada, há um embate político que a escola reconhece e assume quando vimos seu papel ao longo de sua história, na reivindicação de melhorias. As crianças são também chamadas a posicionarem-se como sujeitos políticos, quando são convidadas a pensar intervenções para dar conta de problemáticas sociais. O discurso da Consultora articula em nível institucional os liames entre os valores da escola e suas repercussões no cotidiano das relações interpessoais, onde a celebração das diferenças aparece mais fortemente.

Nós encaramos nosso currículo como projetos. Trabalhando projetos isso significa que trabalhamos sempre em grupos. Então os alunos, eles desenvolvem habilidades de socialização desde cedo. Eles precisam estar trabalhando em grupo. Eles precisam desenvolver habilidades interpessoais. Precisam aprender a ouvir, a falar, a

ser diferente, a descobrir sua diferença, a valorizar a diferença do outro, como um cotidiano. [...] Diferentes nós todos somos. Mas nós somos iguais por que precisamos das relações. E que bom que somos diferentes. Enquanto o esforço dos outros alunos é em tentar ser igual para seguir a um padrão que é valorizado né, aqui a gente tem um esforço pela valorização da diferença e pelo bem estar na sua diferença. (Entrevista com a Consultora, 08 de agosto de 2013)

Na comunidade escolar, o discurso da mãe de Tito justifica a escolha da escola em sua capacidade de articulação com o entorno social mais amplo. Ressalta a presença do “Outro” diferente não somente representado, mas como alguém que ao adentrar o espaço escolar, inevitavelmente modifica os modos de reprodução do discurso hegemônico dentro da escola. A luta ecológica parece ser, no entender da mãe de Tito, o terreno de interesse comum.

Na outra escola tinha um incômodo. Tinha um referencial de diferenciação em relação às coisas (*bens materiais*). Aqui eles cuidam. Claro que as pessoas têm condições diferentes, mas dentro da escola é uma forma de colocar todo mundo no mesmo patamar. Aí eu acho que isso ele amplia pra tudo. Tem os índios, traz os índios aqui pra dentro. Valoriza, interage, abraça essas lutas ecológicas. Ambientais. (Entrevista com mãe do Tito 01 de agosto de 2013)

A mãe de Gabriela ressalta a importância do reconhecimento da injustiça social.

Eu acho que é a questão da igualdade mesmo sabe assim, de mostrar. Eu acho que ela mostra pra eles que todas as pessoas são iguais, independente de qualquer coisa, e são esses valores que eu tento passar pra ela sabe, muito mesmo, meio que mescla assim, colégio, com a questão da religião, nós somos espíritas e eu levo ela pra evangelização, e a gente frequenta um centro que é no (*bairro periférico*), que é num lugar muito pobre e ela tem contato com outras crianças que são crianças mais pobres, mais simples e tudo e eu quero mesmo que ela tenha esse contato, assim, sabe, pra ela entender que as pessoas são iguais independente de qualquer coisa assim, por que eu vejo assim, crianças de outros colégios, esses colégios mais elitizados, elas são muito, elas acabam sendo criadas de uma maneira mais elitizada... eu não quero isso dela, eu quero que ela cresça e enxergue o mundo de outra maneira. (Entrevista com mãe da Gabriela 07 de agosto de 2013)

Como esta questão se repõe quando pensamos o trabalho com raça/etnia na escola? Contraditoriamente, o trabalho com o texto de Monteiro Lobato, autor brasileiro combatido pelo Movimento Negro pela eugenia e preconceito presentes em sua obra representa um paradoxo que é timidamente reconhecido. A leitura de “Narizinho do Reino das Águas Claras” descreve um arranjo social que identifica a perfeição com a ausência dos doentes e deficientes, bem como insere elementos raciais ao ressaltar a abelhas “alvas”.

No trecho inicial o narrador descreve Narizinho no reino das abelhas, um reino apresentado como perfeito por não ter cegos, nem aleijados...
 “Já reparou, Emília, como é bem arrumado este reino? Uma verdadeira maravilha de ordem, economia e inteligência! Estive no quarto das crianças. Que gracinha! Cada qual no seu berço de cera, com pernas e braços cruzados, todas tão alvas, dormindo aquele sono gostoso... O que admiro é como as abelhas sabem aproveitar tudo de modo que a colmeia funcione como se fosse um relógio. Ah, se no nosso reino

também fosse assim... Aqui não há pobres nem ricos. Não se vê um aleijado, um cego, um tuberculoso. Todos trabalham, felizes e contentes¹¹.”

A educadora diz: Vixi... Durante este trecho. Penso que deve ter soado problemática a identificação dos sujeitos com deficiência com as possíveis imperfeições de um reino. Percebo que até as larvas das abelhas são alvas, o que é ressaltado como uma qualidade e a educadora pode ter se incomodado com isso também, uma vez que está mais sensível para a temática. Contudo, além de “Vixi” não foi feito nenhum comentário. O trecho comentado foi o que segue:

— Faça o favor, senhora abelhinha, de nos dar uma informação. Quem é, afinal de contas, que manda neste reino? A rainha?

— Não senhora! — respondeu a abelha. — Nós não temos governo, porque não precisamos de governo. Cada qual nasce com o governo dentro de si, sabendo perfeitamente o que deve e o que não deve fazer. Nesse ponto somos perfeitas.

Narizinho ficou admirada daquelas ideias, e viu que era assim mesmo. “Que pena que também não seja assim na humanidade!”

O comentário foi a respeito do governo de si, e de como seria bom se cada um soubesse o certo e o errado. As crianças concordaram. Huguinho: — é uma regra não bater. Nem precisava falar, pois já sabe que não pode. Gabriela: — Nem precisa mandar!

A educadora pergunta: — Quem é a humanidade? E Huguinho prontamente: — Somos nós! (Diário de Campo 15 de abril de 2013, grifo nosso.)

Neste contexto, o “nós” parece articular—se a partir de uma linha da qual estão excluídos todos os outros “diferentes”, portadores de deficiência e/ou de outra raça/etnia. O juízo moral, fruto de uma reflexão sobre as relações interpessoais, é substituído por um automatismo inquestionado na celebrada obra de Lobato. A humanidade identificada com “nós” por Hugo está em contraponto com a sociedade supostamente autônoma e idealizada das abelhas, que já sabem o que fazer. Talvez a interjeição e o posterior silenciamento da educadora expressem os embates de sua recente inserção na cultura escolar, na qual ainda tateava os modos de agir legitimados. O lugar da educadora na escola pode ser sentido como um lugar ambivalente em que, se por um lado sente liberdade para agir com criatividade, por outro se sabe constrangida pelo que é consonante com o discurso escolar do qual ainda se apropria. Este mesmo discurso se constrói na tensão entre o lugar social (composto do estrato social, gênero e raça/etnia de maioria branca e abastada) e a busca por uma educação mais igualitária e a construção de uma sociedade mais justa na qual se engaja.

Entendemos que as crianças parecem perceber bem tais contradições quando vemos Hugo dizer “somos os portugueses” na análise do episódio seguinte. A educadora de 2012, que comentava um caso de discriminação por causa da cor da pele, logo traz uma luta com a qual a escola está comprometida: A luta dos índios pela terra. A luta indígena e seus modos de integração ecológica são tomados como paradigmáticos nos valores da escola. Hugo então

¹¹ Trecho recuperado de LOBATO, Monteiro. Reinações de Narizinho. Col. O Sítio do Picapau Amarelo vol. I. Digitalização e Revisão: Arlindo_As. Disponível em: <<http://vendavaldasletras.wordpress.com/2011/11/15/monteiro-lobato-reinacoes-de-narizinho-o-sitio-do-picapau-amarelo-xi-a-rainha/>>. Acesso em: 15 abr 2013

identifica os ocupantes da terra com os portugueses e atualiza sua caracterização: os portugueses somos nós.

Tia: — Foi, eu já falei. Que o garçom pegou e mandou o menino sair. Por que ele era negro. E o garçom mandou o menino sair por que ele não sabia que os pais dele estavam ali. Ele pegou e expulsou e o menino tava chorando lá do lado de fora. Né... Discriminar por causa de cor... Por que uma pessoa é índia... Vocês viram que tavam expulsando os índios da terra deles?

Joana: — Tia eu vi, tinha uma mulher com um bebê no braço.

Gabriela (para Joana): — com um bebê no braço. (continuam a conversar um pouco, mas é inaudível)

Moisés (para a Tia): — É, isso é discriminação.

Hugo: — Nós somos os portugueses.

Tia: — Não, nós não somos os portugueses, nós somos brasileiros.

Sidarta: — A gente é os índios.

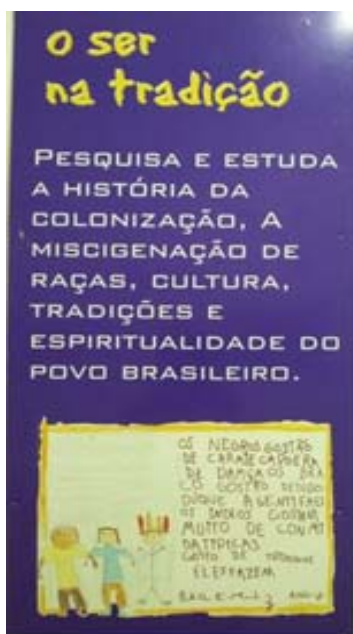
Tia: — Nós somos uma mistura de tudo. Do índio, do africano, do português...

Hugo: — é, de índio e pessoa. (Diário de campo 26 de novembro 2012, grifo nosso.)

A educadora interpreta a colocação de Hugo como uma identificação errônea de sua nacionalidade, talvez fruto de uma assimilação incompleta dos saberes a este respeito, e o corrige: “somos brasileiros”. A resposta de Sidarta pode significar uma tentativa de dar a resposta esperada, o ofício do aluno. A relação estabelecida parece subentender uma identificação dos brasileiros aos índios, os primeiros habitantes da terra. A educadora retorna para a mistura, na qual se traduz, para a escola, a brasilidade, talvez convidando a reconhecer que africanos também estão presentes no modo de ser brasileiro. Hugo responde fazendo uma distinção entre “índio e pessoa”. Saem de cena portugueses e africanos e é introduzida a “pessoa”. O que tal enunciado nos faz pensar? Talvez o indígena seja outra coisa que não pessoa na significação de Hugo, tendo em vista o contexto sociopolítico brasileiro fortemente reprodutor do pensamento colonial. Este aproximaria o indígena de uma condição natural contraposta à humanidade (pessoa), por sua vez identificada com uma civilização que se sobrepõe à natureza. Hugo expõe nossas contradições.

A luta na qual a escola se engaja a partir do seu pensar ecológico exige uma contínua reflexão sobre o lugar que a própria escola ocupa na sociedade, sendo uma escola privada para estudantes com maior poder aquisitivo. Os significados da representação do outro podem ser compreendidos em termos do tornar-se porta-voz institucional e a da reapresentação, em que o outro é reconstruído como estética e encenação. Colonizador e colonizado são construídos no vínculo colonial: o primeiro como opressor e o segundo como oprimido, ambos perdendo suas características humanas. O Norte em nós e o Sul em nós.

Figura 13 - Projeto Ser na tradição



Fonte: Elaboração própria.

A figura 13 é exibida na entrada da parte da escola que se chama “Casa”. O discurso da criança ilustra o que foi trabalhado no projeto “ O Ser na Tradição” e diz “ Os negros gostão de caratecaporera, de dança os brancos gostão de tudo duque a genti faes, os índios gostam muito de comnidatípicas Gosto de tudoque eles fazem (sic).”

Na produção da criança do segundo ano, que ilustra o cartaz, o discurso articula identificações a partir das preferências de cada grupo, configura um “nós” e um “eles” étnico-racialmente caracterizados. Disso é possível entender que o “nós” é situado fora do terreno étnico-racial, embora em relação com ele.

A Invisibilidade Seletiva é perceptível, nesta heterogeneidade de vozes, no não reconhecimento da existência do negro ou em seu reconhecimento de modo negativo. Como vimos, no caso do Ceará, há uma negação da presença histórica africana, que se reflete na sensibilidade do olhar construído, no qual o “negro mesmo” não é visto.

Até eu vejo poucas pessoas que sejam realmente negras. Aqui em Fortaleza não tinha. (Entrevista com a Tia em 07 de agosto de 2013)

Eu tô aqui, já tem muitos anos, mas eu vivi 30 anos no Rio de Janeiro, e no Rio de Janeiro a gente tem muito negro; é natural você esbarrar com pessoas negras, não é? Aqui não é. Você pode ver que na escola você conta nos dedos quantos negros tem e nas escolas que eu estudei, mesmo sendo particular, sempre teve muito... (Entrevista com supervisora em 01 de agosto de 2013)

Mas existe hoje no nosso país, a gente não pode dizer que existe um negro separado. Se não for 100% na genética, nós temos uma ascendência africana. No sentido de não só ser genética a coisa, como cultural, a nossa cultura tem o gene cultural da cultura africana. Nós não somos uma cultura branca e não podemos ser. (Entrevista com Consultora em 08 de agosto de 2013).

As pessoas têm uma dificuldade de chamar de negro. As pessoas acham pejorativo, eu não acho que seja pejorativo. Por exemplo, tem gente que é negro e se diz que é moreno, eu sou pardo eu sou não sei o que. E, no caso da minha cunhada é negra, ela se intitula negra: “Eu sou negra.” E meu sobrinho é negro: “Eu sou negro”. E ele acha o máximo ser negão, como ele diz: “Eu sou negão, tia.” Eu digo: “Massa esse negão de tia”. Eu sempre falei assim com ele e a gente não vê besteira nisso. E meu irmão é mais branco do que eu. E minha cunhada é bem negra. Eu digo negra, **negra mesmo** por que eles são descendentes dos escravos mesmo. **Eles não têm mistura não, eles são puros de origem como se diz, como se diz em bovinos, são puros de origem.** Os avós eram... Os bisavôs eram escravos... São bem bonitos, aquela cor bonita. (Entrevista com mãe Gregório em 12 de agosto de 2014, grifo nosso)

Santos (2006), na *Sociologia das Ausências*, se refere à produção do não-existente. Na mistura das raças, o “negro mesmo” dilui-se e é apagado, pois a direção da sensibilidade do olhar é para o padrão hegemônico branco, como remete Cunha Júnior. (2010). A presença dos traços relacionados à branquitude é ressaltada, fazendo aqueles relacionados à negritude tornarem-se invisíveis. Assim, o negro cearense não existe, pois não é o mesmo encontrado em outros Estados do país. O argumento oposto é encontrado na fala da Consultora que afirma a presença do negro na miscigenação. A postura da Consultora reconhece a presença da ascendência negra na genética e na cultura, contrastando com o dito pela mãe de Gregório, que, constrói a metáfora da pureza racial animal, sem misturas, como única possibilidade de preservação do “negro mesmo”. Os argumentos descritos são bem representativos dos embates a respeito da compreensão étnico-racial no Brasil hoje. A presença das metáforas biológicas ainda é viva, o que nos faz lembrar o estudo de Pena e Bortolini (2004), que afirma 86% da população brasileira como descendente de africanos. Frente a este argumento, é possível entender que a pureza étnica e racial é um argumento que, neste contexto, serve à produção do negro como um não-existente. Cunha Júnior (2010) afirma que o argumento da miscigenação não se traduz na invisibilidade étnico-racial da cultura europeia e assim evidencia o racismo que o discurso da miscigenação vela.

Abaixo, vemos mais uma incidência da zona de invisibilidade e silenciamento sobre a raça/etnia negra.

É... não sei... eu acho que, que... hoje se quer fixar tanto essa coisa do não preconceito, de você não ter preconceito que acaba assim... antes era natural você falar assim é, “são os negros, os brancos, os índios, os asiáticos...” eu acho que se falava de uma maneira que assim, era normal, é... mais natural, saía com naturalidade. Hoje a gente precisa parar pra pensar como é que a gente vai falar. É mais complicado os a-fro-descendentes sabe? Eu achei mais difícil assim, ter que passar isso pra ela, sabe... Por que eles vieram da África e são descendentes dos negros, da África, sabe assim... isso eu achei um pouco complicado e complicado até para ela (*Gabriela*) assim... na época que eu estudava, eu não via assim isso como um, eu não via isso como um preconceito assim... só uma maneira de mostrar os vários tipos de... é... eu acho que agora não pode mais falar que é negro... (Entrevista com Mãe da Gabriela em 07 de agosto de 2013)

A presença desta rede ideológica captura a ênfase na utilização da palavra “afrodescendente” e a traduz como um silenciamento da palavra negro, expondo tensões e constrangimentos presentes em qualquer alusão à temática étnico-racial no Brasil. O objetivo de desconstrução da naturalização dos modos como raça/etnia funcionavam na realidade brasileira parece estar sendo atingido. Tal reflexão, contudo, é ainda enigmática para adultos, o que endereça às crianças a dupla dificuldade de entender o que os adultos não querem que seja entendido. Enquanto a escola tem a cultura indígena como paradigmática, a cultura

africana e afro-brasileira parece transitar entre uma condição de adormecimento para tornar-se um enigma.

A questão do negro hoje tem, é, o caso, eu vejo assim, o negro hoje. Não podemos falar do negro, a não ser quando vamos nas regiões de quilombolas. Existem quilombolas no Brasil e grandes e com terra pra eles, protegidas por lei. Não sei na prática, como isso se efetiva mas por lei tem. Eles têm linguagem própria também, eles têm a forma de trabalho deles, eles têm uma cultura deles. São quase que 100% de subsistência. Eu fui visitar um quilombola na chapada dos veadeiros... Eles não precisam de eletricidade, eles não precisam de água encanada, eles não precisam de alvenaria... Eles são eles. Eles têm outro sistema. E eles têm uma língua própria. Você praticamente não entende. (Entrevista com Consultora em 08 de agosto de 2013)

A questão afrodescendente para a Consultora é, portanto, ligada à questão quilombola e da partilha da terra. Enquanto a questão indígena está estreitamente ligada à terra, a discussão da negritude no Brasil abrange também outras dimensões. A população afrodescendente urbana, que partilha a cidade e seus bens, poderia estar sendo lida a partir da diferença de classe, comumente compreendida como sobreposta à questão étnico-racial. Compreender a pobreza preponderante em relação à raça/etnia, invisibiliza o fato de que a maioria da população negra é pobre e que, mesmo nas classes altas, existe o preconceito contra as pessoas negras. Invisibiliza também o fato de que o padrão hegemônico é branco e sobre as pessoas pobres e brancas não pesa o mesmo julgamento de valor que sobre as pessoas negras e pobres.

A cultura africana na escola ameaça o lugar tradicional do professor como aquele que detém todo o conhecimento, afinal, é uma cultura da qual não se sabe. Assumir um não saber a esta altura, dada à ordem de coisas que estamos discutindo pode ser profundamente salutar. O não saber gera perguntas e inquietações, ao passo que desconsidera as respostas dadas até então, muitas vezes pautadas no racismo, como discutido na tese de Costa (2013). Lá, as educadoras vinham dando respostas automáticas à questão da cultura africana na escola, e, ao se flagrarem reproduzindo irrefletidamente o preconceito, puderam se lançar numa zona de busca de outras formas de compreensão. O não saber e a inquietação parecem preponderantes e se traduzem em um maior cuidado no que é produzido. Ao assumir um não saber, o professor se aproxima da experiência da infância, que, como nos lembra Castro (2013), é repleta de momentos inaugurais. Veremos como a experiência do trabalho pedagógico com a história e a cultura africana e afro-brasileira inaugura saberes até então desconhecidos e permite a compreensão de que as crianças sabem outra coisa (COHN, 2005) além do que poderíamos supor sobre a estrutura social em que vivemos.

5.1 Máscaras: a aparição do não-existente.

O termo “aparição” remete ao fantástico, ao fantasmático. Justamente por querer enfatizar este efeito da linguagem é que aqui se prefere empregar “aparição”, mais ligada às situações reais como as relatadas nesta tese, e não “aparecimento”. O “não-existente” aparece como um fantasma, pois, mesmo quando é evocada, sua presença é negada ou rejeitada pelas crianças, através do silêncio ou da resistência em tomar parte no espaço como alguém que possa representá-lo. Elas não querem se reconhecer como africanas. Preferem se reconhecer como europeias ou indígenas. Isto foi percebido nas mais diversas situações pedagógicas, das quais a escola lançou mão com o objetivo de afirmar com mais ênfase a presença negra e africana na história e na cultura brasileira. O que a criança rejeita, quando rejeita o ser africano? Procuraremos responder a esta pergunta ao longo deste item.

A utilização do recurso da máscara na escola, nas sequencias pedagógicas propostas pela educadora, chama a atenção pela amplitude do que permite discutir. A máscara é um artefato presente em diversas culturas ao longo da História. Egípcios confeccionavam máscaras funerárias com o objetivo de ter acesso ao mundo dos mortos, o além da vida. A máscara e sua utilização nos teatros grego e japonês como elemento cênico é bem conhecida. A máscara ligada à cultura africana remete ao tempo mítico e ao passado ancestral, estando presente nas manifestações culturais das nações africanas. A máscara como portadora do poder: poder de apagamento do tempo linear e da identidade histórica para a canalização de um saber atemporal. Atualmente, a máscara remete ao carnaval e à ludicidade desta festividade.

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas” Fanon (2008) tematiza as vicissitudes da construção identitária negra sob a égide do poder colonial, representado como a máscara branca imposta à população negra. Esta leitura aparece em diálogo com a Psiquiatria francesa, com o Movimento Negro e com o Existencialismo sartreano. No caso, a máscara branca utilizada pelo negro representa a alienação de si, ao assumir um modo de ser característico da metrópole, como forma de ascensão social e de busca de reconhecimento de sua condição humana. A humanidade da população negra se vê questionada no processo de implantação e manutenção do poder colonial. A máscara branca é, então, mesmo quando assumida, denunciada pela população branca como artifício insustentável. Assim, a população colonizada se mantém sempre submissa e aspirante a compartilhar dos privilégios coloniais, que permanecem intocados. Com estes argumentos Fanon (2008) lança as bases para que se possa atualmente pensar o colonialismo como discurso que promove identidades racializadas com o fim de exercer o poder.

A máscara aparece como recurso pedagógico em diversos momentos. A pintura do rosto no maracatu pode ser entendida como máscara. Qual o sentido de pintar o rosto no maracatu? Nesta escola, as crianças pintam o rosto de negro para representar a negritude. E a criança negra, também pinta o rosto? A escola reflete sobre essa tensão quando a Direção e as educadoras se perguntam: pintar ou não pintar? O sentido do pintar fica aberto e ambíguo também para as crianças, observando-se que, embora inicialmente curiosas quando se olham ao espelho e se dizem bonitas, também se queixam de que a tinta as incomoda, denotando que a pintura poderia ser sentida como sujeira.

A Máscara, portanto, interessa na medida em que esconde e ao mesmo tempo revela identidades, (re)apresentando-as. Em diversos momentos lança-se mão na escola da confecção de máscaras dos mais variados materiais e com diversos fins. Neste tópico, serão discutidas ainda, sob o signo da máscara, as demais (re)apresentações identitárias, como cartazes ou desenhos que tenham como objetivo caracterizar as etnias. Agrupar tais atividades sob o símbolo da máscara enfatiza o sentido da leitura feita na direção da (re)construção de um olhar sobre o outro em questão.

O episódio a seguir é representativo do modo como o pragmatismo pode impregnar a utilização da representação como um recurso: “Educadora: — Hein gente, o que é que a gente pode fazer no cartaz contra o preconceito? Se todas as pessoas são diferentes o que é que a gente tem que fazer? Lara: — Um cartaz.” (Diário de campo de 21 de março de 2013). Apesar do diálogo parecer cômico, ressalta-se a seriedade com que Lara deu tal resposta e o que ela permite pensar em termos do que é feito com a diferença. O cartaz, suporte material do discurso político, compõe a cena da performance de engajamento na luta em defesa de uma sociedade mais igualitária, mais justa e ecologicamente responsável. A continuação do episódio de negociação da tarefa proposta pela educadora evidencia uma distância existente entre este suporte e as ações e sentimentos que se deseja despertar nas relações interpessoais.

Educadora: — Sim, mas o que é que a gente tem que fazer, que sentir com as pessoas? Hein Gabriela? A gente deve fazer o que? Se todo mundo é diferente? A gente vai brigar com todo mundo, se todo mundo é diferente? Sandra: — Ficar feliz! (Diário de campo de 21 de março de 2013).

A resposta de Sandra traduz a celebração da diferença também presente em diversas vertentes da discussão multicultural na escola, divergindo do tom combativo instilado pela produção dos cartazes.

Atividades como estas permitem que entrevejamos como as crianças significam a questão étnico-racial em suas reproduções interpretativas a partir do excedente de visão que o seu lugar social permite. Entre elas acontecem questionamentos, sugestões e trocas nos

interstícios do fazer pedagógico. Vejamos este exemplo em outra atividade, realizada pela educadora por ocasião de minha inserção na turma e rememoração do Projeto “Ser na Descoberta”:

A Tia convida para desenharem o índio, o africano e o europeu. Enquanto eles sentam eu agradeço à educadora e digo que espero não ter atrapalhado o planejamento. Ela diz que não atrapalhou e é ótimo que eles possam rever (*o Projeto Ser na Descoberta*). Quando desenhavam, Joana faz todos de rosa, e Huguinho diz:
– Está muito rosa, não? (Diário de Campo, 16 de agosto de 2012)

Neste episódio, a produção da representação acontece no resgate do que vivenciaram no projeto anterior, que foi pedido pela educadora por ocasião de minha entrada na turma. No decorrer da atividade, Hugo corrige Joana por usar um lápis rosa na representação de índios, africanos e europeus. Os desenhos de Joana e Gabriela estão na fotografia abaixo.

Figura 14 – Índios, africanos e europeus, representados por Joana e Gabriela



Fonte: Produção das crianças (2012)

Interpretamos que Joana, ao utilizar o lápis rosa, estaria apagando a diferença de cor da pele, logo, a diferença étnico-racial. Uma vez que Hugo parece bastante sensível à temática ao chamar a atenção de Joana para este “excesso de rosa”, flagraria a intenção dela de representar a todos como iguais. Tal interpretação se sustenta quando Hugo traz à tona o famoso “lápis cor da pele”, representante da padronização em torno da hegemonia branca na educação infantil.

A Tia então pede para desenharem todo o desfile do maracatu, com todos os personagens. Gerlene pega o lápis preto e Huguinho diz:

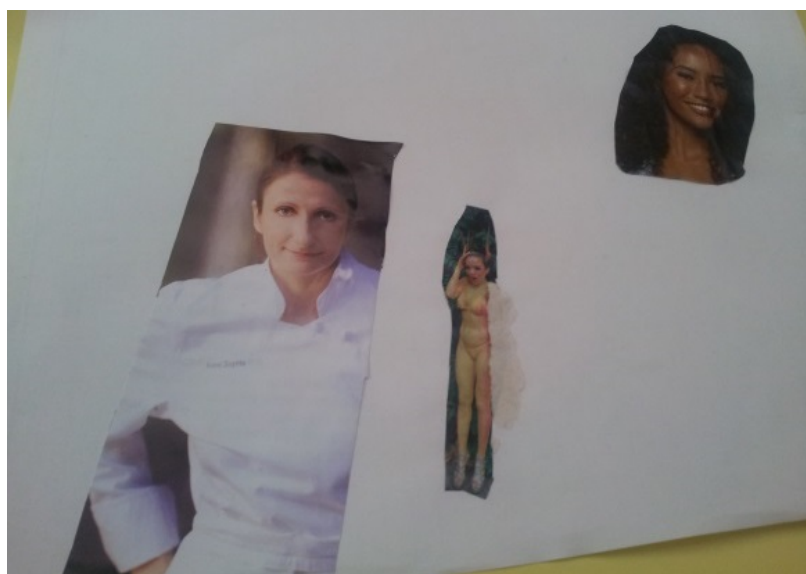
Hugo: — Se for pra desenhar pelados, esta é a cor da pele. Pega o lápis bege e dá à Gerlene, que continua desenhando com seu lápis preto mesmo. A Tia pergunta o que Huguinho desenhava e ele aponta os portugueses no desenho. A Tia pergunta pelos índios e ele diz que os índios são marrons. Depois a Tia me diz que eles gostam

muito dos portugueses por causa das caravelas. (Diário de Campo, 22 de agosto de 2012)

A Tia não presenciou a discussão inicial, acontecida nos grupos menores e no momento relatado acima, pois chegou um pouco depois. Gerlene ignora a indicação de Huguinho de que “essa é a cor da pele” ao continuar seu desenho com a cor que desejou. O caso é que o “lápiz cor da pele” continua presente na educação infantil, ecoando nos discursos das crianças o racismo presente na sociedade brasileira e mundial. O questionamento não dito parece ser: cor de qual pele mesmo? Gerlene, ao continuar pintando com o lápis preto em resposta à Hugo, afirma aquela como uma possível “cor da pele”. Huguinho, ao dizer que os índios são marrons quando interpelado pela educadora, reconhece que há peles de outros matizes. A educadora, percebendo a preferência que Hugo demonstra pelos brancos/europeus, justifica a escolha: é por causa das caravelas. Pensamos que a preferência pode também se dar, além da fantasia evocada pelas caravelas, pela percepção de uma cultura mais ampla que expressa a hegemonia europeia e branca.

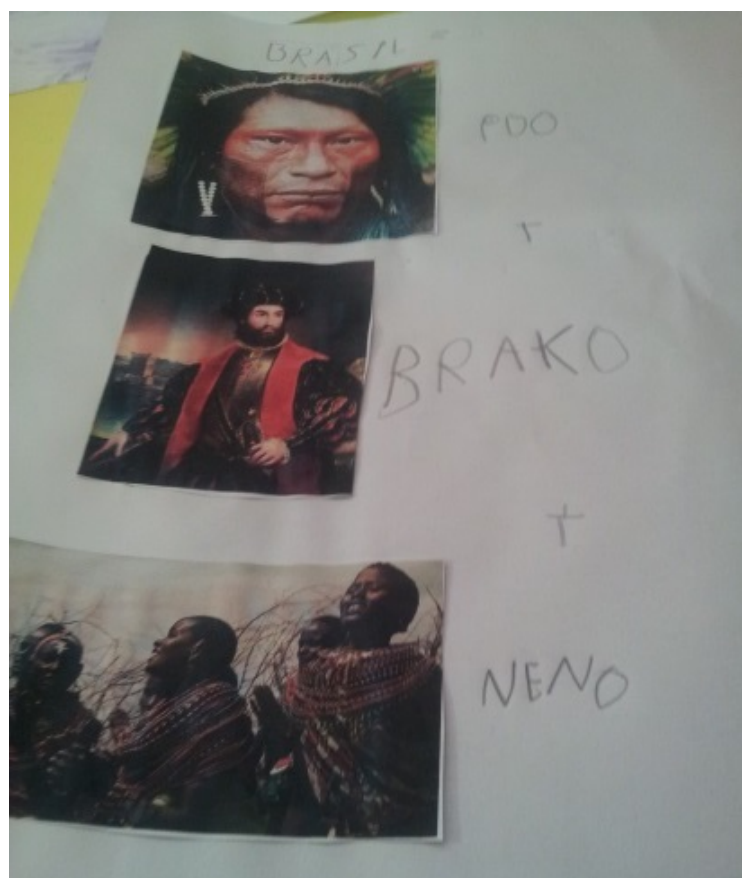
Outra atividade de representação das etnias foram as colagens trazidas de casa pelas crianças, por ocasião do Projeto “Ser na Descoberta” em 2013, retratadas nas imagens abaixo. Em algumas imagens foram feitas rasuras para preservar a identificação das crianças. Podemos verificar a escolha de algumas representações sem acentuação de traços étnicos, notadamente recortadas de revistas de moda, onde se destacam apenas características raciais, outras com distinção étnico-racial e ainda aquelas retiradas de livros de história contendo as representações tradicionais.

Figura 15 – Lara representação etnias



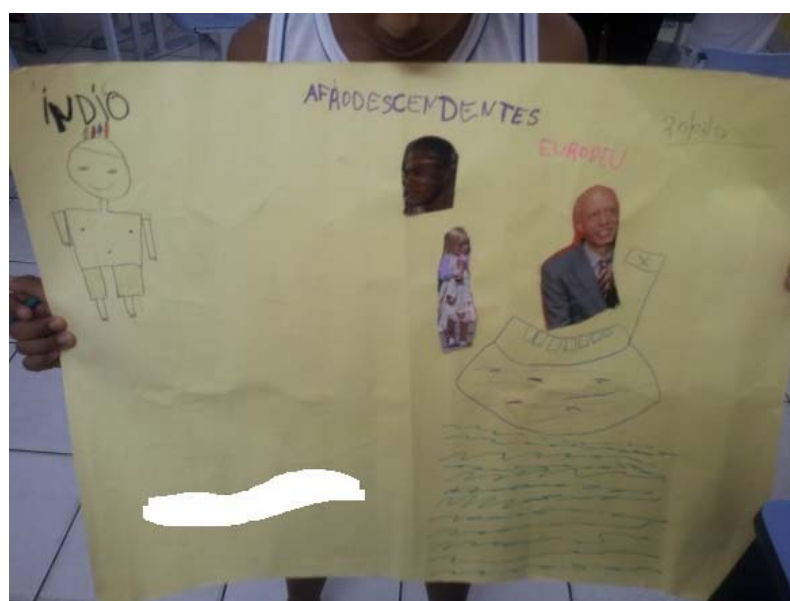
Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 16 – Gabriela representação etnias



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 17 – Joana representação etnias



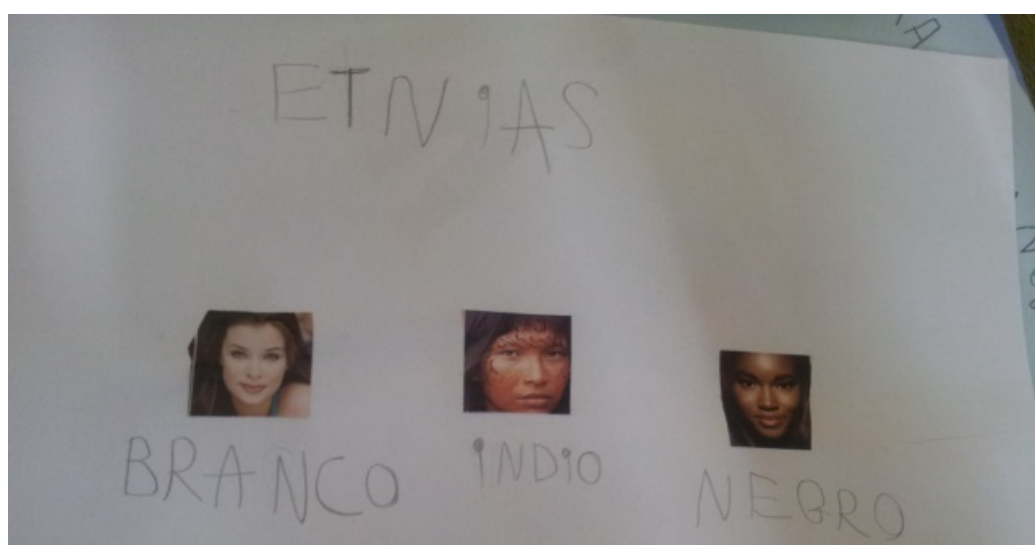
Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 18 – Sandra representação etnias



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 19 – Sidarta representação etnias



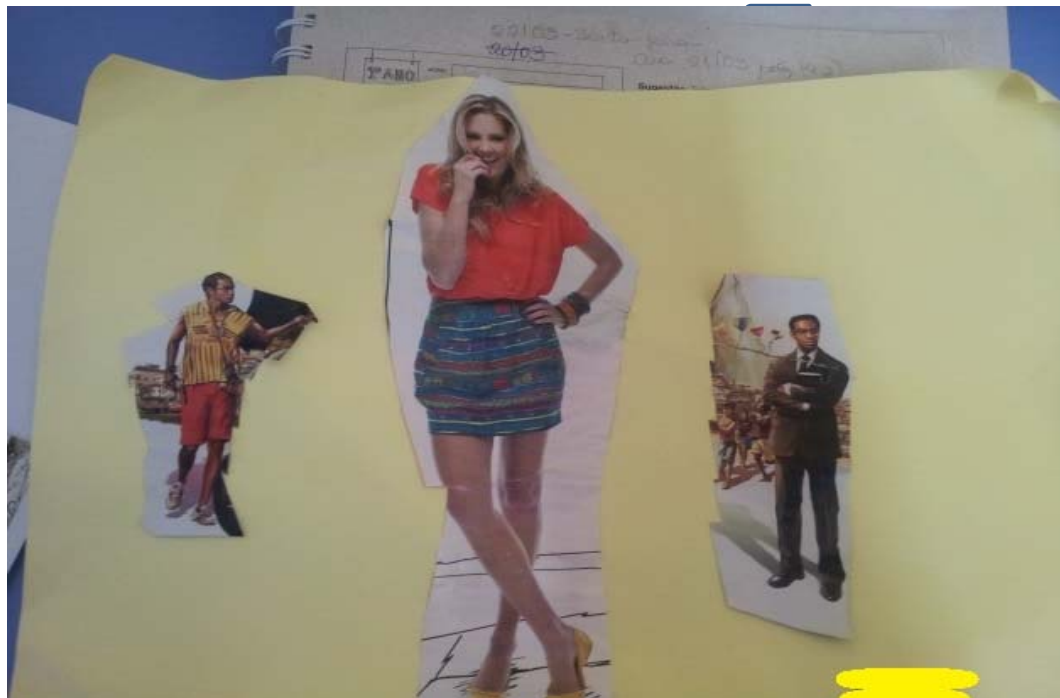
Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 20 – Tito representação etnias



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 21 – Eric representação etnias



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 22 – Rita representação etnias



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

A representação de Gabriela (figura 16) e de Tito (figura 20) apresentam etnias em termos de passado histórico, com ilustrações comuns aos livros didáticos. As demais figuras pautam-se em representações da atualidade, feitas a partir de revistas. As crianças são representadas como um bebê da raça branca (figura 18) e crianças da raça negra (figura 16 e 18). Os indígenas são sempre representados de forma mais tradicional, exceto na colagem de Rita (figura 22) em que se veem os trajes indígenas por cima de roupas contemporâneas. Neste caso, “o hábito faz o monge”, ou seja, só seria possível reconhecê-lo na indumentária esperada. As representações de Lara (figura 15) e de Eric (figura 21) não identificam claramente o indígena. Joana (figura 17) representa o indígena a partir de um desenho seu. Rita (figura 22) não apresenta o afrodescendente identificado. A figura da mulher negra aparece apenas na colagem de Lara (figura 15) e de Sidarta (figura 19). A figura do branco/europeu é a única que está posicionada de modo central e/ou como a maior figura na maioria dos exemplos, exceto em Joana (figura 17) e Sidarta (figura 19).

A construção de cartazes onde figuram elementos de um tempo histórico passado e de outros com figuras mais contemporâneas expressa a **Heteroglossia Dialogizada** das vozes presentes a respeito da etnia/raça na escola entre duas compreensões:

- a) os tipos humanos “puros” só seriam encontrados neste passado histórico e hoje seria impossível reconhecê-los na mistura na qual se traduz o povo brasileiro,

- b) o reconhecimento da presença contemporânea de diferentes modos de ser negro, branco e indígena, expressando de forma mais ou menos visível características étnico-raciais.

A primeira premissa revela de modo mais claro a operação da Invisibilidade Seletiva, que, ao conectar negros, índios e europeus ao passado, pode lançar uma sombra sobre as atuais presenças (e demandas) destes atores sociais. A Invisibilidade Seletiva também opera na construção da segunda compreensão, pois o reconhecimento se dá por artifícios que podem ser congelados em estereótipos e exotizações. Mas de que modo seria possível retratar a diversidade étnico-racial no sentido de renovar tais representações? Como é possível descongelar estas imagens?

Tendo em conta que as colagens foram realizadas em casa com o auxílio da família, vemos que reproduzem a Heteroglossia Dialogizada de que se compõem as visões sobre raça/etnia. A problematização destes aspectos junto às famílias seria um momento interessante para a diluição do congelamento identitário, permitindo a ampliação do campo visível em outras possibilidades representacionais.

5.1.1 Megamente: a Máscara do colonizador português

Na reprodução interpretativa que realizam das atividades pedagógicas, bem como do mundo ao seu redor, as crianças utilizam elementos presentes da produção semiótica a que tem acesso. Estes elementos podem parecer relacionados de modo inusitado para o adulto que precisa estar sensível ao que tais associações permitem compreender a respeito de como a criança significa o mundo. O esforço de refletir sobre as associações que Hugo estabelece sobre a máscara do colonizador português permite-nos tematizar as questões da Heteroglossia Dialogizada e da Invisibilidade Seletiva no tocante à significação dos eventos da história brasileira na educação infantil.

No âmbito do projeto “Ser na Descoberta de Seus Valores e Raízes”, em 2013 a atividade consistia na solicitação para que as crianças confeccionassem em casa máscaras representando as três etnias que compuseram o povo brasileiro (europeia, indígena e africana). A ideia era fazer uma dramatização. As máscaras foram finalizadas em sala com as crianças, terminando os recortes e colocando elásticos para ficarem afixadas no rosto. Durante este acabamento, seguiram-se conversas nas quais a educadora lembrava a história contada na apostila e as crianças experimentavam as diversas máscaras. Havia muito barulho e movimento, as crianças pegavam e soltavam os artefatos e conversavam bastante entre si, o

que foi um interessante clima de descontração que facilitou a percepção dos diálogos. Abaixo é possível perceber como a educadora vai lembrando o que vem sendo dialogado em sala a respeito da interação entre as três etnias que compõem o Brasil. O assunto não é novidade, e indica que, diferentemente do que a literatura a respeito da aplicação da Lei 10.639/03 aponta em outras escolas, nesta há um esforço de pensar sequências pedagógicas na direção de uma organicidade com relação á temática.

As crianças vão inserindo elementos lúdicos e, das narrativas fílmicas, na reprodução interpretativa do papel do colonizador.

Educadora: — E para procurar ouro, extrair a cana de açúcar, extrair o Pau Brasil, só os índios bastaram?

Lara: — Não.

Educadora: — Que é que eles fizeram?

Hugo, sorrindo: — Não sei!

Sidarta: — Eles chamaram os africanos.

Moisés, ao mesmo tempo completa a resposta com Sidarta: — Africanos!

Hugo, segurando a Máscara de europeu em frente ao rosto: — E fizeram um **Megamente**¹²?

Educadora, sorrindo: — Sim, eles chamaram: “Ei vamos passear lá no Brasil”, foi assim?

Hugo, sorrindo: — Não!

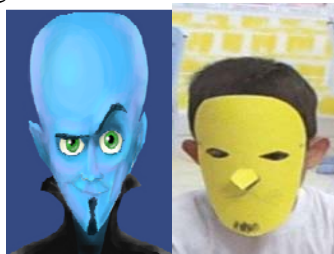
Sidarta: — Não, foram de barco até o país deles e aí forçaram até ele ir ao Brasil.

Educadora: — Ahhh, foi à força né?

Hugo: — Ahhh, Força Interioroor...

(Diário de campo 01 de abril de 2013)

Figura 23 – Megamente e a Máscara de Português de Hugo



Fonte: Escola Vila. Megamente e Produção das crianças (2013)

Enquanto Sidarta e a educadora estão engajados em compreender a realidade da escravidão, Hugo explora ludicamente a máscara do colonizador. A relação que Hugo faz entre a máscara do Português que ele traz para a escola e o personagem Megamente pode ser uma rica metáfora para compreensão das significações em torno do papel do colonizador. Megamente (Megamind/Dreamworks/2010) é um filme de animação e de comédia cuja narrativa traz um vilão que, após várias tentativas malsucedidas e planos mirabolantes, finalmente consegue o inimaginável: vencer o super-herói a quem combatia, perdendo assim

¹²Direção: Tom McGrath Música composta por: Lorne Balfe, Hans Zimmer Produção: Lara Breay, Denise Nolan Cascino Roteiro: Alan J. Choolcraft, Brent Simons Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-127741/>

seu objetivo na vida. Desse modo, Megamente precisa criar outro herói a quem combater, o que não acontece como o esperado, de modo que precisa tornar-se ele mesmo o Herói. Pode-se fazer um paralelo com a versão da colonização do Brasil à qual a escola adere na qual, há uma valoração negativa desse processo de invasão e escravização que marcaram esse período histórico, o que faz com que os portugueses sejam compreendidos não mais no papel de heróis civilizadores, mas de vilões usurpadores. Isto é bem visível na história que Sandra elabora na atividade com a ficha-esquema sobre a palavra “africano”. “Sandra me chama para contar a história da máscara: “Os portugueses roubaram a máscara de ouro dos índios e depois foram presos, pois não se deve roubar.” Sua entoação era de aventura.” (Diário de campo, 09 de abril de 2013). Fora a elisão do “africano” , que deveria figurar na história criada, e a inclusão do índio, é claro o papel do português como o vilão, que deve ser preso. Sandra opera a justiça que não foi verificada na história oficial. Neste contexto, entretanto, Tais vilões não parecem ter encontrado muitas dificuldades, e até adesões em seu projeto de invasão e roubo, escravizando ainda outros povos. Seria possível, ao trazer Megamente para este diálogo, pensar que o conflito entre as versões da história mobilizadas no interdiscurso por Hugo, demonstra que os heróis apresentados não seriam de fato heróis, mas sim invenções? A luta de Megamente contra o Herói inventado não sai como esperada e ele mesmo termina por assumir este papel. Assim, o lugar de poder do europeu seria inquestionável e ele acabaria por se tornar herói ao final? A educadora, vendo a empolgação de Hugo com o lugar de escravizador, apresenta ainda outros argumentos, dos quais Hugo duvida, como se vê abaixo:

Educadora: — Os europeus também foram escravizados Hugo, sabia disso? Por eles mesmos. (*silêncio na turma*)

Hugo (*com expressão de dúvida e desdém, falando mais baixo*): — Foram escravizados por eles mesmos? Os europeus?

(Diário de campo 01 de abril de 2013)

A dúvida e o desdém de Hugo podem ser entendidos como resistência a perder o lugar que escolheu valorizar agravados pelo fato de que a versão trazida pela educadora contrapõe-se a um discurso hegemônico, no qual os europeus são sempre dominadores. Mais adiante, será possível ver que Hugo destaca ainda os traços de masculinidade (o bigode), que também compuseram seu personagem, elementos vinculados a esta imagem de poder.

A figura do Megamente, herói por acaso e vilão malogrado, permite pensar com Santos (2006) a figura do colonizador português, a partir de distinções e semelhanças entre o colonialismo português e o colonialismo anglo-saxão. As diferenças da colonização portuguesa em relação à anglo-saxônica assentam-se nas premissas da hibridação e da dupla

identidade do português como colonizador e colonizado. A mistura entre colonizador e colonizado é presente desde o início na experiência do colonialismo português, enquanto houve extrema separação entre colonizador e colonizado para o anglo-saxão, e a hibridização aparece para eles como reivindicação pós-colonial. A hibridização de que fala Santos (2010) parece tratar-se da miscigenação, simbolizada pelo “mulato e mulata”, termos utilizados pelo autor. Santos (2010) defende a articulação do “pós-colonialismo português” com o Feminismo ao detectar a aliança racista entre o colonialismo e o machismo nas relações sexuais entre o homem branco (colonizador) e a mulher negra (escrava), e não entre a mulher branca e o homem negro.

O português, em sua dupla identidade, de colonizador e colonizado – tendo em vista sua posição na Europa – teria experienciado ser emigrante, e não colono, nas colônias. Destas brechas surgiram cumplicidades entre colonizadores e colonizados, pois o colonizado, nesse contexto, não chega a constituir outro para o português: “Ao contrário do pós-colonialismo anglo-saxônico, não há um outro. Há dois que nem se juntam nem se separam.” (SANTOS, 2006, p. 228). Duas operações foram centrais nesse processo: a imitação colonial e o estereótipo. A imitação do colonizador pelo colonizado é que costuma estar em pauta. O inverso, para o português, foi mais caótico, proveniente muitas vezes de contingências na situação de sobrevivência. A fuga da coroa portuguesa para o Brasil abre um momento sem precedentes na história colonial para ambos os países, denunciando a “mentira colonial” de ser um império como os outros. Poderíamos pensar que foi o momento de constatar que “o Rei está nu”. Santos (2010) sustenta a tese de que o colonizador português é tão deslegitimado quanto o próprio colonizado. Sua autoridade é fruto da força e/ou da negociação. No Brasil, a colonização por este colonizador caracterizado como incompetente, relutante, caótico e absentista – enfim, esse vilão cômico, o Megamente — resultou na única monarquia pós-independência de que se têm notícia, e assim a colonialidade do poder passa a se exercer.

Santos (2010) considera ainda que os portugueses construíram a imagens dos povos que colonizaram espelhando as características que lhes foram atribuídas pelos povos do norte da Europa. A ancestralidade portuguesa é relatada na ambiguidade que a constitui, entre as identificações lusitanas, romanas e germânicas no que estas favorecem sua construção como um colonizador de direito. Suas raízes judaicas, mouras e negras lhes representaram como subalternos na Europa. O estereótipo construído é composto pelas ambíguas características da atração/repulsão, docilidade/ameaça, inocência/demonização. Internamente, a população portuguesa não se vê de modo homogêneo, sendo a cada região atribuídos estereótipos. Assim, o ambíguo colonizador se lançou ao mar e, após momentos de cafrealização, ou seja,

de passar a viver como o colonizado, falha em sua missão colonizadora. O português abraça a tarefa da antropologia colonial, para entender os costumes indígenas e, assim, impor aos locais sua recém-assumida identidade de civilizado. Os reis africanos foram animalizados e o selvagem europeu se transformou no branco civilizador, espelhando, ou seja, reproduzindo inversamente o que estes mesmo portugueses sofreram na Europa. O momento descolonizador inaugura-se com o fim da guerra colonial nos anos 1970, gerando o neocolonialismo. Como substituo da relação colonial, o critério do “desenvolvimento” será o novo jugo que garantirá a continuidade da dominação. Assim, “Megamente” ressurgiu como o herói.

No caso do Brasil, se o neocolonialismo português foi falho, o colonialismo interno foi bastante favorecido. A herança do desenvolvimento falido é partilhada entre o colonizador incompetente e a elite incapaz. O subdesenvolvimento poderia ser uma oportunidade para a emergência de novos modos de desenvolvimento, mais calcados no agrário e no comunitário; ou o subdesenvolvimento deveria ser superado com a eliminação da burocracia, obscurantismo e autoritarismo português e substituído por valores empreendedores e educacionais americanos, posto que os Estados Unidos já exercesse também seu imperialismo. O Brasil também tenta ocupar posição semelhante na América do Sul e na África, sendo uma colônia colonizadora (SANTOS, 2010) que envia populações brancas para Angola.

5.1.2 O processo de escolha das Máscaras e a pergunta que ecoa: onde estão os africanos?

No processo de escolha das máscaras, foram selecionadas abaixo algumas unidades de análise que expressam momentos de afirmação e de questionamento das escolhas feitas pelas crianças. Observa-se no movimento das crianças que a figura do africano tende a sobrar. Mesmo quando é nomeada e escolhida, no caso, por Gerlene, a máscara refere-se a um fenótipo branco, que é questionado como pertencente ao africano, tendo em vista a correspondência deste ao fenótipo negro. Percebemos que se confirma uma preferência de Hugo pelo português e o papel de escravizar que exercerá.

Gerlene põe a máscara do europeu e diz: — Eu sou o africanooooo! Êêêêê! Oi gente!!!

Moisés, com as máscaras em direção a Hugo, que está de costas: — O ataque das máscaras assassinas! Uaaaa! Puuuu!

Educadora: — Eu quero que, das máscaras que vocês trouxeram... Presta atenção! Vocês vão escolher uma pra representar na hora de fazer a dramatização.

Gerlene, gritando: — Eu já escolhiiii! Eu escolhi essa.

[...]

Educadora: — Ei gente, parou de barulho. Alguém pode emprestar uma máscara para o Tito por que ele não quer, ele tá achando a dele grande.

Sidarta e Gerlene: — Eu só tenho duas.

Moisés: — Eu tenho três.

Educadora: — Eric você já escolheu a sua?

Eric, que usa a de índio, escolhe ficar com a de europeu e entrega a de africano a Tito. Tito nem se move.

A educadora insiste: — Ó Tito, ele vai te emprestar essa, tudo bem? Tito move a cabeça negativamente. A educadora pergunta o porquê e Tito suspira. Sidarta oferece a de índio e a educadora pergunta se Tito quer aquela.

Hugo: — Ele não quer nenhuma.

Educadora: — Tito, os amigos tão te ajudando, tu tá assim ainda por quê?

Hugo: — Ele quer uma máscara média.

Educadora: — Ah, mas aí o Eric trouxe a dele bem pequenininha e nem tá triste por isso.

Várias crianças seguem: — Eu também não.

Educadora: — É só uma brincadeira Tito, precisa ficar triste por isso não. O Sidarta tá te emprestando a que você quiser.

Joyce segue quieta com as mãos no queixo, observando o que se passa.

Sidarta usa a de europeu e oferece as outras duas. Sidarta: — Quer qual? Quer qual?

Vai logo, Tito!

Educadora: — Vai logo, Tito, que a gente vai fazer uma brincadeira aqui na sala.

Moisés: — Eu vou ser índioooo, índiooooo!

Hugo: — Tia! Eu sou o que fez as pessoas de escravo. Eu sou português!

Sidarta (para Tito): — Eu sou... Um ET!

Educadora: — Quem escolheu ser africano, psiu! Fica ali perto da lousa.

Gerlene, com a máscara de europeu: — Africano é o que? É isso aqui?

Sidarta: — É o negro.

Educadora: — Africano, cadê a máscara do africano?

Hugo: — Eu sou português ó tia!

Gerlene: — É o negro!

Joyce coloca uma máscara de índio. O índio tem cabelos louros.

Educadora: — Quem escolheu ser africano fica perto do quadro. Quem escolheu ser europeu fica aqui ó, perto do armário.

Eric, com a máscara de índio pergunta sobre outra máscara: — O europeu é esse?

Educadora: — Como é gente o europeu?

Crianças: — É branco.

Hugo: — Eu sou branco!

Lara, com a máscara de índia: — O índio é aonde?

Educadora: — o índio é lá.

Tito está com a máscara de índio.

Hugo, para Sidarta: — Ela é de homem, veja o bigode.

Educadora: — Sidarta, empreste uma máscara para a Sandra.

Sidarta: — Pede ao Hugo!

Educadora: — Hugo, você é o que?

Hugo: — Eu sou português.

Educadora: — Pois empreste uma máscara para a Sandra.

Hugo, com a máscara de africano: — Eu só tenho essa aqui.

[...]

Hugo, conversando com Eric: — Eu vou bater em todos os meus escravos!

Educadora pega a máscara de Gerlene: — Vem cá, quem fez essa máscara aqui?

Essa máscara é português africano ou índio?

Sidarta: — Europeu!

Educadora: — Mas é ela quem sabe, ela quem fez!

Gerlene: — É africano!

Educadora: — É africano? Então tá bom. Vai começar! Quem morava primeiro no Brasil? (Diário de Campo 01 de abril de 2013, grifo nosso).

Figura 24 – Máscara de Africano que sobrou



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 25 – Crianças com as máscaras da etnia escolhida



Fonte: Escola Vila (2013). Arquivo da autora.

Figura 26 – Detalhe das máscaras escolhidas



Fonte: Escola Vila (2013). Arquivo da autora.

Nas figuras 25 e 26, da esquerda para a direita, aparecem Hugo (europeu), Tito (índio), Eric (europeu), Moisés (índio), Lara (índio), Jane (africano), Sidarta (africano), Gerlene (africano), Rita (africano), Joyce (europeu) e Sandra (sentada).

Somente após diversas chamadas a educadora consegue por em movimento a dramatização, que pode ser entendida como um recurso lúdico e pedagógico para trabalhar as relações entre as etnias na versão histórica defendida pela escola. As crianças impuseram certa resistência a compor o grupo dos africanos, o que se pensa ser devido ao papel subalterno e desvalorizado que não desejam ocupar, como já foi discutido em tópico anterior. Aqui é possível identificar um dos enigmas que a escola precisa resolver em relação à História e como ela é contada para as crianças. Não se trata de pasteurizar identidade do escravizado como mais uma que compõe a sociedade. Este caminho a escola investigada já não segue. Porém, ao não dar mais espaço à luta por libertação empreendida pelos africanos escravizados, apresenta uma situação de impotência às quais as crianças parecem bastante sensíveis. Somando isso ao racismo, aspecto estrutural na sociedade brasileira, compreendemos que o passo a dar na direção de uma educação das relações étnico—raciais mais igualitárias vai na direção de um diálogo mais amplo sobre os motivos pelos quais as crianças têm sistematicamente rejeitado as representações ligadas aos africanos na escola e os movimentos que daí derivam.

É perceptível que no processo de confecção deste tipo de representação, há o apagamento das particularidades. Todos os três grupos perdem nome e sua história de vida é homogeneizada, os traços são simplificados e isto caracteriza um processo de estereotipia. O português de bigode, o índio com penas e o africano escravizado são lugares comuns. Percebemos que o processo histórico da escravidão aparece naturalizado no caso do africano. Embora as valorações dos papéis se alterem entre índios e portugueses, o lugar dos africanos nesta história exige ainda mais esforço para sua recolocação mais justa.

5.1.3 O eu como máscara: autorretrato

A atividade de confecção de um autorretrato é indicada em literatura a respeito da promoção de ações de promoção da igualdade racial na educação infantil (BENTO; CARVALHO; SILVA, JR., 2012). Na turma, sua realização poderia colocar em evidência a diversidade dos traços étnico-raciais presentes e favoreceria a discussão a respeito da beleza presente em todas as crianças. Ao acompanhar a produção dos desenhos de si mesmas no grupo composto por Gerlene, Joana, Adele, Eric, Rita e Gabriela, alguns momentos me chamaram a atenção. As conversas das meninas tematizaram inicialmente a cor de Gerlene, e que tom seria mais adequado a uma representação fiel.

Gerlene comenta com Adele: — Eu sou morena.

Joana: — Gerlene de Deus!

Gerlene: — Eu sou morena!

[...] Gerlene confirma com Joana: — Sou morena né?

Joana: — Clara né? Tu é mais clara que a Rita.

Eu tenho uma percepção oposta. A Educadora também quando foi listando os negros da sala, não incluiu Rita. Durante a produção do desenho, Joana ficou insistindo para que Gerlene usasse um lápis mais claro.

Eu: — Qual era o lápis que a Gerlene queria usar, Joanhinha?

Joana, pegando um lápis de cor (o marrom mais escuro) e comparando com lápis de cera (marrom mais claro) que usava: — Era esse marrom escuro, só que esse daqui é o mais claro.

Eu: — E por que ela não pode usar o marrom mais escuro?

Joana: — Porque ela não gostou desse marrom (*o mais escuro*) e ela apagou foi tudo.

Eu: — Hummm e ela não gostou por que era lápis de cor é?

Joana, sacudindo o lápis de cor: Esse era mais forte! Ela queria, mas ela (*o lápis de cor escapa da sua mão e cai no chão. Pega o lápis no chão e retorna*) Aí não tinha mais claro. Aí eu, Gerlene... (*levanta e vai falar com a educadora*). (Diário de campo, 21 de março de 2013 p7 L9 a 17 a p. 8 L1 a 10)

O uso do lápis de cor/giz de cera adequado para o desenho parece ser importante para as crianças. Buscar o tom certo é algo com o que se preocupam e já não há o homogeneizante lápis “cor da pele”. Ao se afirmar “morena”, Gerlene é interpelada por Joana e então o que era afirmativo em relação a ela mesma se torna uma questão endereçada à Joana. Vemos o eu se construindo como resposta ao outro. Gerlene parece se ver mais escura do que Joana a vê. Considero Gerlene mais escura fazendo com que o estranhamento deste diálogo seja mais perceptível. Isto diz dos sinais diacríticos como posicionamentos assumidos em um campo identitário. São mobilizadas relações na construção de referenciais para pensarem a si mesmas. Perguntei sobre as intenções de Gerlene à Joana, fazendo com que Joana mobilize as possíveis representações que Gerlene faria de si, como mais escura e mais clara. Ao afirmar que Gerlene não gostou de ter usado a cor mais forte e preferiu uma mais clara, reafirma sua visão de Gerlene como mais clara, a visão que Gerlene, ao final, toma para si. Se a análise ficasse restrita a esta interação, não surgiriam elementos suficientes para dizer porque Joana endereça à Gerlene uma cor mais clara.

Sabemos, contudo, os sujeitos se constroem ao mesmo tempo em que se posicionam no contexto sócio-histórico. É preciso, portanto, mobilizar o vasto interdiscurso que valoriza a branquitude, no qual tais posicionamentos são possíveis e que nos forneceria elementos para entender como o incômodo de Joana chega a se transformar em uma questão para Gerlene, mudando sua forma de representar a si mesma, de mais escura para mais clara. Ao compreendermos que as imagens e narrativas fornecidas às crianças brancas e negras privilegiam a visibilidade de pessoas brancas em situação de riqueza e felicidade e oferecem representações de pessoas negras a partir da exotização ou da pobreza, tendo em conta o

esforços históricos na direção do branqueamento aos quais a população brasileira foi submetida, temos aí um campo que informa às crianças sobre a valorização destes posicionamentos identitários. Perceber a si mesmo e ao outro como mais claro seria, portanto, mais interessante nas disputas identitárias. Sendo Joana percebida como negra e tendo experimentado a racialização, entende as consequências de ser mais escura no jogo identitário e sinaliza à amiga, apelando para Deus, que se considere mais clara, que não queira se considerar mais escura, e quem sabe, experimentar o lugar supostamente nada confortável ao qual é endereçada. Esta situação seria diferente se ser negra fosse experimentado pelas crianças como algo valorizado e desejado. Gerlene parece ter uma experiência mais positiva quanto à sua identificação étnico-racial e sempre que pode lembra-se de sua cor.

Posteriormente, as meninas se engajam em uma competição às avessas: o que estava em questão não era a beleza do desenho, pareciam competir sobre qual desenho estaria mais feio.

Gerlene: — O meu desenho está horrível.
 Gabriela vem por trás e coloca seu desenho na frente de Gabriela. Gerlene se vira para Rita e ignora Gabriela.
 Rita vem ao lado de Gerlene e diz: — O meu também tá horrroso.
 Joana: — O meu também tá horrroso.
 Penso que aí se trata de estarem todas horrrosas, pelo visto. Rita pede para ver o de Joana.
 Educadora: — Por que é que vocês estão dizendo que o desenho de vocês tá horrroso? Tá horrroso não, é do jeito que cada um consegue!
 Sandra diz para Rita: — Tá pior ainda.
 Lara e Gabriela voltam para seus lugares.
 Gerlene, pegando o lápis de cera azul que Joana estava usando: — Tá pior ainda, é verdade. O meu tá pior ainda. Disseram.
 Sandra: — Foi o que eu disse. (Diário de campo de 21 de março de 2013).

A intervenção da educadora é sensível ao que se referiam as crianças: a incapacidade de re(a)presentar-se conforme seu desejo, devido às capacidades artísticas que julgavam não possuir.

A apresentação dos autorretratos foi um momento bastante valorizado. Cada criança dirigiu-se ao quadro e mostrou o que produziu para a apreciação geral. A educadora chamava a atenção para os elementos que julgava importante quanto à fidelidade em relação ao modelo do desenho, no caso a própria criança. Foram citados principalmente cabelo, penteados e cor dos olhos e todos deveriam julgar se estava ou não parecido com o modelo (a própria criança) e em geral a resposta era de que sim, estava parecido com o(a) autor(a).

Em relação à dimensão étnico-racial, outro momento foi revelador do modo como o padrão de beleza eurocêntrico continua presente entre as crianças:

Tito ergue acima da cabeça o desenho.
 Sidarta: — Cadê?
 Educadora: — Tá parecido?
 Crianças: — Tá!
 Educadora: — Ele fez o cabelo da mesma cor. Até a cor da pele ficou do mesmo jeito. Mas o Tito tem esse olho azul?
 Tito: — Mas eu quis fazer.
 Educadora: — Ah, tá certo. Tu se imaginou com olho azul foi?
 Ele balança o papel e nega com a cabeça.
 Sandra: — Eu me imaginei uma princesa!
 Educadora: — Quis fazer o olho azul? Pois tá bom, senta lá. (Diário de campo 21 de março de 2013)

Tito apresenta uma autoidentificação não coincidente com a percepção dos outros a respeito dele mesmo. A mãe de Tito sentiu dificuldades em classificar em termos étnico-raciais sua família e o faz através da categoria “pardo”. Ele não é uma das crianças considerada negra nem pela educadora nem por mim. A problematização a respeito da não coincidência entre a percepção que a criança tem de si e o modo pelo qual os outros a identificam é mais frequentemente tematizada em relação à criança negra, visto que a criança negra é mais visibilizada neste tipo de estudos. As pesquisas como a de Fazzi (2004), por exemplo, apontam a frequente negação que a criança negra expressaria de sua raça/etnia, na direção de um branqueamento. Aqui, encontramos Tito, um menino que reproduz interpretativamente a si mesmo como sendo de olhos azuis, o que não está de acordo com a percepção que temos da cor de seus olhos. O comentário de Sandra permite pensar que o olho azul de Tito estaria para ele assim como a coroa estaria para ela, que se imaginou uma princesa. O olho azul seria um elemento de fantasia, que remeteria às realezas dos contos de fadas, no entender de Sandra. Quando confrontado pela educadora, Tito nega a imaginação. Imaginação e desejo aparecem como distintos nos desencontros entre Tito e a educadora. É possível pensar os olhos azuis, elemento escolhido por Tito que expressa a divergência entre a percepção que ele tem de si mesmo e como os outros o percebem, a partir do racismo na medida em que se amplia essa questão para o contexto da sociedade brasileira que valoriza profundamente os traços étnico-raciais ligados ao fenótipo branco. A substituição da cor dos olhos de Tito indica a reprodução interpretativa e a apropriação de um elemento étnico-racial valorizado na cultura. Mais adiante discutiremos o episódio envolvendo uma dramatização sobre o “Fantasminha Pluft”, que nos traz a personagem Maribel e seus olhos cor do céu.

A educadora lembra um episódio, por ocasião da contação de “Histórias da Preta” (LIMA, 1998) em que Tito não reconheceu nenhum negro em sua família, diferindo da percepção de sua mãe, que reconheceu a presença de negros na sua família. Costa (2011) verifica também a ausência do reconhecimento da presença negra na família nas narrativas

autobiográficas que compuseram o *corpus* da pesquisa “Práticas Lúdicas de ontem e de hoje: um estudo da memória lúdica intergeracional”. A invisibilidade quanto à presença dos negros na família poderia traduzir o desejo de excluir-se das narrativas evocadas pelo texto de Lima (1998), que se referiam a raça/etnia negra e suas lutas? Diante da preferência pelos olhos azuis, é possível lançar tal questão.

A mãe de Gabriela também discordou da percepção da filha sobre si mesma em termos de raça/etnia, aos 4 anos:

Mas no comecinho, assim, eu não sei se por causa das coleguinhas, ela tinha uma mania assim de dizer: “Mãe eu sou branca né, eu sou igual a você.” E eu: “Não, você é morena!” E ela: “Não mamãe, eu não sou igual ao papai, eu sou igual a você”... Né... E eu perguntava, qual o problema de você ser igual ao papai? Eu acho que desde pequenos eles tem um pouquinho de, não sei se é preconceito, não sei se é por que acha bonito a coleguinha ser loura... Mas hoje em dia ela já não toca mais nesse assunto... (Entrevista com mãe da Gabriela, 7 de agosto de 2013).

As implicações do momento do desenvolvimento em que a menina desejaria se identificar com a mãe não podem deixar escapar que a menina seleciona um elemento racial para elaborar tal identificação. De tanto elementos que as aproximariam (cabelos, cor dos olhos) e que as afastariam (idade, papéis) Gabriela escolhe a cor da pele. Sua mãe é sensível ao fato de que a escolha da filha possa ser derivada de uma apropriação da cultura, de uma leitura que ela faz de um mundo que associa a beleza à branquitude. A mãe de Gabriela considera que o trabalho da escola tem efeito no combate à discriminação que poderia derivar do preconceito, seja racial ou pela presença de deficiência.

Isso é, mas tipo assim, eu noto que ela, de uma maneira geral, acha que até por causa do colégio ela não tem essa coisa da diferença mais assim dessa coisa de, do preconceito mesmo, de excluir pessoas assim... Ou por que tem síndrome de down, ou por que é negro... ela não tem isso, ela não tem isso assim... (Entrevista com mãe da Gabriela, 7 de agosto de 2013)

As divergências entre adultos e crianças sobre a percepção étnico-racial que elas fazem de si mesmas são uma brecha através da qual se pode perceber os efeitos do racismo estruturante da sociedade brasileira, uma vez que este fenômeno se mostra unidirecional, valorizando do fenótipo branco, seja em crianças consideradas negras ou não. Isto deixa desconcertadas famílias e escola, que, diante da rejeição da criança em identificar-se com o fenótipo percebido pelos outros, expõe mais ainda a rejeição dos atributos do fenótipo negro, constantemente depreciados. O trabalho da escola, referido pela mãe de Gabriela, teria um alcance mais amplo em relação a diversas diferenças e não somente à questão étnico-racial. A compreensão predominante é de que tais diferenças podem ser todas acolhidas sobre o manto

da igualdade. Contudo, as fricções que a questão étnico-racial promove não tornariam sempre insuficientes as extensões e a espessura deste manto?

5.1.4 Máscara Africana: Entre o disfarce e a Magia

A confecção de artefatos é um recurso frequente na escola. No esforço de aproximar as crianças dos saberes da cultura africana e de sua cosmovisão, constrói-se a confecção de máscaras em argila que analisaremos aqui com mais detalhe. Pareceu que a educadora gostaria de aproximar as crianças da cosmovisão africana ligada à uma religiosidade, no sentido mais amplo do termo. Tematizando a cultura africana foram confeccionadas também túnicas para a apresentação na culminância do projeto “Ser na Descoberta” de 2013. As crianças pintaram e costuraram as túnicas com as quais se apresentariam. Embora a confecção das túnicas pareça ter sido mais prazerosa para as crianças, a atividade com máscaras em argila se mostrou mais produtiva para as análises, como veremos a seguir.

Ainda contextualizando esta ação, aquele dia foi repleto de atividades e acontecimentos. Foi neste dia que aconteceu a conversa sobre o livro “Princesas Negras” que tematizaremos mais adiante, e a contação de histórias do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, da conhecida e recomendada autora Ana Maria Machado (1994). A história versa sobre um coelho branco que acha linda uma menina negra e quer saber como fazer para ficar bem pretinho. Então a menina inventa que tomou café, que comeu jabuticabas, e ao final a mãe da menina revela que se trata “das artes de uma avó pretinha”, remetendo à ancestralidade familiar. Então o coelho compreende que somos parecidos com os nossos parentes e procura uma coelha pretinha para casar, tendo filhotes de muitas cores. Foi utilizado o recurso do *Power Point* e as crianças pediram para repetir a história e depois registaram em desenho a contação, como de costume. Depois houve aula de música, quando a aprenderam a cantar *Sansa Kroma*, do grupo *Mwacca*. A educadora de música explicou que se tratava de um menino que não podia viajar e pedia ao pássaro *Sansa Kroma* que contasse a ele suas aventuras. Então houve o teatro e a apresentação da peça “Fantasminha Pluft”, na qual são personagens a menina Maribel e seus olhos cor do céu. Com tantas atividades, a educadora estava bastante preocupada se teria o tempo necessário para a realização da atividade de confecção das máscaras em argila, o que diz também do seu desejo de se dedicar à atividade com mais calma.

A educadora da outra turma de 1º ano realizou primeiro a modelagem das máscaras e, por fim, levou as máscaras para secar no pátio, o que foi observado com interesse pelas crianças acompanhadas neste estudo. Contudo, a execução da atividade pela turma que acompanhamos foi um pouco conturbada. Estava muito quente e depois começou a chover. O lugar onde foi realizada, perto da creche, foi escolhido por ser próximo às árvores, mas também tinha muitos mosquitos, ataçados pelo calor. O clima então ficou propício à dispersão, como vemos na descrição abaixo.

Educadora, lendo um texto retirado da internet: — É uma arte extremamente voltada ao espírito religioso, característica marcante dos povos africanos. A escultura foi amplamente usada pelos artistas africanos utilizando o ouro, o bronze, o marfim e a madeira.

Os bebês choram e gritam, mas isso não parece irritar as crianças. A educadora mostra imagens de máscaras.

Educadora: — Algumas máscaras são feitas de ouro

Sandra apontando: — Como essa e essa.

Rita, levantando o braço: — Tiaaaa!

Educadora: — Essa é de ouro, vejam como é brilhante!

Sandra: — Essa também, de baixo.

Sidarta aponta as máscaras e os materiais. Márcio está tranquilo no grupo, tia Judite está sentada longe dele. Quando tia Judite vem ao meu lado para comentar que a mãe do Márcio diz que ele não participa das atividades, Márcio rapidamente levanta-se e vai para a outra parte do pátio. Hugo faz movimento de revólver e de polegar levantado para a educadora. Moisés enxuga o suor do rosto com a camisa. Rita levanta os cabelos, Tito se abana. Gerlene pousa o pé suavemente sobre a perna de Sandra acompanhando o balançar que ela faz. Jane observa uma embalagem. Tia Judite vai buscar Márcio.

Educadora: — Ó, vamos escutar o resto: As máscaras sempre foram protagonistas indiscutíveis da arte africana. Para os africanos, a máscaras representava um disfarce místico com o qual poderiam absorver forças mágicas dos espíritos e assim utilizá-las na cura de doentes, em rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, casamentos e nascimentos. (*deixando de ler*). Eles usavam as máscaras para conseguir ter a força de curar aquela pessoa!

Hugo: — Eles tinham a força de curar a pessoa! Nossa!

Tito mata mosquitos.

Educadora: — Até nos casamentos tem dizendo aqui que eles usavam máscaras! Será que eles casavam de máscaras?

Sidarta: — Tia, tia... Se tiver um leão lá na árvore ele pode pegar a máscara e se disfarçar.

Educadora: — É, mas eu acho que naquele tempo não tinha (*incompreensível*) não.

Moisés: — Tia, ô tia, as máscaras podem ser usadas carnaval.

Educadora: — Pois num é não!

Hugo com a mão tapando um olho: — As máscaras podem ser usadas para disfarce! (Diário de campo 4 de abril de 2013, grifos nossos)

O interdiscurso mobilizado pelas crianças estaria mais repleto de elementos relativos aos disfarces que às possibilidades mágicas. Assim, o acesso à cosmovisão africana foi enfraquecido.

A seguir, os comentários das crianças e seu envolvimento com a atividade diante do contexto de realização demonstram que foi significativo o contato com a argila. Talvez tenham contrastado entre si a argila utilizada na confecção e o ouro descrito na leitura. A compreensão da máscara como artefato utilitário — seja para falar com alienígenas ou para disfarçar, também é reproduzido interpretativamente.

Presto muita atenção nos comentários: — A argila está muito dura e é muito pouca. Sidarta diz diversas vezes: parece lama! Parece cocô! Moisés diz: — parece é, lama mesmo! Eric diz que vai fazer máscaras à noite com a sua mãe. Ele se suja com a argila e pergunta á educadora: Se eu lavar sai? Ela responde que sim. A chuva fica cada vez mais forte. **Eric diz que a máscara vai permitir com que ele fale com alienígenas. Huguinho diz que vai fazer uma máscara de Sidarta para se disfarçar.** Reclama que Gregório está dizendo coisas sem sentido. Gregório pergunta repetidas vezes pela natação dele e diz que a Tia Judite devia “tirar a roupa e ir pra chuva”. Moisés me mostra que fez uma máscara de quatro olhos. Como a chuva está intensa, voltamos ao pátio coberto. No caminho, Márcio destrói o trabalho de Jane. Ela não se abala muito e começa a refazer. Eric me mostra sua máscara: — Está feia, não serve para nada. Penso que ele pode estar se referindo à magia que a máscara deveria ter... Realmente, com a chuva, o momento ficou bem disperso, nada mágico. (Diário de campo 4 de abril de 2013, grifo nosso)

No outro dia, as máscaras foram pintadas e depois expostas na escola (figura 27). Percebemos o colorido e a presença de grafismos característicos da arte africana. Segundo Cunha Júnior (2013), tais grafismos explicitam o saber sobre a geometria fractal avançada presente na arte afro-islâmica e na produção industrial de tapetes e jóias, desejados em todo o mundo. Para o autor, além do combate ao racismo, o resgate da riqueza cultural presente naquelas sociedades amplia o campo de conhecimento humano nas áreas da matemática por exemplo. Ao reconhecer a riqueza da geometria presente na arte afro-islâmica, Cunha Júnior (2013) desenvolve um trabalho com etnomatemática e arte questionando as origens gregas do conhecimento matemático.

Figura 27 – Máscaras de argila pintadas



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

O estabelecimento de uma relação mais profunda entre a cosmovisão africana e o ideário da escola talvez seja um bom ponto para ajudar a “acordar” mais ainda o trabalho com a cultura africana, que é relatado na escola como estando adormecido. O grande pilar organizador da cultura escolar em questão é a ecologia, na perspectiva da sustentabilidade (ROCHA, 2007). Assim, percebemos que o lugar das relações étnico-raciais é articulado dentro disto e tensionado pelos valores das culturas de pares, que investigamos a seguir.

5.2 Crianças na ampliação do campo do visível

Consideramos que as crianças, a partir de seu excedente de visão ampliam o campo do visível. As discussões em torno destes momentos são organizadas em três grandes grupos: as representações em torno do escravo e do africano, as representações das relações entre Brasil e África e a questão de gênero sobreposta à da raça/etnia.

5.2.1 *Entre escravos e africanos: de como se tornam termos intercambiáveis e de como emergem distinções*

Duas grandes representações puderam ser identificadas na significação das crianças a

respeito da cultura e história africana e afro-brasileira: o escravo e o africano. As palavras “escravo” e “africano” apareceram intercambiáveis, refletindo os discursos em tensão na sociedade brasileira. Também foram tomadas em termos dos sentimentos de indignação frente ao injusto processo histórico. Entra em cena ainda Zumbi, personagem histórico da luta africana por libertação e da cultura africana e afro-brasileira realizada nos Quilombos. Este personagem é percebido pelas crianças como diferente do zumbi que conheceram através da mídia, em uma importante distinção.

Os episódios nos quais este intercâmbio entre “escravos” e “africanos” é mais perceptível serão discutidos a seguir e posteriormente as mobilizações que possibilitaram suas distinções e singularizações. Trata-se de trechos produzidos por ocasião dos projetos “Ser na Tradição” e “Ser na Descoberta de Seus Valores e Raízes” quando foram realizadas atividades que tematizaram etnias e raças, sua presença na vida das famílias que compõem a escola e o legado cultural de africanos no Brasil.

A culminância do Projeto “Ser na Tradição” acontece com a apresentação dos estudantes sobre o que trabalharam no projeto, para toda a comunidade escolar. O Infantil V apresenta sempre o maracatu. De acordo com Ribard (2011), o maracatu tem origem nos rituais de coroação dos Reis de Congo provenientes do culto católico a Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, inicialmente realizados em outubro, depois trazidos para o Dia dos Reis e caracterizando-se finalmente como tal a partir dos anos 1880. Estas mudanças foram efeito das perseguições e espoliações que a irmandade de N.S. do Rosário dos Homens Pretos sofre desde a abolição. Os autos do Congo que deram origem ao maracatu encenavam para um público pagante as disputas e a vitória da Rainha Ginga, de Angola, sobre o Rei de Congo. O maracatu representa o cortejo que encena a coroação dos Reis de Congo, a exemplo do encontrado em manifestações ocorridas no Congo por volta do século XVI, com especial atenção para a figura da Rainha.

No maracatu, dentro do espaço profano do entrudo (final do século XIX), fez-se presente a manutenção da estrutura da corte real com uma ênfase específica na figura da rainha¹³ que encarnava a nobreza e a força espiritual africana (certamente associada à Rainha Ginga, mas não só). Do desfile dos componentes com a marca do rosto tismado, é possível inferir que a expressão do maracatu, dentro de um espaço de interação generalizada mais “permissivo” – o espaço da «brincadeira» - investiu na afirmação de uma diferença, de um espaço próprio remetendo à ancestralidade, motivo de uma manifestação da resistência cultural e identitária do negro baseada, mais uma vez, na ideia de uma “outra” soberania, pautada na ligação com a África,

¹³Até hoje em Fortaleza, a Rainha do Maracatu predomina totalmente o desfile, sendo inclusive a única a ser coroada num ritual próprio. Ao lado dela, o Rei, por sua vez, dá a impressão de fazer figuração ou, como já ouvi, por parte de “brincantes” (participantes do maracatu) de “fazer companhia para a Rainha”. (nota do autor)

mas legitimada pelas certas formas emprestadas das realezas europeias e católicas. (RIBARD, 2011, p.127)

A pesquisa de Cruz (2011), realizada com o Maracatu Nação Iracema também considera a ancestralidade africana como um momento de necessária afirmação identitária com raízes no pan-africanismo. Como se viu na caracterização do *locus* do estudo, a presença de um grupo tradicional da cidade, o Ás de Ouros, era frequente na escola, como forma de contato com este universo original de referência.

Na tradução feita pela escola, as crianças aprendem a dançar no ritmo do maracatu e são organizadas em diversas alas, cada qual com um traje característico, sendo elas: baliza, dois lampiões, índios, africanos, balaieiros (aqueles com os balaios) baianas, princesas, Rei, Rainha, Velho, Velha, Sombreiro (com o guarda sol), dois abanadores, e mais dois lampiões. Os trajes são propriedade da escola e este fator deve ser ressaltado. Nas demais escolas os trajes das apresentações podem significar um custo a mais para o orçamento familiar e muitas vezes esta confecção é o critério da participação das crianças na atividade. Dentro dos valores da escola está amortizar estas diferenças de poder aquisitivo, então, não só nesta, mas em diversas outras apresentações, os trajes são propriedade da escola. A participação das crianças é negociada e, caso haja impasses, é feito um sorteio entre os interessados para a tomada de decisão. Percebe-se que este também é um mecanismo que a escola utiliza para equalizar as chances de que cada criança tenha de alcançar o que deseja. Contudo, as crianças tem outra leitura do sorteio. O mecanismo também é utilizado em outros momentos de impasse junto às crianças. Por ocasião de outro projeto, “Vigilantes do Planeta”, novas escolhas deveriam ser feitas pelas crianças na vigilância na qual iriam se engajar. André então explica: “É sorteio, a Tia escolhe qualquer um!” (Diário de campo de 23 de agosto de 2012). Este outro projeto foi iniciado no dia seguinte ao do desfile do maracatu e esta contiguidade temporal permite pensar que a compreensão sobre o significado do sorteio realizado naquela ocasião venha a ser o mesmo do menino. Ao invés do acaso na leitura de André, é a educadora quem decide, sendo assim, o sorteio colocado sob suspeita quanto à sua isenção.

Abaixo um trecho dos escritos daqueles dias de ensaio do maracatu na Escola, no qual estão mais visíveis os interesses e preocupações das crianças nesta realização:

As educadoras perguntam o que as crianças querem representar no maracatu: rei, rainha, banda, escravos... E comentam: “Ninguém vai querer ser escravo! Vamos ter que nomear!” Fizeram uma lista... Como escravos estavam o Márcio, mais outro menino de outra turma que também parecia ter alguma deficiência e outros dois que não estavam presentes. Numa primeira impressão todas as meninas queriam ser princesas. Pergunto a Lara e ela confirma: quer ser princesa. Apenas Joana não quer, ela quer ser rainha. Gabriela também quer ser princesa. A educadora diz que como são quatro princesas e muitas querem, haverá um sorteio. Pergunto à Joana e

Gabriela se elas sabem o que é o maracatu. Joana diz que não e Gabriela diz que é sobre um sorteio. Joana ri e diz que ela não sabe. (Diário de campo, 13 de agosto de 2012)

Visibilizar como as crianças se engajam permite caracterizar e discutir os enlaces que estas questões possam suscitar a respeito da vivência da raça/etnia na escola, bem como dos significados que lá circulam. A primeira observação é de que as crianças rejeitaram o lugar do escravo. Mesmo ao se tratar de um desfile, representação, algo que mobiliza seu imaginário, não desejam ocupar este lugar, que não é valorizado. A volta a dar nesta rejeição, num primeiro momento, foi atribuir o papel às crianças com deficiência. A intervenção da Direção orienta a nomeação da ala de escravos para africanos. Isso deu às educadoras outro critério para a decisão de quem estaria na recém-nomeada ala e as fez pensar que seriam aquelas crianças que fazem capoeira. Assim, as crianças com deficiência permaneceriam na recém-nomeada ala, pois faziam capoeira, e outras crianças desejaram participar. Contudo, a rejeição do lugar do africano neste desfile é comum e relatada pelas educadoras.

Dentre os lugares possíveis no desfile o que aparece como mais desejado pelas meninas é o das princesas. A princesa ocupa um lugar muito especial no imaginário infantil feminino, como discutiremos no capítulo a seguir. Joana, porém, deseja ser rainha, um lugar único e de destaque. A importância do lugar da Rainha é enfatizada na letra da loa cantada por Pingo de Fortaleza, que embalava os ensaios:

Danças as cores
Os sons dos tambores
Dançam os orixás
Rainha negra
Magia e beleza
Na sombra dos baobás¹⁴

Ainda que o maracatu represente a preocupação da escola em assumir uma versão afirmativa e não discriminatória da cultura africana, é possível considerar que a tematização da negritude no Maracatu não estaria também tão explícita. Podemos inferir um adormecimento da dimensão sócio-histórica e étnico-racial do maracatu na tradução da escola naquele ano.

Para Gabriela, toda a questão do maracatu é a respeito do sorteio, que se poderia interpretar como a chance de ocupar o desejado lugar de princesa, ou ainda como aquilo a que Gabriela está percebendo mobilizar o coletivo de crianças e professores. Joana sabia que o Maracatu não era sobre isso, mas também não sabia sobre o que era ou não quis continuar

¹⁴(Noite Azul de Pingo de Fortaleza, Parahyba e Augusto Moita. interpretação de Pingo de Fortaleza (cd Prata 950 - 2009) arranjo de Mimi Rocha com a participação da banda "Renegados" nos vocais.

conversando comigo sobre isso. Queria ser Rainha, mas não foi dessa vez, ficou sendo baiana. A Rainha e o Rei foram um casal de meninos louros do Infantil IV. Devido a estes desfasamentos entre contextos nacional, local e institucional, as boas intenções da escola precisam ser traduzidas em práticas sistemáticas e coerentes. Joana, a única menina negra do grupo, queria ser a Rainha do Maracatu e acabou na ala das baianas porque esse papel foi atribuído à outra criança, branca, em nome de um sorteio. Sorteio que, do ponto de vista das crianças nada teria de aleatório, sendo interpretado por elas como a forma pela qual a educadora faz valer sua vontade. Usado pela escola como meio legítimo para garantir o princípio da igualdade, o sorteio funcionou naquele momento para neutralizar e anestesiá-la a sensibilidade à questão da diversidade e desigualdade racial.

No desenrolar da atividade, Lara é a única que consegue o lugar de princesa e na ocasião do desfile, deseja abandonar este lugar, uma vez que suas amigas foram designadas para a ala das baianas. A amizade falou mais alto que o papel valorizado. A preocupação maior das educadoras envolvidas era com a ordem e os movimentos que deveriam ser executados pelas crianças, no ritmo da batida da música.

Durante a apresentação na culminância nos anos de 2012 e 2014 percebemos que a comunidade escolar não consegue compreender o que está ali sendo apresentado: Sabem que se trata do maracatu, mas não conseguem identificar as alas nem do que se trata o desfile. A direção da escola é consciente de que realizam uma tradução do desfile e traz a necessidade de que o Maracatu Ás de Ouro possa frequentar novamente a escola.

Por conta da temática da presente pesquisa a educadora em 2012 procurou fazer um resgate do trabalho no Projeto “O Ser na Descoberta de seus Valores e suas Raízes”, acontecido no semestre anterior. Isto funcionou como uma forma para que as crianças pudessem saber mais especificamente o que eu fazia ali. Na ocasião deste rememorar o projeto anterior é que se inscreve o trecho abaixo:

[...] a educadora pergunta: — O que os africanos gostam de fazer?
Hugo responde imediatamente: — Gostam de ser escravos!
Diante do novo questionamento da educadora: — Gostam de ser escravos?
Hugo refaz a resposta: — Não! Gostam de ser livres.
(Diário de campo, 16 de Agosto, 2012)

As negociações de sentido veiculadas por Hugo parecem repercutir as tensões que pesam sobre os significados étnico-raciais que transitam na escola a respeito dos africanos. As suas respostas “Gostam de ser escravos!”; “Gostam de ser livres!” parecem ser fortemente inspiradas nas suas observações e experiência dos ensaios do desfile do maracatu. Com efeito,

embora o grupo dos africanos integrasse o cortejo de princesas, baianas e outros personagens, as educadoras costumavam designá-lo, inicialmente, como a ala dos “escravos” só a alterando para “africanos” após intervenção da Direção. É preciso lembrar, contudo, que o sistema escravocrata negro no Brasil foi largamente justificado, aceito e prescrito para o tratamento dos considerados racial e etnicamente inferiores. A compreensão ideológica de que “o trabalho dignifica o homem”, seria o remédio para a melhoria da condição de inferioridade atribuída ao grupo negro e indígena. Esta ideologia escravocrata foi responsável pelo afastamento dos negros dos bancos escolares, mesmo depois da abolição da escravatura, uma vez que a compreensão de que se destinavam apenas ao trabalho braçal permaneceu. A resistência à escravidão e luta pela liberdade foram, naquele momento histórico, interpretadas como preguiça e/ou mais uma evidência da inferioridade de negros e indígenas, que rejeitavam algo tão positivamente valorizado como o trabalho. Toda a situação de violência e exploração à qual os grupos estavam submetidos não é tida em conta. Até hoje o Brasil se depara com um discurso preconceituoso proveniente de políticos da bancada evangélica que se apoiam nas justificativas teológicas para a escravidão negra: os negros seriam os herdeiros de Caim. Devem, portanto, comer o pão com o suor do seu rosto. É possível aludir ainda ao sentido do trabalho como *tripalium*, o instrumento de tortura. O excedente de visão que Hugo expressa mobiliza as referências de tais concepções.

A reprodução interpretativa infantil de que a condição “escravo” seria prazerosa merece atenção, uma vez que no desfile era suposto que os africanos estivessem sempre a dançar e a divertir-se. Isto é comum em manifestações lúdicas caras às culturas infantis, bem como às concepções de infância que, parecendo sublinhar a sua elevada sugestibilidade emocional e cognitiva, tendem a infantilizar a própria infância. Vemos, porém que as versões da escravidão que são transmitidas às crianças naquela escola, nada têm de docilizadas, como tematizamos a seguir mobilizando mais uma sequência pedagógica no âmbito do projeto “Ser na Descoberta”.

A educadora em 2013 explica a realidade da escravidão a partir da história dos hebreus, usando-a como um recurso pedagógico para que as crianças desconstruíssem a relação naturalizada entre o africano/negro e a escravidão, que, como vimos, também aparecia como intercambiável na escola. A educadora conta, em roda, a história dos hebreus através de imagens (fotografias e desenhos) com as quais as crianças podem interagir, pois vão passando de mão em mão. A história inclui também outra versão do descobrimento do Brasil, mais alinhada ao ideário pós-colonial, retratando portugueses como invasores de terras já ocupadas pelos índios. Estes, por sua vez, se dividiram entre ajudar os portugueses a encontrar as

riquezas que procuravam ou revoltar-se contra a exploração. Os africanos surgem neste contexto histórico para servir como mão de obra escrava na exploração do Brasil. Esta mesma versão histórica será abordada ao longo do trabalho com a cultura africana através de outros recursos pedagógicos, como a confecção de máscaras e dramatização, como vimos. A contação da história dos Hebreus, Índios e Africanos na escravidão, chama nossa atenção nos seguintes momentos:

[...] Educadora: — Porque eles precisavam de muita gente pra fazer esses monumentos aqui. As pessoas que moravam lá não eram suficientes, então eles começaram a fazer os hebreus de escravos. Aí depois de muuuuito tempo...

Sidarta: — Ó tá vendo, eles são preguiçosos!

Educadora: — Preguiçosos? Sidarta tu ia gostar se alguém te fizesse de escravo? Se eu dissesse agora: Tu vai limpar essa sala toda, vai lavar a roupa de todo mundo e vai comer bem pouquinho e vai tomar pouca água e não vai receber nem um dinheirinho, tu ia querer?

Sidarta: — Não! (Diário de campo, 20 de março de 2013)

Sidarta chama a atenção para o fato de que seriam os escravos preguiçosos, e a educadora traduz a realidade da escravidão para que ele possa decidir se, quando identificado com a situação, consideraria apropriado tal julgamento. Se inicialmente estaria em evidência a ligação entre escravidão e trabalho, a caracterização da educadora complexifica o significado da escravidão junto às crianças, que trazem a figura do bebê escravo.

Educadora: — Os escravos não tinham direito a ser livres, não podiam estudar, não podiam passear, não podiam fazer essas coisas. Mas hoje todo mundo tem direito a liberdade.

Sidarta: — E o neném? Ele era escravo?

Rogério passa quase todo o tempo mais atrás no grupo. Mesmo quando quase todos se aproximam da educadora. Nesse momento todos parecem interessados na situação do neném escravo. Tito passa a imagem para Joyce que passa para Rita jogar perto da educadora. O interesse era pela imagem do ouro.

Educadora: — Num amassa não (*a figura*)! Ia nascer escravo (*o neném*). Se eu fosse uma mãe escrava e o neném tivesse na minha barriga quando ele nascesse ele não ia ser só meu filho ele ia ser propriedade do meu senhor, eu tinha um senhor, eu tinha um dono. A gente pode ser dono de uma pessoa? Não! A gente não pode ser dono de ninguém.

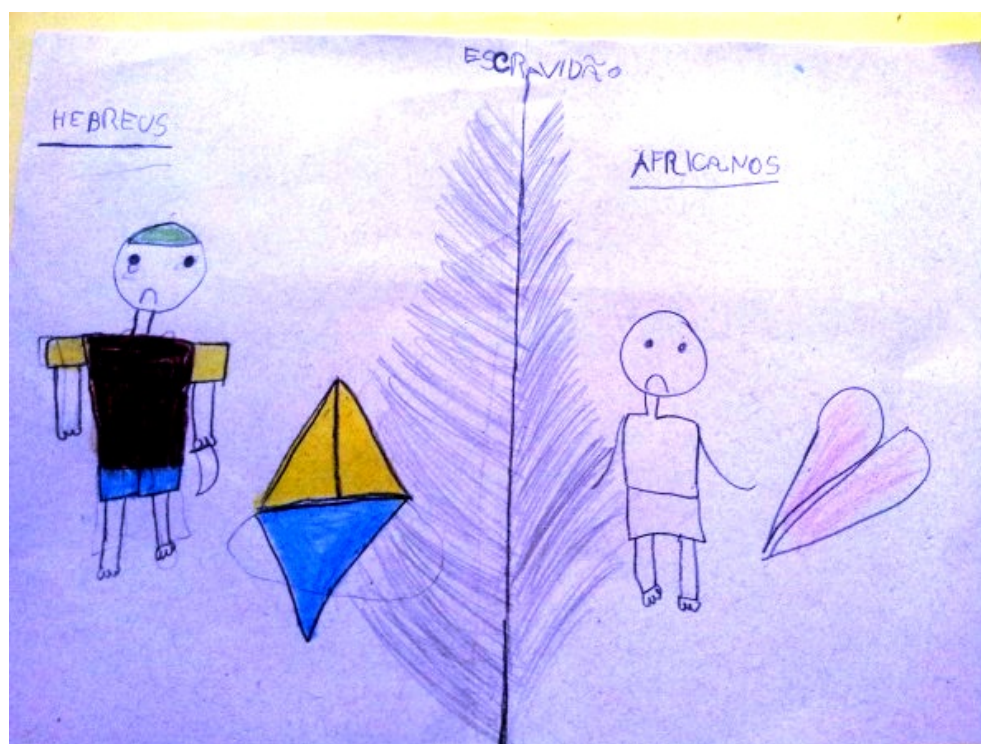
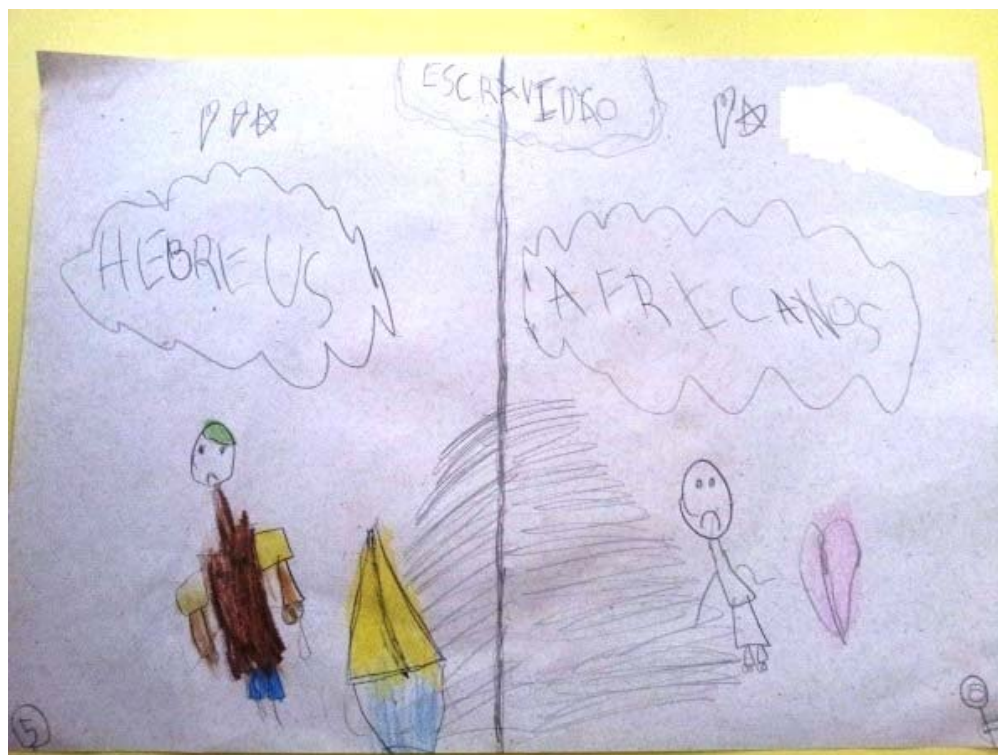
O bebê escravo explicita um aspecto cruel da escravidão, que é a objetificação do outro, tomado como propriedade. Ao explicitar a relação de posse implicada na escravidão, a educadora faz o contraponto com a noção de pessoa que se tem atualmente, incompatível com a posse, deslegitimando as relações de escravidão. O bebê escravo pode ter tomado a atenção das crianças também por representar simbolicamente o aprisionamento da possibilidade de subversão e de resistência à ordem adulta que as crianças atualizam na figura do bebê, além da conexão emocional suscitada na figura do bebê.

Nas imagens abaixo observamos o registro das crianças em desenho sobre a história dos hebreus e africanos, sem inclusão dos índios, por indicação da educadora. Assim,

percebe-se que a figura do índio na escola e na sociedade brasileira de modo geral não se encontra atrelada à questão da escravidão.

Observamos que Gerlene copia a ideia do desenho de Joana (figura 28). As figuras estão infelizes e o coração partido do lado dos africanos expressa o sofrimento da escravidão.

Figura 28 – Gerlene e Joana sobre Hebreus e africanos



Sandra substitui hebreus e africanos por indígenas (figura 29), caracterizados por seus cocares, e afirma que não desenhou ninguém triste pois queria todos felizes.

Figura 29 – Sandra sobre Hebreus e africanos



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Sidarta reforça: “Os hebreus usam roupas de uma cor só viu gente!” E assim ele desenha a figura 30 abaixo:

Figura 30 – Sidarta sobre Hebreus e Africanos



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

O colorido passa então a ser uma marca da cultura africana, reproduzida interpretativamente pelas crianças. Nas conversas envolvendo os desenhos abaixo, Eric

pergunta a Gerlene se ela assistiu Madagascar e comenta que o Rei Julian “é muito massa”, expressão que significa a valorização positiva do personagem. Madagascar é um filme de animação, comédia, produzido pela Dreamworks em 2005. Conta as aventuras do leão Alex, da zebra Marty, da girafa Melman e da hipopótamo Glória, que fazem parte do zoológico do Central Park em Nova York. Mesmo nunca tendo estado na natureza, Marty começa a sonhar em voltar para a suas origens, onde identifica a liberdade e foge do zoológico, sendo seguido por seus amigos que querem demovê-lo da ideia. Acabam todos embarcados em um navio para a África, navio esse que é tomado por pinguins, acabando por naufragar na ilha de Madagascar, onde entram em contato com a realidade da selva. A referência de Eric ao filme por ocasião do desenho diz da África com a qual tem contato via mídia: uma visão exótica, identificada com o natural e com o primitivo.

As crianças reproduzem interpretativamente lançando mão também dos sentimentos mobilizados pela intervenção pedagógica, sentimentos estes que vão traduzir um olhar crítico que deseja a reparação das injustiças históricas. Analisamos a seguir o que é feito a partir da atividade sugerida pela educadora, relativa à aquisição da escrita e já bem conhecida das crianças. Como se encontra dentro do projeto “Ser na Descoberta”, a interdisciplinaridade que organiza o *currículo* escolar traduz a oportunidade de aprofundar conhecimentos trabalhados na discussão da história com a elaboração escrita:

Eric, por ocasião da atividade que pedia a escrita de um texto a partir da palavra AFRICANO, escreve a história: “Os africanos vieram nos navios e dominaram o Brasil.”

Mostra à educadora, que o corrige perguntando: — E a história foi assim? Os africanos não dominaram, eles foram dominados. Quem dominou os africanos?

Eric: — Os índios!

Ela corrige novamente. Diz que ele deve reescrever a história, dizendo como foi. Eric fica choroso, não quer reescrever, mas acaba apagando e reescrevendo: “Os africanos vieram nos navios. Os portugueses dominaram. Os índios mostraram o ouro.” Eric continua meio triste. Não sabe mais o que escrever. Pede ajuda. Eu pergunto o que ele achava mais legal nos africanos e ele lembra: Eles plantaram cana de açúcar. Eu pergunto se ele achava isso legal e ele diz que não. Então ele escreve: “Os africanos trabalharam.” (Diário de campo, 09 de abril de 2013)

Os sentidos da inversão inicial de Eric só puderam ser recuperados meses depois, no decurso de uma situação em que aquele episódio é lembrado:

Eu: — Ei, pois tu lembra que vocês estudaram os africanos, os indígenas, os europeus... teve uma redação que tu disse assim “os africanos dominaram o Brasil” tu lembra? Que a tia até mandou apagar?

Eric: — É, eu se lembro. Aí eu botei os europeus depois.

Eu: — Mas tu queria que os africanos tivessem dominado o Brasil, era?

Eric: — Era, porque ia ser bem feito pros europeus.

Eu: — Por quê? O que os europeus fizeram?

Eric: — Eles ficaram batendo nas costas dos africanos!

Eu: — E os africanos fizeram o que?

(Sidarta chega com Moisés e Ivo , o garoto novo na turma.)

Sidarta: — Nada.

Eric: — Eles ficaram trabalhando para os europeus.

Ivo: — Era e quando eles não conseguiam/queriam trabalhar, os europeus ficavam dando chicotadas.

Eu: — E uma coisa legal sobre os africanos?

Sidarta: — Por que eles conseguiram fugir.

Moisés: — Alguns conseguiram.

Ivo: — Aí, o Zumbi, aquele negrão quebrou e salvou todos os africanos e deu o nome de um lugar que tem lá e deu o nome de quilombo do zumbi

Ivo: — É que eles conseguiram escapar e os europeus foram embora!

Sidarta: — Eles trouxe muitas brincadeiras, tipo, de pular corda né, Moisés, de bambolê...

Ivo: — Não tinha bambolê lá!

Eric: — Eu gosto mais dos índios! Porque podiam fazer arco e flecha!”(Diário de campo, 10 de junho, 2013)

Neste momento, quando Eric afirma que “os africanos dominaram o Brasil” e justifica que seria algo “bem feito”, ele pode estar querendo expressar um desejo de justiça, só possível na inversão de papéis proposta. Ao reproduzir interpretativamente a História, a criança estaria operando seu entendimento do que seria justo, ou seja, posicionando o africano não no lugar de invasor, mas no de justiceiro. Seguindo esta possível interpretação, a escola, ao transmitir às crianças o sofrimento da escravidão esteja transmitindo, além da visão que celebra a cultura africana, como vimos nos episódios que celebram a culminância dos projetos, os sangrentos embates históricos de africanos e colonizadores portugueses em terras brasileiras.

Essa sensibilidade das crianças, expressa no desejo de justiça e na recusa a ocupar os papéis vitimizados, é parte da experiência temporal da infância de dilatação do presente, e deixa entrever a contribuição da cultura de pares. A realidade das relações violentas e hierarquizadas sustentadas na produção de identidades racializadas é vivida não como passado histórico, mas é sentida como expressão contemporânea que se reproduz não só nas dramatizações escolares, mas também no cotidiano experimentado pelas crianças e problematizado pela escola, que muito enfoca a injustiça social e a necessidade do seu combate. Passado e futuro se condensariam na experiência do presente dilatado (SANTOS, 2010) que demanda a presença destes outros – portugueses, índios e africanos - muitas vezes representados por que ausentes da convivência. Deste modo é possível sustentar a hipótese de que o desejo de justiça é a contraparte da negação do papel de africano nas dramatizações e representações. Uma vez que o passado encontra-se presentificado, a criança não desejaria ser capturada na pantanosa rede interdiscursiva que envolve escravos e africanos numa só significação. Um aspecto identificado como positivo em relação aos africanos é a fuga e a libertação que realizam. Verificamos que Ivo, mesmo não tendo atingido o desempenho

esperado quanto à leitura e escrita, traz elementos importantes quanto à história, estimulando Sidarta a complementar. Sidarta o faz enumerando o que considera importante: brincadeiras. Eric aproveita para afirmar sua preferência pelos indígenas e pelo que podiam fazer. Deixa então uma pista para que o interesse seja mais despertado: o que africanos podiam fazer? A condição de escravidão impede muito, mas ainda assim, quanto realizaram! Aqui é perceptível a incidência da Invisibilidade Seletiva: para que o reconhecimento da negritude aconteça é preciso uma maior reflexão sobre o tema. A criança, ao imaginar “as consequências do que nunca existiu” (SANTOS, 1996) desenvolve o espanto e a indignação perante o acontecido histórico cuja atualidade se faz presente nas consequências decorrentes.

A imaginação que metaforiza os acontecimentos históricos para estas crianças é bem distinta daquela que apresenta seres fantásticos ou monstruosos via mídia. Ao ter tematizado Zumbi dos Palmares, os outros zumbis, os mortos vivos que amedrontam, são tematizados e distintos do primeiro pelas crianças. Ao serem apresentadas à Zumbi dos Palmares, o nome de Zumbi é estranhado por Rita, que disse nunca ter visto alguém como este nome. O nome é reafirmado pela educadora em diversos momentos, como no trecho abaixo quando ela relembra e chama a atenção para as distinções entre o zumbi que já conhecem e Zumbi dos Palmares:

Educadora: — Lembra que a tia falou, que tinham alguns escravos que fugiam e iam morar nos qui...
 Sidarta: — lombos!
 Educadora: — Quem foi que conseguiu organizar um dos primeiros quilombos?
 Sidarta: — Zumbi!
 Educadora, bem animada: — Primeiro veio o Ganga Zumba e depois veio o Zumbi dos Palmares! Que ficou mais famoso.
 Moisés: — O Zumbi não é mau?
 Educadora, rindo: Não... esse zumbi que vocês conhecem é outra coisa, é aquele zumbi que anda assim (*estende os braços e imita a expressão do zumbi*). Não! (...)
 Eric, tocando em Moisés: — Uma pessoa!
 Educadora: — Uma pessoa! De verdade!
 Hugo: — Um escravo que fugiu! Esse escravo (*fala incompreensível. Faz gesto de revólver com a mão. A educadora olha para Hugo em tom de censura*).
 Educadora: — Ele era um africano que não gostava do que tava acontecendo com os colegas dele... Ô (*a educadora bate palmas em pedido de atenção*) e então ele resolveu fugir e conseguiu formar um qui...lombo! Lá os escravos que conseguiam fugir se reuniam e ficavam vivendo, mas nem sempre era em harmonia, às vezes aconteciam algumas brigas lá, mas no geral todo mundo se dava bem. Olha aqui o Zumbi. (*mostra uma página com imagens*).
 Hugo: — Um zumbi!
 Educadora: - O Zumbi dos Palmares. Ele ficou muitíssimo famoso por que ele conseguiu libertar muitos desses escravos. (Diário de campo, 4 de abril de 2013).

Podemos entender que aqui há um rompimento com a Invisibilidade Seletiva que endereça representações negativas à população negra ou africana. Moisés, talvez em relação

aos zumbis midiáticos, questiona se aquele Zumbi também não seria mau. A resposta da educadora detecta de que campo discursivo Moisés parte para lançar sua questão e ressalta a performance do zumbi através de seu gestual característico - a rigidez do corpo e a expressão contorcida do rosto. E Eric ao dizer “uma pessoa” estabelece a distinção entre o personagem histórico e os zumbis fantasiosos, os zumbis maus a quem Moisés se referiu.

A educadora valoriza a fama de Zumbi dos Palmares e estimula as crianças ao reconhecimento do personagem histórico como uma pessoa de verdade, o que parece chamar a atenção delas. Hugo reposiciona Zumbi como um escravo que fugiu e faz gestos como se segurasse um revólver. A censura silenciosa aplicada à Hugo nos diz que sua reprodução interpretativa expressa no ato de segurar uma arma imaginária pode ter sido interpretado pela educadora como um desafio à ordem que tentava assegurar para que a atenção das crianças fosse plena ao que estava sendo discutido. Como Hugo reiteradamente reservava para si o lugar do escravizador, a censura da educadora pode ter também se referido à este posicionamento, evocado pelo gesto de segurar um revolver imaginário. Na sequência, a educadora apresenta Zumbi não mais como um escravo, mas como um africano, em resposta à redução que Hugo faz de Zumbi, ao referir-se a ele como “um escravo que fugiu”. O quilombo é um lugar de vida, heterogêneo, onde há conflitos e harmonia, uma casa, como já havia sido descrito por Eric em atividade anterior. O episódio se encerra com Hugo reproduzindo a Invisibilidade Seletiva reafirmando o personagem histórico como “um” zumbi, e com a educadora mais uma vez tensionando esta reprodução ao utilizar o artigo definido “o”, distinguindo o nome próprio e ressaltando a fama e os feitos libertadores de Zumbi dos Palmares.

Nos dias que se seguiram, os zumbis, continuaram a povoar o imaginário e desejei compreender o que as crianças atribuíam a estes e à Zumbi dos Palmares. No diálogo abaixo, vemos como Eric os endereça à fantasia e reserva para Zumbi dos Palmares o lugar da existência real, interpretado na frase “Aquele foi de verdade!”:

Sidarta me pergunta se Zumbis existem e Eric diz: — Claro que não, é só imaginação.

Eu aponto para o Zumbi dos Palmares e pergunto: — E aquele?

Eric diz: — Zumbi dos Palmares! Aquele foi de verdade! (*dita em entonação de orgulho*) (Diário de campo, 04 de abril de 2013).

Moisés e Eric conversam sobre zumbis. Pergunto o que acham dos zumbis e Moisés responde: — Assustadores!

Pergunto pelo Zumbi dos Palmares e Moisés diz que não, ele não é assustador. (Diário de campo, 05 de abril de 2013).

Assim eles vão compreendendo as etnias como “povos de outros jeitos”, nas palavras de Sidarta, transcritas para Diário de campo em 21 de março de 2013. São reconhecidos como verdadeiros os modos diferentes de se ter casa e de se viver em sociedade, ao se metaforizar o Quilombo como uma casa. Vemos que, nos percursos posteriores à Educação Infantil, nas tematizações do Ensino Fundamental trazidas para o coletivo pelas culminâncias dos Projetos, as crianças terão contato com o aprofundamento destas vivências e com as figuras históricas que simbolizam as lutas por libertação, ajudando assim a desconstruir aquele “gostar de ser escravo”, e a afirmar o povo que também faz do Brasil a sua casa, simbolizada pelo Quilombo, também, conquistando este país através de suas contribuições culturais.

5.2.2 O que (é)feito entre África e Brasil ou de quando o Brasil caiu e se quebrou

O Brasil que, em relação com África, cai e se quebra, é mais uma metáfora interessante trazida dos dizeres das crianças para pensar o que se passa entre as concepções homogeneizantes da Invisibilidade Seletiva e os paradoxos da Heteroglossia Dialogizada dos discursos sobre etnia e raça na escola.

Os trechos a seguir analisados foram produzidos numa atividade pedagógica na qual a educadora utiliza o globo terrestre para fazer a localização geopolítica e estabelecer relações entre Brasil e África. Vejamos como, na reprodução interpretativa, as crianças dão sentido a essa atividade no diálogo abaixo transcrito:

Gerlene se levanta para ver o globo, senta, e aponta: — Aqui é a parte mais bonita! Gente, hoje a gente vai aprender sobre a América do Sul e o continente americano!
 Sidarta: — Cercado de oceanos e das terras mais distantes de todo o planeta...¹⁵
 Educadora, de volta, com Márcio ao seu lado: — Gente, pronto. Quem mora no Brasil somos ...
 Crianças: — nós!
 A educadora mostra o lugar do mapa à Márcio e Joana: — Tá vendo ó bem aqui, Brasil. Nós estamos bem aqui.
 Sidarta: — E os nossos pais né! (...)
 O globo se descola do suporte e rola para o meio da sala até que a educadora o recupera. Todos riem.

¹⁵Música Ora Bolas do grupo Palavra Cantada. A letra é Oi, oi, oi.../Olha aquela bola A bola pula bem no pé/No pé do menino/Quem é esse menino?/Esse menino é meu vizinho.../Onde ele mora?/Mora lá naquela casa.../Onde está a casa?/A casa tá na rua.../Onde está a rua?/Tá dentro da cidade.../Onde está a cidade?/Do lado da floresta.../Onde é a floresta?/A floresta é no Brasil.../Onde está o Brasil?/Tá na América do Sul,/No continente americano,/Cercado de oceano/E das terras mais distantes/De todo o planeta/E como é o planeta?/O planeta é uma bola/Que rebola lá no céu/Oi, oi, oi.../Olha aquela bola.../A bola pula bem no pé/No pé do menino... Disponível em: <www.letrasmus.com.br> Acesso em: 09 abr. 2013

Eric: — O Brasil caiu e se quebroou! O Brasil foi atacado pelos portugueses!

Sidarta: — Parabéns tia. Parabéns tia. Parabéns tia (ironizando).

Educadora, consertando: — É por que tá solto.

Eric: — Aaaaaiii, o Brasil caiuuu... aaaiiii o Brasil morreeeu.

Educadora: — Foi só o Brasil que caiu? Não, foi o planeta terra todinho.

(Diário de campo, 09 de abril de 2013)

Quando o Globo é apresentado e o Brasil é localizado, Gerlene enuncia uma hipótese sobre os objetivos da roda de conversa, aprender sobre a América do Sul. Diante da queda do globo, Eric metaforicamente faz remissão à invasão colonial portuguesa a partir da palavra “caiu”, tomada aqui na acepção política de subjugo de uma nação por outra. É possível perceber como, em sua reinterpretação, Eric compreende a queda e a quebra do Brasil como uma condição de submissão ao poder estabelecido a partir do violento processo histórico da colonização, dramatizando performaticamente a morte do Brasil. Sidarta ironicamente parabeniza a educadora por ter provocado a queda, em um dizer típico das culturas de pares. Continuando a atividade, a educadora interpela o grupo:

Educadora: — Aqui, esse pedaço de terra que tem aqui, vocês acham que é o que?

Sidarta: — Á-fri-ca (*lendo*), é a África!

Joana está de volta.

Hugo: — África do leão Alex¹⁶ *roaaar (som do rugido)*!

Educadora: — O Brasil tá bem aqui...

Sandra: — ô tia.. eu nasci em (*grande cidade do sudeste*) sabia?

Hugo, apontando no globo: — Uma ponte! A gente pode atravessar até cá na ponte!

Educadora, mostrando a Hugo: — A África tá bem aqui. Tá vendo? Aqui na América do Sul, onde fica o Brasil, fica só o Brasil?

[...]

Sidarta: — Não!

Hugo: — Ficam mil países!

// Educadora: — Colômbia, Argentina!

Sidarta: — Brasil!

Educadora: — Equador!

// Joana: — Tia, tia... eu já fui pra Buenos Aires. Eu já fui pra Argentina.

Sidarta apontando o globo: — África (Diário de campo, 09 de abril de 2013)

Observamos a remissão à ideia de África como espaço natural e selvagem na reprodução interpretativa feita por Hugo, quando associa a África a uma representação da cultura de pares, o leão do desenho animado Madagascar. No filme, a construção da representação da África se dá sob o signo do exótico, por apresentá-la em termos de um lugar onde há uma natureza primitiva e intocada em contraposição a um espaço antropológico modelo, a civilização, ali representada pela cidade de Nova York nos Estados Unidos, de onde os animais querem se libertar e para onde, contraditoriamente, desejam voltar. Reafirma a valorização da vida urbana, cujo modelo é Nova York, com a qual os animais já tem

¹⁶ Referência ao filme de animação Madagascar.

familiaridade e onde, mesmo contrariando seus instintos, identificam como sendo sua casa. Assim, a África é narrada em suas diferenças como o Outro da civilização. Hugo, ao reproduzir interpretativamente uma ponte, estaria estabelecendo conexões entre estes lugares?

A América do Sul é reproduzida interpretativamente por Sidarta como um lugar de mil países, o lugar heterogêneo do qual Joana conhece um pouco. O assunto que ela inicia, evocando sua vivência, mais uma vez não tem ressonância nos seus interlocutores. O diálogo segue com o questionamento sobre se a África faz parte geograficamente da América do Sul, como vemos abaixo.

Educadora: — A África fica na América do Sul? Ó, aí agora nós vamos pegar um navio, nós vamos pegar um navio e vamos aqui pelo oceano, chegamos na África. Na África, gente, lá na África é um país só?
 Sidarta e Eric se empurram.
 Crianças: - Não!
 Sidarta: — Não, é vários!
 Hugo: — Alemanha!
 Sidarta: — Alemanha!
 Educadora: — Alemanha, será que fica na África? (Diário de campo, 9 de abril de 2013)

O interesse pelo globo é crescente e as crianças se empurram. A educadora, incita a imaginação das crianças, convidando-as à navegarem em direção à África e a explorar a pluralidade de países que a compõe. Tal pluralidade é reafirmada pelas crianças, o que pode ser entendido a partir do ofício de aluno no fornecimento da resposta, pressuposta já na pergunta retórica lançada pela educadora.

Percebemos, então, mais um momento da Invisibilidade Seletiva. As crianças lembram da Alemanha, apesar de saberem que a África possui vários países, o que é questionado pela educadora. Podemos considerar que tal lembrança e também tal elisão dos países africanos não é gratuita, pois deriva do excedente de visão que as crianças trazem para a escola, excedente este que se encontra marcado pela Invisibilidade Seletiva. Sabemos que as crianças tem conhecimento de nomes de países africanos, como veremos pelas referências à música do grupo Palavra Cantada, que será trabalhada mais adiante pela educadora. Mesmo tendo acesso a algumas informações sobre África, sua mobilização não acontece neste momento, e sim a referência à Alemanha. O que estes achados permitem problematizar são os impedimentos na mobilização destes saberes e a ênfase em outros, o que pensamos não se dar de forma aleatória, mas marcada pela Invisibilidade Seletiva. Nomear e localizar acionam as relações sobre as quais incide a Invisibilidade Seletiva.

O papel da escola de educação infantil é, neste momento, tensionar a invisibilidade, falando do silenciado, no caso, nomeando os países africanos. Nomear e dar um lugar no globo terrestre ganha relevância quando percebemos que neste ato se amplia o campo do

visível sobre o continente africano, construindo, talvez, as pontes a que Hugo se referiu na sua reprodução interpretativa. Eles deseja retomar o barco imaginário oferecido pela educadora, passeando ludicamente, identificando outros pontos como ilhas, enquanto a educadora segue na identificação dos países africanos.

Educadora: — Aqui onde tá a África.... Bom dia, Gabriela! (Ela chega atrasada para a atividade) Vou dizer alguns países que ficam lá na África: Nigéria, Sudão.

//Hugo: — Eu vou pegar o barco da tia, eu vou pegar de novo

Educadora: — Namíbia, Egito.

Hugo: — É uma ilha, uma ilha (*se referindo a um outro ponto do mapa*).

Eric: — Egito! Aonde, aonde, aonde? A tia disse Egito!

Educadora: — Cadê outro?

Hugo, enquanto abraça Eric: — Eu adoro o Egito, porque é muito quente lá! Eric: — Mas pode morrer lá. (Diário de Campo, 09 de abril de 2013).

Hugo somente demonstra interesse pela África quando a educadora menciona o Egito, e Eric chama atenção para este ponto. Hugo dá a entender já ter alguns conhecimentos prévios sobre o clima do local, que diz apreciar pelo calor. Eric, porém, talvez em referência ao clima escaldante do deserto, diz que é possível morrer lá. Na visão de Hugo o que é agradável em relação ao Egito parece mortífero na compreensão de Eric.

Na continuação da atividade vemos que a educadora explicita o que queria demonstrar por meio da atividade de nomeação dos diversos países da África. Tal explicação parece ser demandada pela insistência de Hugo em “pegar outro barco”, ou seja, continuar em uma lúdica viagem pelo globo.

Hugo solta Eric: — Eu vou pegar outro barco. Oooooooooooooo (*som de barco*).

Educadora, impaciente, afasta Hugo: — Hugo! Ninguém tá escutando! Tu tá falando alto! Ó, do jeito que na América do Sul tem vários países, na África também tem vários países. Então a gente pode imaginar que todo mundo lá na África é do mesmo jeito? Que eles pensam as mesmas coisas, que eles gostam das mesmas coisas?

//Hugo: Não.

Educadora: — A gente pensa igual o povo da Argentina, a gente tem os mesmos costumes? Não. A gente tem outros costumes. (Diário de Campo, 9 de abril de 2013).

A educadora retoma a referência à Argentina, mas não faz relação à viagem que Joana gostaria de ter debatido e que exemplificaria de modo interessante seu argumento. Tal oportunidade se perde na falta de escuta ao relato de Joana.

A educadora troca o globo terrestre por um mapa possível de ser aberto no chão para facilitar o acesso das crianças. Logo Sidarta e Eric identificam Brasil e Portugal. “Educadora: — Se faz de conta que eu abri o globo é o mapa do? (*fica sem resposta*). Eric, apontando: — Olha o Brasil! Sidarta: — Olha Portugal!” (Diário de campo de 09 de abril de 2013). Percebemos que os interesses das crianças continuam ao norte. A resposta das crianças aqui se

desencontram das pressupostas no ofício de aluno, que deveria complementar a frase da educadora.

A mudança do meio de exposição promove uma reorganização das crianças. Há uma disputa pelo espaço junto ao mapa e Joana e Hugo acabam por perder um lugar privilegiado para sua exploração. O lugar perdido foi reivindicado de modo diverso pelas duas crianças. Enquanto Hugo endereça aos colegas e à educadora uma queixa aberta, reclamando para si um lugar que considere mais confortável, Joana posiciona-se voluntariamente fora da roda, exacerbando sua dificuldade, de modo que se tornasse perceptível sua falta de acesso ao mapa. Sua reivindicação acontece por meio desta performance sem palavras e parece ser mais eloquente que as reclamações proferidas por Hugo. A educadora percebe Joana fora da roda e reorganiza o grupo para que ceda espaço à ela. De meu ponto de vista na roda, era mais compreensível que Gabriela cedesse espaço. Do lugar da educadora, parece ser Joyce e Sandra as que precisam ser chamadas a atenção de modo a incluir Joana. Gabriela, contudo, move-se, abrindo espaço na roda para Joana ter acesso ao mapa.

Educadora: — Vocês aí Joyce e Sandra, afasta pra Joana entrar na roda, que a Joana tá muito pra trás.

Gabriela e Sandra se afastam. Joyce se afasta só um pouco. Na verdade quem tinha mesmo que afastar era Gabriela. Adele acompanha o movimento e o círculo inclui Joana. (Diário de Campo, 9 de abril de 2013).

Percebemos então que as crianças promovem um gerenciamento de suas relações, solicitando a mediação da professora no acesso aos recursos didáticos, e que este gerenciamento não está alheio às questões de raça/etnia, nos modos mobilizados por cada uma das crianças na conquista de seu espaço.

O convite seguinte é para a escuta da canção “África”¹⁷, que faz referência aos nomes dos países e dá outras características. As crianças cantam junto “Márcio gosta muito da música, tenta acompanhar e cantar. Faz sinal de índio com a boca e a educadora diz a ele que não se trata de índios. Diz que é o grito de guerra dos africanos.” (Diário de Campo, 09 de abril de 2013) Este é mais um momento em que os indígenas são assumidos pelas crianças

¹⁷Letra da Música África do Grupo Palavra Cantada: Quem não sabe onde é o Sudão/saberá/A Nigéria o Gabão/Ruanda/Quem não sabe onde fica o Senegal/A Tanzânia e a Namíbia/Guiné Bissau?/Todo o povo do Japão/Saberá/De onde veio o Leão de Judá/Alemanha e Canadá/Saberão/Toda a gente da Bahia/sabe já. De onde vem a melodia/Do ijexá/o sol nasce todo dia/Vem de lá/Entre o Oriente e ocidente/Onde fica?/Qual a origem da gente?/Onde fica?/África fica no meio do mapa do mundo do atlas da vida/Áfricas ficam na África que fica lá e aqui/África ficará/Basta atravessar o mar /pra chegar/Onde cresce o Baobá/prá saber/Da floresta de Oxalá/E malê/Do deserto de Alah/Do ilê/Banto mulçumana nagô/Yorubá. Retirada de:< www.letasmus.com.br> Acesso em: 09.abr.2013.

em substituição aos africanos. Podemos pensar que isso ocorre por já terem construído a noção do indígena como o outro, o que é diferente. Ao analisar o episódio seguinte vemos que a representação dos indígenas é oferecida às crianças como mediador de sua compreensão a respeito da cultura e história africana e afro-brasileira, com a qual ainda tentam se familiarizar.

A educadora ressalta a semelhança entre indígenas e africanos, ao apresentar a tribo Zulu. O texto abaixo é lido e a imagem apresentada, depois sendo exposta no mural. O texto escolhido posiciona africanos a partir de costumes tradicionais, os representa como guerreiros que valorizam a própria cultura.

Guerreiros, ofereceram dura resistência a dominação inglesa e holandesa. Símbolo da África, souberam preservar sua cultura e manter, ainda a consciência de sua nacionalidade, uma das tribos mais fortes, e marcantes da África. As mulheres cultivam a terra e as crianças são pastores. Os homens vivem para caça e para a guerra. Vestem-se de peles de animais, que depois de trabalhadas ficam finas como telas. O chefe usa uma pele de leopardo. Moram em choças em formas de cúpulas, sem janelas e facilmente desmontáveis. Quando morrem são enterrados sentados, com os olhos voltados para sua cabana. (Diário de campo, 09 de abril de 2013).

Figura 31 – Imagem do Mural Tribo Zulu



Fonte: TRIBOS africanas. Mural da Escola Vila (2013).

Os comentários das crianças se tecem expondo a contradição entre a visão ecológica propagada pela escola, que incentiva a preservação dos animais, e o fato de que o Chefe Zulu utiliza uma pele de leopardo. Moisés se posiciona contra a morte do leopardo, já Hugo e Eric não demonstram muita adesão à questão ecológica neste momento, imaginando que se fosse um leão seria mais interessante para eles.

A educadora chama a atenção para as crianças da tribo, numa estratégia para que a turma demonstrasse maior interesse sobre o assunto. “Hugo: — Oh, leopardo! Eu queria ser, eu queria ser a criança! Rita: — Mas criança cresce.” O dizer de Rita ao usar “mas” parece implicitamente questionar o interesse de Hugo.

Ao se referir às moradias, a educadora estabelece a comparação com os indígenas, com o que Moisés concorda “Educadora: — Parece a oca do índio. Moisés: — É parece mesmo!” (Diário de Campo de 09 de agosto de 2013). Vemos que a educadora estabelece as representações a respeito do índio já aceitas como mediação frente ao estranhamento das crianças em relação aos africanos.

As produções das crianças a este respeito são registradas no livro sobre Cultura Africana e Afro-brasileira, material didático de cada criança. No livro há indicações e espaços para o registro das impressões sobre a temática trabalhada. A imagem registrada pelas meninas mais uma vez referênciava aos índios (figura 32). Os desenhos das meninas são idênticos, pois Gerlene tem por hábito copiar o que Joana faz.

Figura 42 – Gerlene e Joana sobre a Tribo Zulu



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

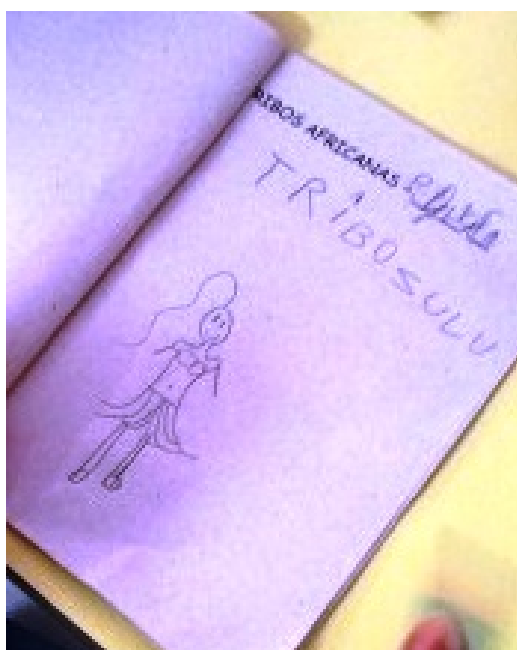
A utilização das representações sobre o indígena, que deveria funcionar como mediadores para a compreensão da especificidade africana, resulta numa indistinção entre estes e aqueles neste momento, exemplificando um possível modo de funcionar da Invisibilidade Seletiva. A Invisibilidade Seletiva torna-se mais patente nas reproduções interpretativas das meninas, que ao retratarem a figura feminina, o fazem a partir de uma referência étnico-racial branca/européia .

Figura 33 – Representação de Sandra sobre a tribo Zulu.



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 34 – Representação de Rita tribo zulu



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Se a representação de Rita (figura 34) ainda guarda alguma etnicidade devido à indumentária, o desenho de Sandra (figura 33), mesmo que um pouco desfocada ¹⁸, permite ver claramente uma opção pelo fenótipo branco e apaga as referências étnicas trazidas pela educadora na atividade. A inclusão da temática do gênero é entrelaçada à discussão étnico-racial a partir do que as crianças mobilizam. As meninas, ao traduzirem a africana em trajes contemporâneos ou lembrando as princesas dos contos de fadas, recuperam o gênero muitas

¹⁸ A imagem do trabalho de Sandra ficou desfocada devido a um problema com o equipamento. Contudo pensamos que ela ainda permite a observação feita.

vezes esquecido na representação masculina tomada como universal mas, nesta mesma ação, apresentam um direcionamento fenotípico em direção à raça/etnia branca/europeia em substituição à raça/etnia negra/africana requerida pelas atividades. Interpretamos como uma adesão ao mecanismo da Invisibilidade Seletiva a tematização do gênero feminino e a opção pela fenotipia branca, bem como o apagamento de qualquer referência étnica ao negro/africano. A discussão das princesas negras africanas evidencia este ponto.

5.2.3 Princesas negras africanas: gênero e raça/etnia nas encruzilhadas da infância contemporânea

Para continuar tematizando o modo pelo qual a referência das representações de gênero na reprodução interpretativa das meninas realiza também a substituição da raça/etnia negra pela branca, retomamos a produção à propósito da escravidão, onde são mobilizadas representações de africanos e hebreus. Gabriela desenha hebreias e africanas de salto (figura 35). Jane e Lara também desenharam de acordo com seu estilo próprio, como se vê abaixo (figuras 36 e 37). Interessante que se sobressaem as figuras femininas, que na história relatada aparecem apenas como possíveis mães de um bebê escravo. Na reprodução interpretativa das meninas, estão ressaltadas em suas características femininas e não ligadas à maternidade, mas à moda e ao estilo.

Os desenhos de Gabriela, Jane e Lara expressam marcas de sua reprodução interpretativa do feminino, como saltos, saias e penteados. Gabriela integra uma informação contemporânea na narrativa histórica ao desenhar os jeans.

Figura 35 – Gabriela sobre hebreias e africanas



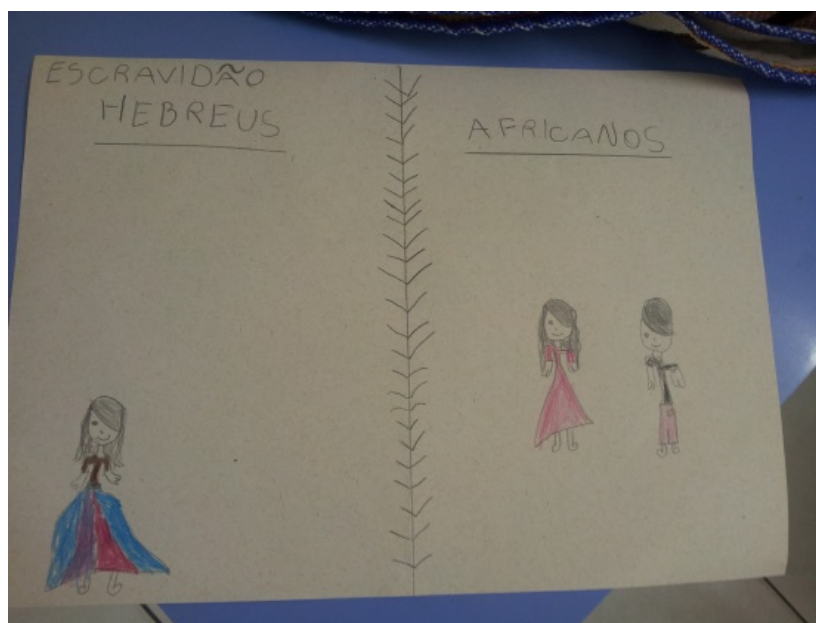
Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 36 – Jane sobre Hebreias e Africanas



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Figura 37 – Lara sobre Hebreias e africanas



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Jane (figura 36) representa figuras sem rosto e africanos de cabelos curtos, enquanto Lara (figura 37) apresenta figuras que lembram contos de fadas, com grandes saias coloridas, vestidos e ternos. É difícil associar os desenhos com a história ouvida sobre hebreus e africanos. É como se os desenhos de Jane e, principalmente, os de Lara, nada tivessem a ver com a história contada, mas com o imaginário de outras histórias.

A princesa, na família da realeza, é a filha. Representa a figura feminina mais jovem, à qual é atribuída uma feminilidade idealizada, da mulher desejada, porém virginal, que motiva as aventuras dos heróis e também é o seu prêmio. A figura tradicional da princesa evoca as características da beleza de fenótipo branco, da fragilidade e da incapacidade de agir de outra forma que não conciliadora, colaborativa e sensível, características atribuídas ao feminino. Atualmente são apresentadas diversas releituras deste papel, onde as princesas tomam atitudes mais afirmativas na direção dos seus desejos e se envolvem em aventuras como protagonistas que enfrentam conflitos pela contestação direta e não apenas pela fuga. Lara é constantemente colocada no papel de princesa. Por ser uma menina doce e meiga, de cabelos louros e cacheados, talvez seja remetida à imagem recorrente das princesas. Porém, ela mesma rejeita este papel, prefere estar com as amigas e, às vezes, refere-se às bruxas. Poderíamos pensar que Lara deseja experimentar outras possibilidades de ser, mais livres, assim como o bebê contestador e bagunceiro que tão bem personifica nas brincadeiras.

A princesa mais mencionada espontaneamente pelas meninas foi a Rapunzel de “Enrolados”, animação carregada de uma referência estética que glamouriza o cabelo longo,

liso e louro, “mágico”, que ao ser cortado, se torna castanho e escuro. Ainda que a questão étnico/racial não esteja explícita, é possível pressupor a valorização do fenótipo branco. Poderíamos dizer que esta cultura estabelece um processo educativo não escolar com relação à raça e à etnia?

Pensando nisso, em 2013 levo para que a educadora leia um livro intitulado “Princesas Negras e a Sabedoria Ancestral” (MEIRELES E SOUSA, 2010). Trata-se de um livro ricamente ilustrado com um texto que valoriza os sinais diacríticos corporais, como pele e cabelo, a partir de uma relação com a ancestralidade. Embora não faça referência ao fenótipo branco em nenhum momento, é possível compreender que a argumentação desenvolvida no livro estrutura-se em resposta à depreciação das características do fenótipo negro em favor do fenótipo branco. Utiliza a estratégia de atribuir significados positivos e propor metáforas para atributos fenotípicos:

As princesas negras transbordam sabedoria por todos os lados. A começar pela cor da pele. Há sabedoria maior? A pele escura tem riqueza de melanina. Sim! A melanina, pigmento responsável pela cor da pele, dos olhos e dos cabelos. Uma pele cheia de histórias é uma pele que carrega as partículas do continente africano, uma pele de resistência e ancestralidade. Sim! A pele das princesas negras carrega tanta sabedoria que algumas, de tanta melanina, até brilham... como joias! (MEIRELES E SOUZA, 2010, sem página).

O episódio do livro pode ser tomado como um analisador, no sentido que a análise institucional o propõe: “dar-se-á o nome de analisador àquilo que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar” (LOURAU, 1975, p. 284). O efeito do analisador, no caso, o acontecimento promovido pela oferta do livro e por seu conteúdo, é que merece ser analisado: como perturba a aparente placidez, quebra concordâncias taciturnas, expõe dissensos e abre espaço para novos sentidos. Após passar pela Direção, o livro é entregue à educadora, atendendo ao seu pedido sobre material de trabalho, com a recomendação de que pense, leia e veja o que acha. Dias depois, segue-se o narrado abaixo:

Assim que chego a educadora está com o livro das princesas africanas na mão, com expressão preocupada. Pergunta se eu mostrei à Diretora. Digo que sim. Ela insiste: a Diretora leu ou só folheou? Digo que ela folheou e pergunto o que está acontecendo. A educadora diz que não vai contar a história por que está preocupada com “*o que pode gerar. É só falando da princesa negra. E não deveriam ser todos iguais?*”. Digo que ela não se sinta obrigada a fazer nada, que o livro era para reflexão dela antes de tudo. Pergunto o que incomodou a ela e ela disse que é o fato de o livro não ter uma história. Se tivesse não tinha problema. A outra educadora chega e ela repete os argumentos e pede que a outra mostre para a Supervisora (aquela que engole quadrado)¹⁹. Pelo visto não é só a Supervisora. Joana observa nossa conversa.

¹⁹ A Orientadora, através da expressão “engolir quadrado”, já teria relatado seus incômodos quanto à questão étnico-racial. A questão gerou polêmica por ter que ser tratada na escola mediante imposição legal.

A educadora pergunta: — Não tem outra história de princesas? Tem aquela princesa e o sapo...

Olho para Joana que nos observa e pergunto:

— Você conhece a história da princesa e o sapo?

Joana diz : — Tem uma princesa e ela beija um sapo e vira um sapo também. Aí ela procura uma velhinha.

Eu pergunto: — E depois?

Joana: — Depois ela vira princesa de novo.

A educadora diz: — Taí, se tivesse uma história antes, não tinha problema de contar.

Entrega o livro para a colega e diz: — Toma para tu ler, depois tu mostra à Supervisora.

Eu vou sentar com a Joana e pergunto de que princesa ela gosta mais. Ela me conta que é da Cinderela. Pergunto o porquê e Joana diz: — Por causa do sapato! Fico pensando que realmente, gostar de uma princesa que passa o filme todo virada em sapo é difícil. Joana me mostra ainda seu livro “Fortaleza de dunas andantes: a cidade banhada de sol”. O livro conta a história de Fortaleza. Ainda aparecem indígenas, mas nenhum afrodescendente, nem nas ilustrações.

(Diário de Campo, 04 de abril de 2013)

O clima foi de tensão. A metáfora poderia ser a de um “livro-bomba” que passava de mão em mão a ponto de explodir. Um caso para a Direção. Sabemos que, na escola, a memória discursiva nos informa que um caso para a Direção é um caso muito sério. Um livro, um artefato perigoso, pela mensagem que carrega. Do ponto de vista da oferta do livro, o episódio revela o peso da relação assimétrica entre pesquisadora e educadora, pois esta última pode ter interpretado o ato de oferta do livro como uma intromissão, esquecendo-se de que fizera o convite à pesquisadora para contribuir deste modo. O livro parece ter sido tomado como um instrumento a ser imediatamente aplicado. Seu conteúdo apagou a lembrança do convite feito à contribuição. O livro pode ter sido tomado como um instrumento subversivo à ordem da escola, uma ameaça significada na ausência de referência aos brancos.

Incômodos também foram sentidos quanto ao livro de Lima (1998). Na ocasião de grupo de estudos para o qual fui convidada a debater com as educadoras sobre o trabalho a respeito da Lei 10.639/03, a educadora relata:

Quando vi o livro que você me passou (*A história da Preta*) eu li: Preta... será que posso dizer isso, Preta?! Ela falava que era cor de chocolate... fiquei pensando, será que eles vão entender? Devo dizer “preto”, negro”? Eu sei que tem uma história, mas será que devo generalizar? (Educadora em grupo de estudos, 01 de abril de 2013)

Contudo, no trabalho das “Histórias da Preta” junto às crianças é enfatizada a mistura da família da personagem principal, e o paradigma da igualdade fica assegurado na referência à todas as etnias. Isto não acontece com “Princesas Negras e a Sabedoria Ancestral”. O que torna tal mensagem tão ameaçadora? O constrangimento que poderia causar às crianças não-negras presentes na turma, talvez reflexo do constrangimento que a leitura tenha gerado na própria educadora, branca. O livro das Princesas Negras talvez tenha sido tomado como uma

provocação, constituindo-se, portanto, como um artefato que provocou reação - um analisador. Talvez o que tenha gerado o desconforto expresso pela não valorização do fenótipo branco no texto é o fato de não haver nenhuma alusão à igualdade, nenhuma lembrança do fenótipo branco. O rompimento não expresso com a igualdade é uma confrontação de uma ordem implícita: serem todos iguais.

Há um deslocamento do problema com o livro. Inicialmente se trata da igualdade não explicitada e aplaudida, posteriormente trata-se da ausência de uma narrativa. Em nenhum momento há depreciação o fenótipo branco, mas a simples não referência já parece ser incômoda. As crianças negras todos os dias são submetidas este tipo de invisibilização. Esta inversão pode tornar mais visível o impacto que esse contexto tem sobre elas.

A presença de Joana junto aos adultos não pareceu também ser um problema em relação ao assunto que estava sendo debatido. Entendi que Joana fazia parte da conversa, uma vez que ela observava com atenção, e resolvi pedir sua contribuição. Joana falou da princesa negra que conhecia e da narrativa do filme que apresentava esta princesa, destacando a relação com o sapo que dá nome ao filme. Sua preferência foi por outra princesa da Disney, Cinderela, por causa dos sapatos, segundo explicou. Podemos pensar que sapatos são preferíveis aos sapos. Os sapatos simbolizam, no conto de fadas Cinderela, aquilo que a torna distinguível de todas as outras pretendentes ao coração do príncipe, além de ser o que torna possível o reencontro entre eles. O sapo, no conto da Princesa e o Sapo, pode significar o tornar-se outro, que o encontro amoroso promoveria. Contudo, a experiência de tornar-se sapo não parece muito desejável.

Curioso foi o encontro, neste mesmo dia, com outra história com as mesmas características, mas inversamente: nenhuma alusão ao fenótipo negro e valorização do fenótipo branco - da cor dos olhos e dos cabelos.

O professor de teatro é negro. Várias turmas, do Infantil e Fundamental, vêm prestigiar. A peça é “Pluft o fantasmilha.”²⁰ Do que consegui entender, era algo a ver com uma família de fantasmas que entra em contato com pessoas. Também tinha piratas e um resgate a ser feito. Pluft conhece a menina Maribel que é a apresentada a partir da música “A menina Maribel, tem os olhos cor de céu e o cabelo cor de mel”. As crianças deveriam fazer eco a todo “el”. Pensei que é muito interessante o fato de que esse tipo de manifestação seja considerado contextualizado por que está dentro de uma história. Não sei em que medida essas informações foram relevantes para a história. E fico pensando se realmente é necessário esse tipo de afirmação, o que impede o ressoar dos questionamentos “*não deveriam ser todos iguais?*”... O encontro entre gente e fantasma é celebrado “Viva fantasma, viva gente!” E a

²⁰ O relato refere-se ao que foi possível compreender na ocasião da apresentação. Trata-se de peça da celebrada autora Ana Maria Machado. “Premiada pela Associação Paulista de Críticos Teatrais (...)Pluft, o fantasmilha” foi levado pela primeira vez pelo Tablado no Rio de Janeiro, em setembro de 1955”. Disponível em: <<http://www.pilha.vrc.puc-rio.br/pilha6/pdf/pluft.pdf> > Acesso em: 01 abr. 2013

música da menina Maribel é novamente cantada (foram três vezes ao todo). No fim do teatro Gerlene aparece animada cantando a música “A menina Maribel tem os olhos cor de céu” e Rita completa” e Gerlene tem cara de pastel”. A educadora do infantil V canta para a turma e vai fazendo outras rimas. Quando vê Joana, diz: “Joaninha vai pro céu, comer muito pastel”. Uma troca de olhares com a educadora me mostra que ficou impactada. Impossível não se remeter ao evento de mais cedo. Ela, porém, não toca no assunto e eu não me sinto confortável para fazê-lo. Voltam a se envolver com a plantação dos tomates. E isso dura algum tempo. Sidarta volta cantando a música da menina Maribel. (Diário de Campo, 04 de abril de 2013)

Em “Pluft, o fantasminha” há uma história, uma narração. Contudo, não se escuta nenhum questionamento indignado pelo fato de não haver alusão ao fenótipo negro. Nenhuma demanda de igualdade. Silêncio. Não é preciso lembrar como isso é comum e cotidiano, naturalizado. As rimas jocosas com “céu” poderiam expressar alguma resistência ao lugar comum do padrão hegemônico.

A educadora pareceu perceber ao que o livro das princesas negras fazia contraponto. Isto foi interpretado por mim em uma troca de olhares. Meu desconforto deveu-se à percepção do impacto da ação de levar o livro e do que um texto como aquele poderia significar. Outros momentos de silêncio também foram sentidos, por exemplo, ao nos depararmos com trechos problemáticos de livros de Monteiro Lobato, autor conhecido pelo racismo presente em suas obras. Em “Narizinho no Reino das Águas Claras”, a sociedade das abelhas é descrita como ideal e perfeita, todos são alvos, e não há nenhum membro com deficiência ou doente. Contudo, neste caso, a educadora, após a leitura do trecho diz “vixi...”, o que pode ser entendido como o fato de ter percebido o preconceito ali estampado. Mas nenhuma outra fala foi feita no sentido de problematizar com as crianças essa questão. O discutido foi sobre a forma de governo da sociedade das abelhas, uma sociedade perfeita onde ninguém precisava mandar, já que todos sabiam o que fazer. O silêncio nestes casos permite a posterior tematização dos efeitos emudecedores e paralisantes do racismo, que levanta sua cabeça. As Princesas Negras vão entrar em cena na mobilização de falas a respeito da raça/etnia que valorizem a negritude, mas, mesmo que temporariamente cortem a cabeça da Górgona, verão que outras surgirão, exigindo constante vigilância. Retomando o episódio das princesas negras, depois de passar novamente pela Supervisão e Direção e de ambas afirmarem que não haveria problemas com o livro, a educadora o apresenta às crianças da seguinte forma:

A educadora chama a atenção para a história. Diz que ela vai contar a história que ela escolheu e que eu emprestei. Achei interessante esse modo de apresentar, pois indica que ela se apropriou da história. Estão sentados em círculo a educadora, Márcio, Gregório e Joyce, Sandra, Joana e Luana, Tito, Jane, Lara, Gerlene, Hugo, Eric, Rita, Sidarta e Moisés. Eu estou filmando.

Educadora: — Gente, lembra? A gente estudou sobre a família, sobre os nossos ancestrais?

Sidarta: — Murucututu?

Rita: — Tia, a gente nem apresentou...
 Educadora: — Lembra que a gente até cantou a música, no encontro de gerações...
 Sidarta: — Ah, sim. Que alguns são negros da família. Alguns são brancos.
 Educadora: — Isso. E quem são nossos ancestrais? Eles são os avós, os bisavós, os tataravós...
 Sidarta: — Os pais.
 Educadora: — Mas os pais ainda tão presentes. Os avós às vezes ainda tão... São os que são de muito pra trás... É o mesmo que antepassados. São as pessoas que são da nossa família que vieram muito antes da gente. Tatara Tatara Tatara Tatara Tatara avó...
 Educadora: — Lembra que a gente estudou uma tribo que
 Sidarta: — Zuzu!
 Educadora: — Buzu! Zulu! É, Zulu, Buzu é a outra turma que vai ver. Lembra que quando eles eram enterrados sentados com os olhos voltados pra ca..
 Sidarta: — sa... Pra vigigi... fingir que tá vigiando aquele que tá vivo.
 Educadora: — É isso mesmo. Aí eles acreditam que as pessoas quando morrem elas podem interceder por nós, ficar vigiando, nos ajudar. Eles acreditam muito nisso. Aqui nesse livro “Princesas Negras e a Sabedoria Ancestral”
 Hugo: — Princesas? (Diário de Campo 18 de abril de 2013)

Percebemos que a educadora se apropria da história e a apresenta como uma decisão sua. Sua fala promove conexões com os estudos que vêm sendo feitos, o que demonstra a construção de um sentido e de um objetivo naquela contação. As crianças vão fazendo, a partir da fala da educadora, conexões com o que já foi vivenciado sobre a cultura africana. A educadora aproveita também para reforçar a questão dos ancestrais, ao que Sidarta responde evocando a personagem da coruja Murucututu. Trata-se de uma personagem referente à cultura africana que naquela ocasião estava a ser tematizada na culminância do projeto “Ser na Descoberta de Seus Valores e Suas Raízes”. Tratava-se de uma dança na qual a mãe, representada por Joana, embala o bebê a ser protegido da coruja Murucututu, representada por um menino de outra turma, pela roda de crianças das duas turmas de 1º ano. A evocação da coruja em resposta aos ancestrais revela a conexão que Sidarta reproduz interpretativamente a respeito da cultura africana e da Ancestralidade.

Segue-se um momento interessante de apresentação das autoras do livro “Princesas Negras e a Sabedoria Ancestral” onde o gênero é colocado em pauta pelas crianças.

Educadora: — Autoras: as autoras desse livro são a Edileuza Penha de Souza e a Ariane Celestino Meireles. São essas aqui (*mostrando a foto*).
 Sidarta: — Parece homem. Parece homem.
 Educadora: — É por que elas têm cabelo curtinho.
 Moisés: — Quem foi que escreveu o livro?
 Educadora: — A Edileuza Penha de Souza e a Ariane Celestino Meireles. Olha. (*Adele entra na sala*) Bom dia Adele, guarda a bolsa.
 Hugo e Eric que estavam deitados de costas e sentam. Sandra deita-se de costas com o dedo na boca. Jane está deitada de lado e Tito de bruços. Gregório sentou-se em uma cadeira ao lado da estante. Joyce dá tapinhas na cabeça de Gerlene. Adele vem sentar ao lado de Joana que lhe dá a mão, tentando fazer com que ela saia do lado da estante, mas ela fica lá.
 Hugo: — Quem é essa de baixo?
 Educadora: — Esse de baixo é o ilustrador. Ele é Valdério Costa.

Hugo, pegando nas próprias costas: — Costa! Costa!
(Diário de Campo 18 de abril de 2013)

Há o interesse de Moisés nas autoras. Ele sempre está às voltas com livros e seu pedido demonstra o desejo de saber um pouco mais sobre as escritoras. As posturas das crianças na roda indicam que estão ocupando o espaço do seu jeito, o que é comum neste momento na sala. Raramente há um pedido para que fiquem em uma postura mais padronizada. Sidarta comenta que as autoras parecem homens e a educadora se refere o cabelo curto, mas as autoras apresentam outros sinais ligados ao feminino, como colares e batom. Hugo também se interessa pelas autoras e pergunta pelo ilustrador, trocando o gênero. A educadora o informa sutilmente de que se trata de um homem. Chama a atenção de Hugo o sobrenome, Costa, que ele liga a uma parte de seu corpo, as costas. Os meninos parecem reagir, sobretudo, a uma história de princesas, ou seja, que não seria do interesse deles e pela qual não poderiam se interessar, já que esse tipo de narrativa não figura como parte do universo masculino.

Educadora: — Olha só, aqui tem os desenhos das princesas negras, aqui tem outra gravura...

Moisés: — São muitas!

Tia Judite se aproxima e interrompe falando baixinho com a educadora para perguntar sobre a aula de música ou ensaio. As outras educadoras estão se organizando e querem saber.

Enquanto isso Hugo diz, com tédio: — Tia, uma pele linda... uma história linda, já sei. (Diário de Campo 18 de abril de 2013)

O clima na sala é de muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, o que é também comum. Moisés, ao comentar que são muitas imagens, parece estar calculando quanto tempo a história vai durar. Hugo também demonstra sua insatisfação, uma vez que já entendeu do que se trata. Demonstra seu interesse, porém, quando um artefato ligado à realeza é referido:

Hugo: — Os cabelos são uma coroa? (*referindo-se a um trecho anterior do livro*)

Educadora: — Sidarta, depois, não é hora de falar em ensaio agora. Psiu! Olha aqui ó, deixa eu mostrar esse cabelo aqui ó pra vocês que bonito! Tem também...ah vamos ler lá a outra parte (*passa a página*) Olha só que bonitas as presilhas que elas usam no cabelo! (*mostra os desenhos*) que legal! Pode usar o turbante ó, tá vendo que a gente vai usar na nossa apresentação?

Hugo: — Ah não!

Joana: — Eu também tia?

Educadora: — Mas não é só princesa, não é só mulher que usa turbante, os príncipes e os reis também usam, por isso que vocês também vão usar, os meninos, para representar os príncipes e os reis. Tá vendo aquela foto ali do Salif Keita? Ele tá usando um turbante diferente, parece uma touca, mas é um turbante. //Joana: — Tia eu também vou usar?

Gregório, sentado na cadeira, põe o dedo no ouvido de Tito, que está deitado de lado, virado para a educadora. Márcio também está deitado. Luana tem o dedo na boca. Joyce e Gerlene olham interessadas para o livro. Adele está no canto.

Tito: — Ô ti,a o Gregório tá mexendo aqui comigo.
 Lara: — Tia, Tia, a Joana vai usar?
 Educadora: — Todo mundo vai usar, até eu vou usar se tiver pra mim!
 Hugo: — até a Joana. Você também Gregório.
 Sidarta: — Eu não.
 Rita: — Até a Joana? Até o bebê da Joana?
 Educadora: — Quem vai usar é todo mundo, todo mundo não vai representar os africanos?
 Rita: — Até o bebê?
 Sidarta: — Até o Gabriel?
 Educadora: — Que Joel?
 Sidarta ri.
 Rita, para Sidarta: — Meu irmão, não!
 Educadora: — O bebê é só pra fazer de conta. *(continua lendo e dá um toque em Rita para que ela preste atenção)*
 (Diário de campo 18 de abril de 2013)

Hugo parece interessado na imagem dos cabelos como uma coroa. Esta imagem propõe uma significação positiva para o cabelo crespo. A educadora chama a atenção para o uso do turbante, parte da indumentária da referida apresentação de culminância do projeto “Ser na Descoberta”.

Para envolver os meninos na história a educadora aponta Salif Keita, um famoso cantor do Mali, chamado de voz dourada da África. Toda a história de Salif e sua música foram objeto de atenção da turma para a elaboração da culminância dos estudos do projeto “Ser na Descoberta”. Salif é africano e albino e vai contra a tradição do seu povo. Por ser descendente do fundador do Império do Mali, Salif nunca deveria cantar, pois esta função era reservada aos Griots. Seu albinismo foi interpretado em sua cultura como um símbolo de azar e ele sofreu preconceito. Compreendemos que Salif Keita foi tomado como um representante contemporâneo da África e que seu albinismo permitiu tematizar a heterogeneidade daquele continente. O albinismo de Salif permitiu ainda circularem diferentes significados a respeito da pele branca, não sendo entendida naquele contexto de modo positivo. Assim, a educadora gostaria de pautar o caráter construído dos significados a respeito da cor da pele.

No momento desta contação, as crianças vivenciavam os preparativos para a apresentação ao som de Salif Keita e com indumentária composta por túnica e turbante. Deste modo, o uso do turbante ganha relevância e Joana pergunta se irá usá-lo. A expressão “até a Joana vai usar” que ecoa, pode ser devida a seu papel especial na apresentação, afinal, sua distinção poderia vir de um elemento da indumentária. Mas a educadora descontrói essa ideia: O turbante será um ponto de igualdade entre todos e não uma distinção. Não se trata, portanto, de uma coroa. A distinção de Joana é, além do seu posicionamento no centro da roda, a presença da boneca bebê negra, que deve representar sua filha e com a qual estabelecerá uma relação a ser tematizada no capítulo seguinte.

Outro ponto que chama a atenção é o legado, a herança ancestral.

Educadora: — E então ó, ele diz aqui, (*lendo*) um monte de outras princesas, que chegaram no mundo antes delas e fizeram muita história para elas serem o que são. Essas que vieram antes são as ancestrais. Ancestrais são aquelas que viveram morreram e deixaram um legado de sabedoria. Joyce afasta, a Adele não tá vendo! Adele, olha pra cá e presta atenção.

Sandra põe o cabelo de Adele na boca e fica um bom tempo jogando para lá e para cá. Gregório tenta deitar mas não consegue espaço.

Hugo, que estava deitado de bruços, senta-se: — O que é um legado?

Rita se levanta e vai até a estante, pelo meio da roda, olha o quadro com a distribuição dos grupos e das tarefas e volta a sentar ao lado de Eric apontando para o quadro e dizendo algo inaudível para ele.

Educadora: — Legado é quando deixa a cultura, a sabedoria pros outros, vai passando pros filhos, pros netos entendeu?

Sidarta: — Os avós!

Educadora, lendo: — Esse legado é a herança espiritual que cada princesa recebe ao nascer, herança que precisa ser preservada, cultuada e ressignificada. As princesas negras... Psiu! Rita, por favor Rita! (*Rita continua conversando com Eric*)

(Diário de campo, 18 de abril de 2013)

O legado é explicado às crianças pela educadora como um ato, e não como um conteúdo. O legado aparece como um fazer. Para Sidarta os avós seriam o legado em si, a encarnação do legado, do ato ligado aos ancestrais. A dimensão da coletividade mais ampla a qual se refere o legado, que é própria da cultura africana a partir da noção de *Ubuntu*, não fica explícita, o que é possível atribuir ao filtro da individualidade que atravessa a cultura ocidental. A herança muitas vezes é restrita à família. O legado abrange o coletivo mais amplo.

A seguir, a história se encerra com a interpretação da educadora e das crianças sobre quem seriam as princesas negras, indicando mais uma utilização da história pela educadora e das reproduções interpretativas das crianças.

Educadora: — Vocês conhecem alguma princesa negra?

Hugo: — Eu sim.

Educadora: — Quem é, Hugo?

Hugo: — Me esqueci.

Gerlene: — Eu sim.

Lara: — Eu sim...

Educadora: — Quem é, Lara?

Lara: — A Tiana do filme... A Tiana da “Princesa e o sapo”.

Educadora: — E será que aqui não tem não uma princesa negra?

Tito senta-se: — Tia deixa falar uma coisa.

Educadora: — Aqui não tem não? A Gerlene, a Rita, a Joana. Quase a Joyce.

Gabriela aponta Joana. Gerlene pergunta por quê Joana.

Educadora: — E quase todo mundo, todas nós, sabe por quê? Por que no fundo, fundo todos nós temos um pouco da África não é verdade? Os africanos não vieram pra cá, e o europeu e o índio? Aí misturou todo mundo? Ou seja, todo mundo é um pouco de princesa negra.

Hugo: — Você, sim!

Sidarta, que está sentado na cadeira: — As mulheres né?

Educadora: — As mulheres, os meninos são príncipes né? (*bate com o livro na perna de Sidarta*).

Hugo ri bastante.

(Diário de Campo 18 de abril de 2013)

Em entrevista, a educadora afirma que seu incômodo com o livro diminuiu quando ela percebeu que “todos temos um pouco de princesa negra”. Podemos pensar, portanto, que o livro causa incômodo de fato pelo destaque do negro e ausência do fenótipo branco mais do que por “não ter uma história”. Ao internalizar a referência, a educadora resolve o problema que o livro colocava para ela e, a seu ver, para a escola: O rompimento com a ideia de igualdade. Gerlene é logo lembrada pela educadora, em seguida de várias outras meninas, penso, de modo a não chamar atenção para Joana devido à raça/etnia, atendendo também aos desejos familiares. Gabriela refere Joana e Gerlene logo a questiona: Por que ela? A questão fica sem resposta e se dilui na mistura que representaria a todos. As crianças, especialmente os meninos, reagem a essa interpretação, visando assegurar sua identidade de gênero. A seguir, o registro das crianças sobre a história, em forma de desenho:

Joana pergunta se Jane vai desenhar a princesa de turbante. Jane diz que vai desenhá-la lutando. Tiro fotos de vários desenhos. Lara desenha a princesa com uma espada na mão. Adele desenha princesas loiras. Joana não pinta o corpo da princesa de marrom. (Diário de Campo 18 de abril de 2013)

Os desenhos Joana e Luana apresentam os mencionados turbantes. Joana representa a cor da pele no rosto, mas não no corpo. Inversamente o faz Luana representando a cor no corpo e não no rosto. Joana e Luana em suas reproduções interpretativas, reproduzem interpretativamente o olhar parcial sobre a raça/etnia. A escola tem aí papel fundamental ao tentar ser um espaço onde outras referências possam circular, mas a escola é também espaço ambíguo, onde a luta contra o racismo está em processo, refletindo a sociedade brasileira.

O desenho de Jane é bem ao seu estilo, demonstrando que talvez o ato de desenhar tenha sido mais importante neste momento do que uma representação da história. Jane desiste da espada, e quem a representa é Lara, na sequência de desenhos (figura 38) que segue.

Figura 38 – Jane, Joana e Luana sobre Princesas Negras



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Parece que o aspecto “guerreira” sobressaiu-se também na significação das crianças, pois são vistas algumas espadas nos desenhos. Já há um campo discursivo aberto para a “princesa guerreira” questionando o papel tradicional feminino representado na figura da princesa. Contudo a representação étnica atrelada a este ainda precisa de maior circulação. O continente africano contou com diversos Impérios que ascenderam e caíram como em toda a história da humanidade. Com isso, compreende-se que a figura da princesa negra não é somente um arranjo de fantasia, mas tem bases históricas, propositalmente encobertas no processo de instalação e disseminação de práticas preconceituosas que sustentam o racismo em sua atualidade.

Nos desenhos de Lara, Gabriela e Rita (Figura 39) percebe-se que a princesa incorpora alguns elementos não tradicionais e que poderiam ser atribuídos à problematização trazida pela princesa negra: a espada e a indumentária.

Figura 39 – Lara, Gabriela e Rita sobre Princesas Africanas



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Nos desenhos de Sidarta a presença da espada indica a significação da princesa diferente, guerreira, mas o fenótipo também, não aparece caracterizado. A africanidade pode ser entendida na roupa colorida, uma vez que o colorido é ressaltado pela escola como parte da cultura africana. No desenho de Hugo também é representado o turbante, o colorido e a cor

da pele. No desenho de Tito também é possível identificar a cor da pele, conforme a figura 40.

Figura 40 – Tito, Hugo e Sidarta sobre Princesas Negras



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Adele por exemplo, ao desenhar louras, permite compreender que não há ainda suficiente discussão para que o fenótipo da princesa possa ser diversificado. A ambientação do desenho de Joyce é um castelo medieval, como aparecem nos contos de fadas, a maioria deles originados da Europa medieval. E Gerlene inclui um príncipe e um casamento, indicando que a questão amorosa idealizada pela relação com o príncipe faz parte da significação da princesa mais tradicionalmente.

Figura 41 – Gerlene, Joyce e Adele sobre Princesas negras



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Os turbantes nos desenhos de Hugo, Luana e Joana e Espadas nos desenhos de Lara e Sidarta, ressaltando algum deslocamento dos elementos tradicionais na reprodução interpretativa feita por eles das princesas negras que lhes foram apresentadas através do livro. Outro momento desta reprodução interpretativa acontece muitos dias depois, quando a educadora devolveu-me o livro. O livro fica pela sala por alguns momentos, sendo notado por Gerlene, que resolve me contar a história para que filme.

Gerlene: — É da princesa ó. Só tem imagem né. Aqui tá a princesa. Negra. E aqui tá a imagem das princesas coloridas. Aqui tá a imagem das princesas de cabelo enrolado e princesas sem pele (*mostra uma ilustração de princesa sem cor da pele*). Aqui tem várias princesas do cabelo assim e tem várias presilhas, são muito antigas. (*passa mais rápido*) Aqui é a dos cabelos enroladinhos. Aqui são as princesas pequenas. Aqui elas já morreram. Aqui está escrito a música das princesas (*mostrando uma parte sem desenho*.)

Eu: — Como é a música das princesas?

Gerlene: — Tráááá! Aqui é a música dos homens. E aqui tá aqui (*passa duas páginas*) tá aqui o... Fim! Que tá aqui a princesinha pequenininha! Sorri e bate palmas muito satisfeita!
(Diário de Campo, 22 de abril de 2013)

Aqui Gerlene realiza uma inversão de papéis. Agora é ela criança quem conta a história para uma adulta, e o faz conforme a performance da contação: com o livro virado para a adulta, criando a história a partir da memória e da inspiração que as ilustrações trazem. O que Gerlene privilegia na sua contação para a interlocutora são as imagens, as ilustrações que ela vai qualificando e permitindo (re)conhecê-los a partir do seu olhar. Assim, o texto escrito não ganha, para ela, naquele momento evidência. O ato de contar é reproduzido interpretativamente por Gerlene a partir da performance da contação de histórias, com todo o gestual e entonação. Ao registrar a história em desenho anteriormente, Gerlene se utiliza da palavra escrita também reescrevendo-a como um conto de fadas no qual a princesa se casa com um príncipe. Neste segundo momento, onde reproduz interpretativamente o papel da contadora, a palavra vem não do que se fixa no papel, mas do que retorna para Gerlene endereçado à adulta, pela via das imagens que ela nomeia e qualifica. Assim, em diálogo posterior com a história contada por Gerlene, permito-me derivar, inspirar-me e remeter-me ao que outras leituras também sugerem e que podem estar relacionadas ao que Gerlene nos convida a conhecer através da história que reconta.

Inicialmente, o colorido é evidenciado, bem como o traçado sem colorido em outra ilustração é identificado por Gerlene com a falta da pele em si. Em outro episódio, em 2012 Gerlene, em mais uma inversão de papéis, teria lembrado à educadora de uma “coisinha”, sua cor. Assim, é possível pensar que a cor da pele aparece como um elemento importante para Gerlene, identificado com a própria pele. As presilhas das princesas são muito antigas, segundo Gerlene, o que pode levar a pensar na sua inclusão do atributo ancestral, que remete ao que é antigo e permanece. O objeto presilha foi escolhido por Gerlene para representar essa característica do ancestral, o que nos remete ao modo de arrumar-se e a uma estética que é carregada de história. Ao se referir às princesas que são pequenas e que já morreram Gerlene faz pensar na nos momentos iniciais e finais da trajetória da vida (ser pequeno e morrer). Indica ainda que o caráter de “vida” dos mortos, a qualidade de sua presença mesmo em outro plano, é reinterpretada por Gerlene ao ser incluída na sua contação na nomeação das princesas que já morreram, mas, estão ali representadas, característica do ancestral. Interessante que a ilustração nomeada por ela como “princesas que já morreram” não possui rosto representado e o texto escrito que a acompanha remete às ancestrais. Pode-se pensar que o ancestral, ao passar para outro plano, na distância do tempo, tem sua identidade, sua singularidade,

representada no rosto, apagada. Muitos orixás são representados com o rosto velado. Sua ligação com o coletivo sobrepõe-se à vida ordinária e cotidiana onde o tempo transcorre de forma linear. Nesta vida cotidiana o rosto é necessário e constantemente atualizado. Um dos ícones da interação virtual atual é o *facebook*, no qual se é interpelado a compartilhar ideias, cotidianos e imagens de si, muitas vezes produzidas pela própria pessoa, os chamados *selfies*. As crianças ainda não se remeteram a esta interação, mas os *IPADs*, *IPODs*, e demais *gadgets* fazem parte do seu cotidiano, como veremos no capítulo seguinte. O tempo ancestral, cíclico que remete à coletividade, não comporta um rosto e aparece como um contraponto ao nosso modo de vida atual, algo que permita lembrar-se de um tempo já esquecido, no qual a identidade ganha outras dimensões e contornos.

Outro ponto importante que Gerlene inclui é a música. Não há referência à música no texto escrito. A musicalidade da cultura africana é uma característica ressaltada na escola. Aprendem a cantar e dançar música de cantores atuais como Salif Keita, *world music* inspirada na música africana (*Allunde Alluya* e *Sansa Kroma* do grupo *Mwacca*). A musicalidade e a ludicidade também estão muitas vezes em um terreno comum, embora também os ensaios sejam considerados pelas crianças como excessivos e extenuantes. Há música para as princesas e para os homens também na história de Gerlene. Sua resposta à intervenção da interlocutora é rapidamente resolvida com um “tralalá”, e pela forma rápida com a qual é esquecida, faz pensar que a intervenção não foi muito bem vinda ou considerada como relevante. A história se encerra com uma princesa pequenininha, o que nos faz pensar no retorno aos estados de início, aos começos dos ciclos. O “pequeninha”, faz pensar que não há para Gerlene aqui uma identificação, a princesa é “pequeninha”, menor que ela, mas não um bebê, é uma intermediária. As palmas e os sorrisos podem indicar que foi um momento prazeroso para Gerlene esse de contar história para uma adulta.

Procuramos entrever nas brechas, as fraturas, os desencontros as diversas vozes que versam sobre raça/etnia na escola caracterizando a Heteroglossia Dialogizada de que se compõem as reproduções interpretativas das crianças a respeito da cultura e histórica africana e afro-brasileira. Demos especial evidência às vozes das crianças e ao que elas escolhem falar e calar. Pudemos assim, aprender mais sobre pistas para uma educação afirmativa da igualdade e da diferença que constitui a todos.

Preparamo-nos então para empreender um esforço analítico especial na compreensão de como crianças vivenciam raça/etnia na cultura de pares no capítulo a seguir. Este esforço é peculiar dado não somente às diferenças entre adultos e crianças na situação de pesquisa, mas à dificuldade de fazer visível a invisibilidade seletiva que constitui a Heteroglossia

Dialogizada dos posicionamentos assumidos pelas crianças na tematização espontânea da questão da etnia/raça.

6 A VIDA SECRETA DAS CRIANÇAS: O QUE VOCÊ SÓ VAI SABER QUANDO ESTIVER NA INFÂNCIA

A primeira parte do título deste capítulo faz alusão ao episódio relatado no trecho a seguir:

Jane começa um cochicho com Luana e, quando quero saber do que se trata, diz que é assunto de meninos e meninas. Hesita um pouco e complementa: Meninos e meninas **crianças**. Depois dessa eu fico na minha. Joana completa dizendo que é segredo e só vou saber quando eu estiver lá na infância. Então se corrige: “quer dizer, na infância você já está”. (Diário de campo, 19 de abril de 2013).

Daqui é possível interpretar a infância como um lugar. Um lugar lá, além, talvez longe para uma adulta, ou quem sabe não tão longe... Um lugar de ser e estar, um lugar, um jeito, que torna possível um saber. Como afirma Geertz (2009), uma etnografia será levada a sério na medida em que se consiga convencer o leitor de que realmente se esteve lá, neste outro lugar, e que também por ele se deixou atravessar.

Infância e crianças são conceitos que aparecem distintos na teoria e também no excerto acima. Retomando as ideias apresentadas no capítulo 1, crianças são seres concretos, corpos biológicos, que, na espécie humana, nascem imaturos e dependentes. Essa condição de vulnerabilidade estrutura as relações entre adultos e crianças. Ao adulto cabe garantir a vida do corpo infantil, vida com qualidade e possibilidade de desenvolvimento. A infância, como uma categoria social, é um conjunto de ideias sobre as crianças, de modos de representação, como uma construção social da qual deriva um quadro interpretativo.

É preciso, então, entender que a infância é essa onde a adulta/pesquisadora simultaneamente está e não está. A infância onde a adulta se encontra naquele momento pode significar o lugar “sala de Educação Infantil”. A infância onde a adulta precisa estar se quiser saber o segredo, parece ser outra. A escola tem como uma de suas atribuições a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004) e administração pressupõe controle. Se o que está em jogo, quando se trata de culturas da infância, é sua autonomia, é possível pensar que, nos processos de administração da infância dos quais esta escola dispõe, existem brechas pelas quais a infância é vivenciada e construída pelas crianças como esse lugar, esse outro ponto de vista, aos quais os adultos não podem ter acesso. A noção de culturas da infância marca o diferencial do fazer das crianças em sua relativa autonomia frente ao mundo adulto. Mais especificamente, as culturas da infância dizem respeito às formas distintas do adulto pelas quais as crianças significam o mundo. Distintas, mas não necessariamente distantes.

A metáfora topológica trazida por Santos (2010) com as Epistemologias do Sul,

enxerga essas brechas na forma de pensar hegemônica. Pensar a relação entre adultos e crianças a partir do pensamento abissal caracterizado por Santos (2010) seria afirmar que um é o avesso do outro, optando por operar através dos binarismos identificados por Prout (2005) no capítulo 2 (o privado, a fantasia, a liberdade, o irracional, o biológico, o imaturo, o inacabado, dentre outros), parte deste quadro interpretativo fornecido pela Infância. As Epistemologias do Sul apostam na Sociologia das Ausências e das Emergências, cuja discussão enriquece esta visão. Partindo de uma crítica da razão metonímica e da razão indolente, Santos (2010) propõe um repensar da temporalidade. A razão metonímica é presidida pelo tempo linear, no qual passado, presente e futuro estão organizados pelas concepções de desenvolvimento e progresso. Os modos pelos quais essas concepções colonizam a infância já são bastante explorados pela Sociologia da Infância. A fronteira posta pela operação dos binarismos com relação a adultos e crianças em termos da temporalidade, uma vez que entroniza a experiência adulta no presente, endereça a infância ao futuro e também ao passado, o passado da própria experiência adulta. Assim podemos entender, por exemplo, os discursos que preconizam o fim da infância. Uma vez que a experiência das crianças contemporâneas seja distinta daquela que os adultos referenciam, a razão metonímica lança mão de suas operações e toma como inexistente a infância atual, proclamando seu colapso. O mesmo acontece com as infâncias díspares daquelas dos modelos idílicos que muitas vezes fazem parte das memórias inventadas dos adultos sobre a infância deles mesmos.

O que acontece se pensarmos então na desconstrução desta organização temporal? A valorização da experiência das crianças no tempo presente produz a contemporaneidade possível entre adultos e crianças. Assim, estar na infância não significou um retorno à minha infância. Neste referencial, porém, a memória funciona como um ponto de diálogo e de estranhamento que não deixa esquecer minha condição de adulta, nem de reconhecer a diferença da infância das crianças com as quais me relaciono.

Para pensar o que é possível a uma adulta saber quando está na infância, é preciso, portanto, se permitir desconstruir a fronteira do pensamento abissal momentaneamente e virar do avesso (FERREIRA, 2004) sem perder de vista a dimensão de ser uma adulta ao falar com/pelas/sobre crianças. E sem esquecer que numa tese - texto escrito com objetivos acadêmicos - só é possível apresentar traduções. Como diz Boaventura (2010, p.123), o trabalho da tradução não atribui homogeneidades nem busca totalidades, “é um trabalho exigente, sem seguros contra riscos e sempre à beira de colapsar”.

Analisar dados construídos de uma etnografia com crianças exigiu a desconstrução de

expectativas. Não há compromisso com a linearidade do pensamento, nem se espera “achados” como coincidências entre teoria e empiria. O que se persegue são as fraturas, as brechas, os momentos de desafio mútuo, os desencontros que fazem da ignorância, muitas vezes, um ponto de chegada. Os achados são muitas vezes os pontos de chegada, as perplexidades. “Por outras palavras, na ecologia dos saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou um ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada” (SANTOS, 2010, p.56). O que só é possível saber e também desconhecer, no sentido de estranhar ou mesmo de ignorar, quando se está na infância? Penso que as próximas linhas tratam disso.

O subtítulo “a vida secreta das crianças” refere-se ao que será abordado neste capítulo: As interações nas turmas de Educação Infantil quando não há um adulto típico por perto. Inicialmente as perguntas-guia foi: O que estas interações entre as crianças querem dizer? O que elas fazem quando não há um adulto típico por perto? O segredo alude ao que emerge nos interstícios da ordem criada pelos adultos para elas e diz também de algo caro para as crianças com quem convivemos.

6.1 Caracterizando a cultura de pares

Há um debate em torno da possibilidade das significações atribuídas pelas crianças de forma relativamente autônoma se constituírem ou não como culturas. A presente tese alinha-se com o entendimento de que “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo, que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.” (SARMENTO, 2004, p.22). Entendem-se culturas da infância, a partir dos trabalhos de James, Jenks e Prout (1998), como ação social localizada contextualmente. Assim, seguimos o caminho percebido nas interações das crianças a partir de dois grandes eixos, como dois grandes focos de atividades: A brincadeira e os segredos. A partir deles é possível compreender a formação dos grupos, as principais rotinas, as negociações de papéis, como são articuladas as ações conjuntas e como conflitos são negociados. Estes eixos podem ser entendidos na perspectiva de rotinas de ação e rituais de compartilhamento. As rotinas focalizam ações, como se explica abaixo:

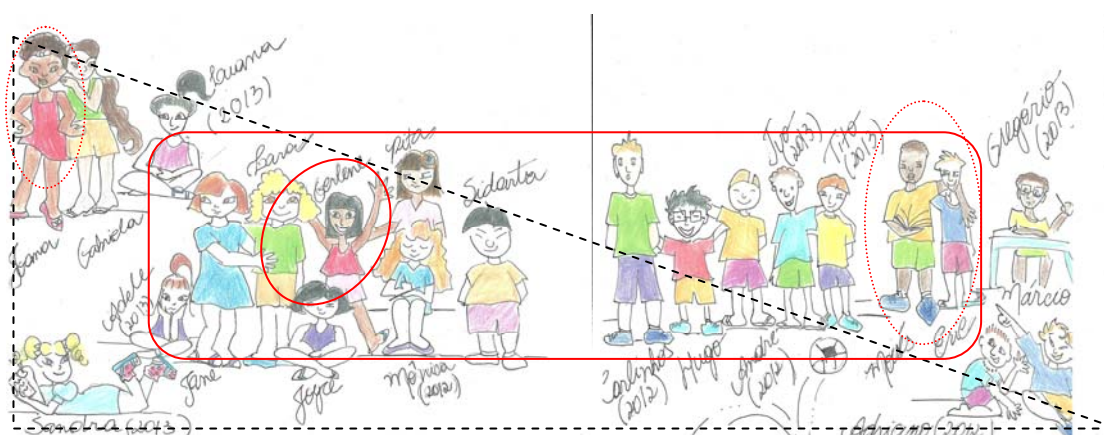
As rotinas de acção podem ser vistas como estruturas de interacção e acção das crianças para lidar e aprender a lidar com os problemas que surgem no quotidiano, e, ao mesmo tempo, como processos interactivos dinâmicos que intervêm na sua transformação. (FERREIRA, 2004, p.185)

Das rotinas de ação nas culturas de pares, Ferreira (2004) sugere que promovem segurança e sentimento de pertencimento a um grupo e Corsaro (s/d) acrescenta o incremento do estilo pessoal e identidade. A relação feita por Emirbayer e Mishe (apud Corsaro, s/data) entre as rotinas de ação e o *habitus* bourdieusiano ou a consciência prática rotinizada de Giddens é reconhecida e ampliada por Corsaro (s/d), que inclui o fator emocional de camaradagem por fazer atividades conjuntas.

O termo “rotina” empregado por Corsaro (2011) enfatiza as ações organizadas pela via da ritualização, envolvendo aspectos simbólicos e afetivos. Os rituais são definidos como atividades coletivas que “envolvem expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas dos valores e preocupações compartilhados na infância” (CORSARO, 2011, p.166). Por isso é tão importante para as crianças engajarem-se nestes processos, o que não se dá gratuitamente. “Rotina”, portanto, distancia-se de mecanização ou naturalização, abrigando os esforços para que se dê sua manutenção.

De um ponto de vista adulto, ser criança talvez fosse condição suficiente para o acesso a tais atividades. Todavia, este reconhecimento como “par” se dá a partir de uma série de critérios internos aos grupos, que têm como base a heterogeneidade das crianças entre si. Assim, um “grupo de pares” não pode ser tomado apenas por sua homogeneidade etária garantida pela convivência institucional. Não é possível ignorar “as heterogeneidades de carácter estrutural corporizadas individualmente em cada uma das crianças - idade, gênero, posição social” (FERREIRA, 2004, p.189) e acrescentamos aqui a raça/etnia como fatores que precisam ser levados em conta para a compreensão das culturas de pares. Entre si, as crianças ao mesmo tempo em que constroem uma comunidade, também a protegem e defendem, construindo novas desigualdades. Com isso, entendemos que a cultura de pares não é neutra, sendo constituída não somente pela cultura adulta e escolar, mas, sobretudo, pelos significados das crianças sobre seus relacionamentos. Na representação abaixo vemos esquematizadas as relações neste grupo, nas posturas e nas linhas sobrepostas que o texto a seguir explica.

Figura 42 - Crianças participantes do estudo e suas relações



Fonte: Elaboração própria.

Na formação dos grupos havia certa estabilidade nas parcerias das crianças, através das quais compreendemos o funcionamento de três critérios: gênero, presença de deficiência e convivência anterior. A seguir explicamos cada um deles e já indagamos sobre a vivência étnico-racial. Se a raça/etnia é pautada como algo que as crianças levam em consideração, de acordo com as pesquisas citadas ao longo deste estudo (Corsaro, 2011; Gomes, 2002; Fazzi, 2004; Cabral, 2007), o que se dá neste grupo, no qual a raça/etnia parece não importar, num primeiro olhar? Avançamos a seguir, critério por critério, até que se possa compreender o lugar da raça/etnia na cultura de pares.

Os pares de brincadeira mantinham-se mais ou menos constantes, inclusive nos papéis que desempenhavam nas brincadeiras. Essa dinâmica era raramente posta em questão pelas crianças, mesmo os conflitos se organizavam em torno de certas temáticas, de modo que algumas regras permaneciam irrefutáveis. As meninas compartilhavam mais atividades entre si, sendo o grupo de Jane, Lara, Joyce, Rita e Gerlene e Mônica como o mais estável em 2012, ladeado por Joana e Gabriela, e em 2013, Adele, Luana e Sandra. Sidarta foi o menino que mais transitou entre as meninas, brincando com elas. No grupo dos meninos, Adriano e Márcio tinham uma proximidade maior entre si em 2012. Adriano interagia também com o outro grupo mais estável formado por Sidarta, Hugo, Eric e Moisés (André e Carlinhos em 2012, Tito em 2013). Gregório e Márcio foram percebidos como menos interativos, não sendo procurados para as brincadeiras, nem lembrados como melhor amigo.

O gênero salta aos olhos como primeiro fator de organização dos grupos. Mesmo que este seja o critério de organização dos grupos de crianças na maioria dos estudos, é preciso compreender os modos pelos quais isso acontece em cada grupo, observando as reproduções interpretativas do conceito. Diversos autores (Corsaro, 2011; Ferreira, 2004; Borba, 2005) observaram este fenômeno nas idades de cinco e seis anos. Dentre possíveis explicações para

tal fato, Ferreira (2004) lembra que as crianças, ao chegarem à Educação Infantil, já sabem que são meninos e meninas, já têm uma experiência de gênero - na família, com os brinquedos e os meios de comunicação - que as informa sobre isso. Daí ser visível o quanto elas se empenham para fazer parte de um grupo e não do outro. Quando compreendemos que as crianças não passaram a existir a partir do momento em que as conhecemos, podemos pensar melhor sobre suas ações.

A exemplo do referido por diversos estudos (Corsaro, 2011; Ferreira, 2004, Borba, 2005; Bueno, 2012; dentre outros) as meninas tendem a fazer grupos com as meninas e os meninos com os meninos, o que foi encontrado também nos modos de organização das crianças com quem estive. Isso não corresponde, porém, a uma determinação de qualquer ordem, seja biológica ou social. Ferreira (2004) demonstra em sua pesquisa uma desconstrução das polaridades de gênero a partir da oposição e dominação masculina em direção ao feminino. Aqui também verificamos tal acontecimento. A polarização apareceu mais claramente no momento de uma brincadeira cooperativa com cadeiras. No decorrer da atividade, as crianças tornam a brincadeira mais competitiva e dividem sua torcida entre meninos e meninas.

Esta reapropriação das crianças merece um destaque. Sabemos do lugar da Capoeira como atividade complementar na escola. A cooperação foi apontada pelo professor responsável como um dos valores essenciais da Cosmovisão Africana que a capoeira corporifica. As crianças participantes (Gerlene, Rita, Gabriela, Márcio, Hugo) demonstram interesse e empenho na atividade. Meninos e meninas praticam juntos. Tito, que não estava presente neste episódio, pois só ingressou na escola em 2013, praticou por algum tempo a capoeira, mas como gosta de competir, preferiu a natação. O elemento competitivo destacado por Tito é bastante ressaltado pela nossa sociedade, que não enfatiza tanto a cooperação, que é central na capoeira e valiosa para a construção de modos de convivência mais justos.

Quando as meninas ganham, Sidarta diz que ganharam por que ele deixou, “deixou hoje e deixou ano passado” (Diário de campo, 17 de agosto de 2012). A justificativa de Sidarta nos revela, sobretudo, que as meninas vêm “ganhando”, fato que ele não considera ser devido aos méritos delas, mas como uma concessão dele, menino. As meninas argumentam que Sidarta empurrou Gabriela, a ganhadora da competição, ou seja, demonstram para Sidarta como ele realmente estava empenhado em ganhar e não conseguiu. As meninas demonstram maior controle e regulação do grupo, seja nas brincadeiras mistas ou nas atividades escolares. Elas também criticavam mais as expressões dos meninos e os constrangiam diante da educadora, delatando-os, como na situação a seguir:

Gabriela veio me contar um segredo que eu não poderia contar para o Sidarta. O segredo era que as meninas tinham visto a cueca amarela e o bumbum do Sidarta. Logo depois, Jane veio me dizer a mesma coisa e disse ao Sidarta que o segredo era sobre ele e, por isso, não poderia contá-lo. Lara se junta às meninas e inventa que era sobre uma borboleta que pousou na cabeça dele. Jane diz que era um sinal no nariz de Sidarta, depois diz que era um pássaro e que viram a cueca do pássaro. Aí Gabriela termina contando e dizendo que Sidarta vai morrer de vergonha e ri bem alto na cara dele. Ele não parece se abalar e dá um peteleco com os dedos no rosto de Gabriela.

Jane diz: — Você não vai fazer isso comigo não é?

E ele faz. Jane parece levar na brincadeira. Gabriela vai chorar para a educadora, que chega e briga com Sidarta por ele não estar fazendo a tarefa! (Diário de campo, 27 de março de 2013)

Percebemos como as meninas jogam com o excedente de visão que possuem sobre o outro: Sidarta não pode se ver dos ângulos relatados por elas, e assim, não pode ver por si mesmo o que dizem (o sinal, a borboleta). Ele não se incomoda com uma situação que as meninas consideravam extremamente vexatória e que utilizavam para envergonhá-lo. Esta situação é considerada vexatória pelas meninas por sua condição de gênero, que indica modos de ser relativos ao cuidado com as vestimentas e com o recato. Deste modo, o objetivo de incomodar Sidarta não é atingido pois, sendo menino, ele não considera aquela situação humilhante. Sendo assim, a próxima estratégia é a utilização do choro para chamar atenção da educadora e finalmente constranger Sidarta. Uma vez que não tinha como saber o que se passou no interior do grupo, Sidarta acaba sendo chamado a atenção pela educadora e as meninas conseguem seu intuito.

O gênero foi importante durante a pesquisa por facilitar meu contato com as meninas - mesmo sendo uma “menina grande”, que só vai saber “o segredo” quando estiver na infância. Este mesmo elemento, por sua vez, limitou o contato com os meninos, posto não ser possível estar em dois lugares ao mesmo tempo. A etnografia se tece é na presença e na relação do pesquisador com os participantes. Assumir as limitações é também um exercício ético que fortalece a discussão posta nesta tese.

A presença ou não de deficiência também pareceu ser algo que influenciasse na formação dos grupos. Se o gênero faz fronteira entre os grupos como um véu, naturalizado e transparente, poderíamos pensar, a partir da convivência com as crianças, que a deficiência seria vista como uma cerca, para alusão a uma separação mais palpável e menos permeável, porém não intransponível. Em 2012 e 2013, Márcio, garoto branco com Síndrome de *Down*, e Gregório, garoto identificado como negro pela mãe e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mostram como as portas da interação são abertas e trancadas. Como seus acessos à linguagem são atravessado pelas peculiaridades que a deficiência os

impõe, muitas vezes não compartilhavam os significados que as outras crianças emprestavam às ações. A mãe de Gregório caracteriza o modo pelo qual o filho se relaciona a partir da sua deficiência:

Todo mundo sabe que o TDAH tem essa dificuldade, ele faz amizade muito fácil, mas também acaba muito fácil por que são chatinhos né. Eles querem brincar as brincadeiras dele do jeitinho deles... É mais as meninas que brincam com eles e mais os menores do que os maiores. Os meninos não tem muita paciência... (Mãe de Gregório em entrevista, 2014)

Quando pergunto a Gregório com quem brinca de bola, ele diz que brinca sozinho. Como se sabe a partir de Corsaro (2011), as crianças tentarão proteger o compartilhamento, ao mesmo tempo em que fortalecem o grupo central já criado. Joana e Gerlene são as meninas mais referidas como próximas a Gregório. Márcio acompanha a turma há mais tempo, tendo a convivência compartilhada a seu favor. Contudo, sua comunicação e seu modo de se comportar muitas vezes eram interpretados como agressivos pelas outras crianças, devido aos movimentos bruscos e à comunicação verbal pouco desenvolvida inicialmente. As interações com ele eram sempre instáveis devido a estas condições, embora os meninos valorizassem sua capacidade de correr rápido e as meninas o considerassem fofo como um bebê. A comparação com o bebê leva a pensar na situação do bebê, que também não é compreendido em suas expressões, mas precisa ser cuidado e é objeto de afeto.

A turma já tinha história e memória, e em torno disso se organizavam as relações e se pautavam muitos dos conflitos. Nesse contexto, as crianças já tinham elegido seus “melhores amigos” e parceiros de brincadeira mais frequentes, além daqueles que deviam se esforçar para conseguir melhores relações. O grupo formado por Jane, Lara, Gerlene, Rita e Joyce (e Mônica, em 2012) se manteve unido em todo o período da pesquisa, apesar de seus conflitos internos. Mais à margem, Joana e Gabriela, por motivos diferentes: Gabriela tinha mordido as meninas nos anos anteriores e isso nunca foi esquecido; Joana, segundo ela mesma, não desejava se envolver em “implicâncias”, que era como ela caracterizava as relações entre as meninas. Em 2013, Luana, Sandra e Adele foram mantidas a certa distância desse grupo, uma vez que não tinham uma convivência anterior que garantisse às outras a continuidade dos compartilhamentos que já vinham acontecendo (CORSAO, 2011). Algumas vezes ficavam entre si (ou assim foi visto pelas outras meninas), ou com Joana.

Gênero, deficiência e convivência anterior foram levados em conta pelas crianças na formação dos grupos. A classe social pareceu ser homogênea o suficiente para não ser relevante como critério de formação de grupos pelas crianças, entretanto, não significa que não interfiram na sua vivência de raça/etnia. A maioria conhece outros estados, já viajou de

avião, compartilham referências de filmes e jogos, passam férias em ambientes como parques aquáticos e praias.

Para que compreendamos melhor a vivência da raça/etnia nesta turma é preciso ter em conta suas interações e interesses. Passamos, então, à abordagem das rotinas de ação. Como será possível verificar, há referências de situações de rotinas de ação mistas, envolvendo meninos e envolvendo menina, bem como a descrição de seus interesses midiáticos, a tematização de suas brincadeiras.

6.1.1 Modos de organização: Rotinas, papéis, interesses, negociação e conflitos

É sempre importante relembrar que se trata aqui do que foi possível registrar e não da totalidade de acontecimentos entre aquelas crianças. Dado o tempo e a frequência da observação, é possível entender que tais referências sejam representativas daquele grupo, naquele espaço/tempo. Nos Diários de campo foram encontradas 30 referências a rotinas de ação envolvendo jogos de papéis (brincadeira) e jogos com regras em 2012, sendo que destas, 10 foram mistas (entre meninos e meninas), 8 envolvendo apenas meninos e 12 envolvendo apenas meninas. Em 2013 foram 39 referências, sendo 17 mistas (meninos e meninas), 12 femininas e 10 masculinas. Sidarta e Eric são os meninos mais presentes nas brincadeiras mistas, que contam com enredo da preferência delas e maior quantidade de meninas envolvidas. Apenas uma referência é feita sobre uma menina brincando entre os meninos, e essa menina é Jane, o enredo é do Homem-Aranha, inspirado no desenho animado, preferido pelos meninos. Os jogos de papéis constituem rotina de ação por excelência nesse grupo de crianças, sendo encontrados também jogos de perguntas, jogos de tabuleiro e cantigas. Assim, abordamos planejamentos, formas de acesso e enredos com base no material de campo.

6.1.1.1 Planejamento e acesso: senhas para brincar

O planejamento da brincadeira que aconteceria na areia, normalmente ocorria previamente, nos interstícios das atividades em sala. Quem tinha a ideia de brincar primeiro era designado “dono da brincadeira” e isso significava que poderia regular a distribuição dos papéis e a entrada de colegas que desejassem fazê-lo posteriormente. Esta regra nunca foi posta em questão. A presença do dono, líder ou chefe da brincadeira é referida também por Borba (2005, p.165) como sendo muito comum, uma vez que “[...] em geral este é aquele que

escolhe/sugere/inventa a brincadeira a partir do repertório lúdico do grupo e que coordena as ações dos participantes”. Os que não seriam donos na brincadeira, ou negociavam seus papéis, se fossem convidados durante o planejamento, ou negociavam o acesso posteriormente, o que, apesar de ter uma grande chance de insucesso, valia a pena tentar, como no exemplo abaixo:

Na areia a brincadeira é de casinha. Joana fica conversando comigo, me contando sobre sua priminha e depois quer brincar com Joyce, Joana, Mônica, Jane e Lara na casinha. Gerlene informa que a dona da brincadeira é Jane e Joana pede a permissão. Jane diz que ela pode brincar e pode ser quem quiser. Joana diz que quer ser a menina que tem um cachorro. (Diário de campo, 26 de novembro de 2012)

Aqui vemos que, embora Joana já estivesse no local da brincadeira, ainda não estava engajada nas ações lúdicas. Quando quis brincar precisou pedir permissão e foi informada por Gerlene sobre quem decidiria a respeito de sua participação. A função de Gerlene (ser a dona da brincadeira ou informar quem seja), demonstra que ela possuiria uma posição central no grupo das meninas. No trecho a seguir, Gerlene atua como dona da brincadeira:

Gerlene: — Eu era a bebê. Não, a Lara era a bebê! E a Jane era a cachorrinha!
 Jane (choramingando): — Tu disse que eu era a bebê!
 Gerlene: — Tá bom, então vocês duas eram as bebês e eram gêmeas!
 Jane comporta-se imediatamente como bebê, brincando com a própria chinela.
 Quando Sidarta se aproxima, ela faz menção de bater nele com a chinela.
 Gerlene: — Vem, vem, aí você me obedecia!
 (Diário de campo, 18 de março de 2013)

Não é possível deixar de notar a expressão “agora eu era...” que remete ao tempo recursivo da infância, descrito por Sarmiento (2004) como um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Aí se encontra o fluxo da rotina de ação, no habitar do tempo que condensa passado e presente, além de anunciar o futuro da interação. Constantes renegociações são feitas em função de que a experiência lúdica possa desenrolar-se, acomodando os elementos de novidade que a todo tempo são propostos. Jane negociou com Gerlene evocando um compromisso anterior que lhe garantiria o papel desejado, começando imediatamente a executá-lo, de modo a não ser mais questionada sobre ele. Gerlene indicou ainda como “a” bebê deve se comportar em relação a ela. Vejamos, por exemplo, o trecho abaixo, quando Lara perguntou a Rita sobre a possibilidade de Gabriela brincar, mas Gerlene interveio, exercendo seu poder de decisão: Lara diz “Ei Rita, a Ga pode brincar?”, ao que Gerlene retruca “ Eu posso decidir? Não, quem decide é a Ja. Pode!”(Diário de campo, 18 de março de 2013).

A permissão tácita que é dada a Gerlene para que exerça seu controle dessa forma também aparece no trecho supracitado. Gerlene sabe que em alguns momentos não pode decidir e se submete, referendando a posição legitimada pelo grupo. Ao fazer isso, Gerlene

parece garantir também para si uma posição privilegiada, funcionando ainda como guardião do grupo, garantindo a continuidade do compartilhamento da cultura daqueles pares, regulando o acesso das novatas e assim fortalecendo o grupo central, como no episódio:

Sandra pede para ver (*as pulseiras da brincadeira anterior*). Gerlene nega e ela pede “por favor”.

Então Gerlene explica: — Sandra...! Você não é do grupo das minhas melhores amigas! Você é minha amiga, mas não é do grupo das melhores.

Sandra pega os dominós e conta: — Um mais um fica dois!

(Diário de campo, 18 de março de 2013)

Portanto, o acesso às pulseiras, que poderia significar algum acesso de Sandra à brincadeira, é vedado tendo como justificativa a amizade. O discurso posterior de Sandra poderia ser interpretado como a possibilidade de uma soma acontecer, ou seu desejo de somar e não destruir a brincadeira.

Em Diário campo de 6 de maio 2013, durante uma brincadeira de massinha que envolvia, sobretudo, modelagem, Sandra já chega nomeando as comidas “bolos e pizzas”. Joyce, ao negociar sua entrada depois do início da brincadeira, o faz com a estratégia já utilizada por Joana, pedir permissão. Como não funciona, resolve engajar-se em uma ação, não sendo impedida. Adele, vendo seu sucesso, imita-a. O episódio abaixo ilustra bem como são regulados os acessos à brincadeira.

Depois as meninas foram brincar a brincadeira usual de bebê. Dessa vez é na casinha de alvenaria ao fim da “Areia”, que a escola chama de “Quintal”[...]

Joyce chega pedindo pra brincar, negocia sua participação: — Posso brincar em qualquer lugar?

As outras continuam varrendo a casinha e nem dão atenção. Dizem apenas que falem com a Gerlene. Sandra tenta entrar na casinha, mas é barrada. Gregório também fica por ali, mas é ignorado. Joyce, resolve ajudar na limpeza e é seguida por Adele. Sidarta chega e Gerlene pede a ele a senha “ponto com ponto bê erre”. Essa é a senha: “ponto com ponto bê erre”. E quando Sidarta diz isso, ela diz que ele errou. Que era “ponto ponto bê erre”. Agora Gabriela quer guardar umas roupas na parte de cima da casa, e Rita se ocupa em esconder utensílios como potes plásticos e coisas assim. (Diário de campo, 27 de março de 2013)

Acompanhar a ação que já está acontecendo é outra forma de acesso à brincadeira sistematizada por Borba (2005). Gerlene aqui funciona mais uma vez como a guardião do grupo, inventando uma senha de acesso para regular a entrada de Sidarta, o que não aconteceu nem com Adele, nem com Sandra, nem com Joyce. Em 2012, Gabriela, Joana e Lara brincavam com um artefato ao qual chamaram de *Ipad*, formado por uma caixa e um Cd. Nele Joana ensinava a Lara uma senha que eu não poderia ver, ou seja, naquele momento não me seria fornecida a senha, a possibilidade, para brincar. Para que fosse possível a improvisação presente no jogo de fantasia, as crianças lançaram mão do conhecimento partilhado no

passado. Sandra, como novata, tem negadas diversas possibilidades de conquistar um lugar no grupo. Nenhuma senha é oferecida, nenhum enigma é posto para Sandra. Tal senha, por sua vez, não foi necessária a Joyce e Adele (novata no grupo, mas não na escola).

Joana parece estar ciente da importância da convivência anterior quando diz para Gerlene e Rita: “Vocês chegaram no berçário e eu cheguei depois.” (Diário de campo, 5 de abril de 2013). “No berçário” tem o sentido de “no tempo” em que Gerlene e Rita fizeram parte daquela realidade “berçário” e vivenciavam conjuntamente o cotidiano daquele lugar. Esta memória é tão significativa que em 2012 motivou um “plano secreto” para molhar a farda de Gabriela. Simbolicamente, tratava-se de jogá-la num poço cavado na areia e enchido de água por Mônica, Jane e Lara. A tarefa era demorada e a areia absorvia a água, mas de todo modo persistiram na ação, o que faz pensar na força simbólica que o ato teria para elas. Gabriela só escapou ao ser avisada por Joana. A paz só foi reestabelecida com a intervenção da educadora. Assim, percebemos que o grupo de pares nada tem de idílico ou harmônico e consensual. As negociações são árduas para alguns e seguem por todo o brincar.

6.1.1.2 Jogos de papéis: sentidos e confrontos da ordem adulta

O diálogo que estabelecemos entre a Sociologia da Infância e a Ecologia dos Saberes enriquece as análises dos episódios de brincadeira entre as crianças. Santos (2006, p.147), ao pensar uma Ecologia dos Saberes, afirma que “o que a ecologia dos saberes combate são as hierarquias universais e abstratas e os poderes, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas”. Ao brincar as crianças instituem seus critérios e desafiam a ordem adulta. A brincadeira envolve, na perspectiva da Sociologia da Infância uma “imaginação do real” (SARMENTO, 2004, p.26), que tem a ver com a transformação da realidade pela criança de modo a torná-la mais suportável e compreensível, objetivando ter algum controle de sua vida. “A saga da ‘criança desordenada’ é afinal o ritual cotidiano de todas as crianças na sua interpretação do mundo, transpondo-o, contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável” (SARMENTO, 2004, p. 27). A Sociologia da Infância pauta o que há de subversivo e contestador da ordem adulta nas culturas infantis. Para Corsaro (2011), é um tema importante para as crianças como obter controle sobre suas vidas e contestar a autoridade adulta. Cita um exemplo de uso da linguagem e imitação lúdica com este fim (STRANDELL, 1997 *apud* CORSARO, 2011), quando as crianças fazem o que são instruídas a fazer, no caso, agradecer, mas de forma a se divertirem e permanecerem no controle, imitando o professor em coro.

Também presenciei um episódio similar em 13 de agosto de 2012, quando a educadora de música diz “Quem falar ‘eu primeiro’ será ‘eu por último’” e todas as crianças passam a dizer “eu por último”. Trocando de papéis, atendem ao que a educadora pediu, porém mantendo a expressão do seu desejo de serem os primeiros.

Os jogos de papéis estão presentes entre meninos e meninas. A perspectiva vigotskiana pauta a brincadeira como via de realização de necessidades infantis impossíveis de satisfazer. Esta satisfação é possibilitada pela estruturação de regras, negociadas dentro do próprio contexto. Os interesses que parecem organizar as brincadeiras mesclam a cultura global para a infância, composta de tecnologia e mídia. A construção de um *Ipad* com sucata, as referências de desenhos animados e filmes nas brincadeiras das crianças, nos informam que se está diante da infância *cyber* (DORNELLES, 2005), de crianças incluídas no consumo da mídia global e tecnológica, em confronto com esta particular ordem adulta e escolar que, embora não incentive a utilização de *gadgets*, nem o consumismo, nem sempre conseguem evitá-los devido à sua inserção social de classe. Lembramos que as famílias procuram esta escola valorizando uma preconizada ruptura com valores presentes no meio social do qual fazem parte, muitas vezes pautados no consumismo e na manutenção do *status quo*.

Tipo assim, alguns parentes nossos diretos, irmãos mesmo, não acham que os filhos deles poderiam estudar na escola por que acham que foge ao que eles querem que os filhos sejam... A questão do ensino direcionado ao Vestibular, à carreira profissional. Tipo assim, se os nossos filhos decidirem ser artistas, músicos, o que for, a gente aceita isso naturalmente, tem pai que não. Né? Preferem os filhos advogados médicos, profissões mais estabilizadas assim... Que na verdade é uma mentira isso... A gente sabe que quando a pessoa faz o que quer ela se dá bem, né? Pode ser jogador de futebol, pode ser músico, pode ser médico, pode ser advogado. Mas é mais difícil alguns amigos nossos pensarem assim. Eles normalmente querem que os filhos tenham uma coisa mais sólida entre aspas né, do que seria sólido. (Pai do Hugo, em entrevista em 02 de agosto de 2013)

Lembramos também que a escola se constitui a partir de uma demanda por uma educação que pautar valores ligados à expressão e vivências artísticas, culturais, solidárias e sustentáveis. O discurso do pai de Hugo é emblemático deste pensamento, que apresenta outra leitura de mundo, pautada no desejo de contribuir para uma sociedade mais igualitária. Magalhães e Stoer (2005) compreendem que esta demanda é também cooptada pelo capitalismo e acaba transformando este tipo de educação em um produto de mercado a ser consumido. É dentro desta contradição que a escola busca fazer a diferença e se construir como uma alternativa a um modelo hegemônico, ao qual vai questionar, sobretudo, além da utilização dos recursos naturais, também os processos de hierarquização e classificação

sociais, mesmo fazendo parte de um mercado educacional e inevitavelmente se construindo mediante tais processos.

As crianças com quem convivemos referem-se com frequência à cultura global. Incorporam cantigas africanas e indígenas aprendidas na escola aos seus repertórios lúdicos, reproduzindo-as interpretativamente em momentos que não os sinalizados pela escola. A referência dominante em seus discursos é a da cultura global para a infância, da indústria cultural, que, como se sabe, é racializada e etnicizada em padrões da cultura hegemônica.

A análise dos dizeres das crianças com quem convivemos revela não só sua inserção na indústria global voltada para crianças, como também no mercado de forma mais ampla. Estão são crianças que viajam, que conhecem outras realidades. Sandra e Joana discutem sobre a neve, que Sandra nunca viu, mas Joana já, e ela cita com detalhes as texturas e situações em que esteve em contato com a neve.

Sandra vem me mostrar um desenho com água e neve. Eu pergunto se ela já viu neve e ela revira os olhos dizendo que não. Acho que devem fazer muito essa pergunta a ela e ela vive desenhando a neve. Joana aproveita para dizer que já viu neve, mas que a Sandra não poderia ir, pois poderia se machucar.

Sandra pergunta: — Mas a neve não é macia?

Joana explica que sim, mas que tem meninos que fazem bolas e jogam com muita força e dói. Que ela mesma só foi porque a mãe deixou. (Diário de campo, 05 de abril de 2013)

Moisés foi o único de quem tive notícia de ser visitado pela fada do dente, e a troca dos dentes foi objeto de conversas das crianças, com direito a exibição de janelinhas e histórias de como e quando caíram. Ao ser visitado pela fada, Moisés imediatamente faz ligação com a possibilidade de gastar o dinheiro em uma famosa loja de brinquedos importados de Fortaleza. Ele é também a criança mais vista com livros e leituras. Quando Eric comenta sobre os videogames da casa do amigo, Moisés o censura, perguntando se ele não teria outro interesse. É possível interpretar aqui um tensionamento entre a cultura global intrínseca aos videogames e a experiência cotidiana na qual a conversa se desdobra. Isto não exclui a possibilidade de que o discurso de Moisés possa ter a ver com algum ciúme do amigo e das brincadeiras que Eric compartilha com outro. A continuidade da conversa se dá através de um evento cotidiano envolvendo contato com animais, que parece ter despertado mais o interesse de Moisés:

Eric: — Ontem fui na casa do meu amigo e ele tinha um suuuper videogame.

Moisés: — Videogame, videogame, você só pensa em videogame?

Eric: — Eu só queria contar! Não vou mais falar contigo não.

A decisão de Eric não dura muito, dali a pouco já estão conversando sobre uma Arara, que subiu no braço de Eric e doeu muito. (Diário de campo, 18 de março de 2013)

A escola não permite a circulação de brinquedos trazidos de casa, e é dentro destas restrições que se constroem os desafios à ordem. A criança que mais quebra esta regra é Márcio, que traz super-heróis na maioria das vezes, o que é tolerado em virtude da sua condição, a Síndrome de *Down*. O mesmo não acontece com Gregório, que já domina a linguagem. A ele é exigida a tentativa de concentração nas atividades propostas em sala. Em 2012, noto a presença de diversos jogos de tabuleiro, além de bonecas, carrinhos, dinossauros, revistas em quadrinhos e massinha disponíveis para o manuseio das crianças. Sempre antes das atividades as crianças escolhiam seus brinquedos de forma tradicional: Meninos junto dos brinquedos considerados culturalmente de meninos (carrinhos, jogos de tabuleiro) e as meninas junto das bonecas bebê e raramente alguma transgressão a esta ordem implícita foi flagrada. Em 2013, os mesmos recursos já não estavam mais disponíveis e, tão logo as crianças chegavam, as atividades eram iniciadas. Quando isso não acontecia, dedicavam-se a conversar sobre o cotidiano, a formação dos grupos, atentar sobre a decoração da sala, que tematizava os projetos trabalhados.

Os interesses das crianças incluem *gadgets* (*Ipad* e *Ipod* foram os mais referidos) e viagens de avião, inglês e as indústrias cinematográfica e televisiva. A análise do que foi referido permite-nos entrever que aquilo que faz parte do repertório deste grupo nem sempre se constitui em relação ao que seria endereçado “para a infância”, como é possível verificar no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Referências midiáticas

Tipo	Denominação
Filmes/ Desenhos animados	Pequenos espiões, Enrolados, Smurfs, Harry Potter, Paranormal, Madagascar, Shrek, Uma noite no museu, Shrek de Halloween, Espetacular Homem-Aranha, Crepúsculo
Seriados	Rarará, Violetta, ACR, I Carly, Menino Maluquinho
Brinquedos/ narrativas de desenhos e filmes	Poly Maxsteel Homem de Ferro Lego Star Wars
Personagens	Princesas da Disney, TinkerBell, Mickey, Demi Lovato, Zumbis, fada do dente
Lugares	Disney, São Paulo, Inglaterra
Músicas	Jesus é Black (Timbalada) Músicas do Grupo Palavra Cantada, Bia Bedran Brilha linda flor (Enrolados) Delícia” do Michel Teló, “Quero Tchu, Quero Tcha” “Assim você mata o papai” Baby” do Justin Bieber.

Fonte: Elaboração da autora a partir do estudo do caso.

Destaco a forte presença das culturas de massa norte-americana e brasileira, cujos produtos não necessariamente foram feitos para crianças, como atestam as músicas “Delícia” do Michel Teló, “Quero Tchu, Quero Tcha” e “Assim você mata o papai”, e filmes como *Crepúsculo*, *Paranormal*, além de personagens como os zumbis e a cantora adolescente Demi Lovato. Gabriela, Hugo e Joana faziam inglês na escola como atividade extracurricular. O padrão étnico-racial observado nestas produções é o branco-europeu, com exceção da música “Jesus é Black”, mencionada por Huguinho, que a cantarolou enquanto pintava seu cartão de cumprimentos pelo aniversário do porteiro. As mensagens da cantora Demi Lovato são contestadoras dos padrões de comportamento aos quais as garotas são submetidas. A própria cantora já explorou suas dificuldades com transtorno alimentar e automutilação, derivadas do *bullying* quanto ao seu peso, sofrido na escola. É a cantora preferida de Joana.

Se para Elkonin (1998) é através do jogo que as crianças medeiam sua realidade em relação à vida adulta, com Brougère (1997) encontramos que a mídia fornece os elementos para o jogo. Com relação aos desenhos animados/filmes, notamos o interesse, em sua maioria, por aqueles contemporâneos, com mocinhas valentes e aventureiras e anti-heróis (Shrek, Homem-Aranha). Os heróis preferidos pelos meninos nas brincadeiras, exceto as Tartarugas Ninja, também apresentam padrão fenotípico branco (Ben 10, Homem-Aranha, Max Steel, dentre outros). As narrativas destes desenhos põem em causa sempre a identidade dos heróis: Em “Homem-Aranha”, o rapaz comum que também tem superpoderes precisa de uma identidade secreta para poder fazer uso deles e ao mesmo tempo levar uma vida normal que não coloque em risco seus amigos mais fracos. Em Ben 10, a identidade múltipla do garoto de 10 anos é possível graças a um equipamento tecnológico alienígena em forma de relógio de pulso, que possibilita sua transformação nos mesmos alienígenas que combate. Em Tartarugas Ninja, os heróis não tem como forjar uma “normalidade”, tendo em vista que são tartarugas adolescentes modificadas geneticamente, precisando, assim, viver no submundo. Em Lanterna Verde, um rapaz é escolhido para ser guardião da Galáxia, ganhando um anel que o permite concretizar seus pensamentos e então combater o mal. De acordo com Brougère (1998), a televisão fornece o principal suporte para as culturas lúdicas contemporâneas, sendo ainda frequente encontrar toda uma rede de produtos associados a estas temáticas.

Quanto aos modelos de masculinidade referidos pelos meninos, a força é uma característica sempre referida. Contudo, nem sempre a força pode estar associada aos músculos, como no trecho abaixo:

Moisés, Eric, Carlinhos e Hugo brincam de Lanterna Verde. Na filmagem deste momento é possível ver Moisés de pé, enquanto Carlinhos, Hugo e Eric estão sentados. Carlinhos faz gestos de socos seguidos de sonoplastia característica,

enquanto Moisés os rebate. Em um momento, a força de Carlinhos parece ser excessiva e Moisés recua, um pouco irritado. Hugo aproveita o momento para acertar Carlinhos, também encenando socos com sonoplastia e os dois continuam nesse movimento. Moisés dirige-se, então a Eric dizendo: — E aí eu fiz seus músculos crescerem! – e gesticula com as mãos o tamanho dos músculos.

Eric diz: — Eu não queria. Eu quis que deixe pequenos.

Carlinhos e Hugo dizem: — Eu também.

Moisés se afasta dizendo algo que não compreendi e passa a olhar o movimento dos outros. (Diário de campo, 23 de outubro de 2012)

Aqui, Moisés dá uma ideia para incrementar a brincadeira que não é aceita pelos outros. Ser fortão, contudo, parece ser uma ideia valorizada, é referido como importante para Sidarta em brincadeira com a mesma temática, sendo acertada a sugestão de Moisés. Sidarta diz “Eu sou o fortão vermelho!”, Eric também faz sua escolha ao dizer “Eu vou ser sempre o Lanterna Verde!” e Sidarta enfatiza “Eu sou o fortão. Eu sou o fortão. Eu sou o fortão” (Diário de campo, 21 de março de 2013). Os motivos pelos quais a sugestão de Moisés não foi aceita naquele momento permanecem ignorados.

Brincadeiras que envolvem a força foram mais comuns entre os meninos, o que tem a ver com a construção do gênero que já discutimos brevemente com Ferreira (2004). Tais brincadeiras não são mais comumente encontradas por serem naturais, mas por fazerem parte de um aprendizado de gênero que envolve as características presentes na brincadeira. Os meninos, então, demonstram e testam sua força: mesmo quando estão com brinquedos, estes voam, atravessam a sala, são jogados contra os colegas. Queda de braço e cascudos são presentes e, caso gerem alguma reclamação, ela parece ser rapidamente resolvida. Chorar não é algo bem aceito entre eles. Carlinhos, em 2012, chora diversas vezes, o que é considerado irritante por Moisés. É possível pensar aqui nos usos do corpo e na performatividade do gênero reproduzida interpretativamente pelos meninos nas brincadeiras.

As crianças se (re)apropriam dos desenhos para compreender o que pensam sobre seu mundo e, assim, o apelo da mídia não pode ser ignorado pelas instituições pedagógicas. “Nessa cultura, discriminação, intolerância e exclusão deixam rastros na jornada daqueles que, desde a infância, não possuem os requisitos valorizados e as senhas definidas como códigos de acesso a status e poder.” (SALGADO, 2005, p.234). A objeção aos brinquedos eletrônicos, doces ou mochilas diferentes das padronizadas pela escola nem sempre é bem aceita: Muitas vezes as crianças chamam umas às outras para olhar dentro da bolsa e ver o que trouxeram de proibido. O mais comum entre meninas são doces e adereços para enfeitar-se (principalmente maquiagem) e entre os meninos, bonecos e carrinhos. As famílias, portanto, providenciam o acesso a estes artefatos.

Quanto às meninas, o discurso sobre as princesas da Disney não foi tão frequente

quanto supus, mas a figura da princesa ainda povoa o imaginário delas como um lugar desejado. Tanto na apresentação do Maracatu como na encenação da peça “Peter Pan”, as meninas desejaram o lugar de princesa e, ao se depararem com esse papel, apresentaram alguma decepção. Lara, ao conseguir um lugar como princesa do Maracatu, preferiu ficar junto das amigas que estavam na ala das baianas. Depois, rejeita o papel de princesa das índias que lhe foi atribuído na encenação de Peter Pan. Lara preferiu ser Capitão Gancho, papel que ninguém queria e que, mesmo sendo requisitado por ela, lhe foi atribuído com certa relutância. Mônica, que fazia muita questão do papel de princesa das índias, se mostra decepcionada com a indumentária daquela princesa, composto de um saiote de papel, adereços de papel para os braços e um cocar também de papel. Tal vestimenta não condiz com o imaginário que as meninas têm sobre princesas, no qual o vestido é uma peça importante.

O fato de Lara repetidamente abdicar dos papéis de maior interesse para todas as outras meninas, preferindo papéis de vilões ou vilãs, torna visível tais papéis lhe são atribuídos repetidamente. Lara, com esta recusa, parece querer explorar outras possibilidades de ser, que não seriam possíveis na performance preconizada pelos papéis de princesa. A manutenção de Lara nesses papéis parece atender à necessidade (de adultos e de outras crianças) de fazer coincidir seu fenótipo (branca e loura) ao perfil estético do papel. Lara, ao recusar este lugar, descontrói também o ideário em torno da princesa como o que poderia ser mais desejável. Sua ação nos faz pensar que tal papel possa ser também sentido como limitante para a criança que é repetidamente a ele submetida, demonstrando como o padrão hegemônico tolhe também aqueles que estão na posição de privilégio. O privilégio é aqui entendido como o acesso facilitado ao que seja considerado como mais favorável ou desejado pelo grupo; o que pode ser conflitante com os desejos pessoais, conforme argumentamos.

Entre as meninas, os jogos de papéis na rotina lúdica de “aniversário do bebê” é sem dúvida a brincadeira mais frequente entre as observadas. Como suporte material para esta atividade, contam com uma casinha de alvenaria – na Areia e na área do pátio –, utensílios e um baú com roupas e bolsas. É aqui que Sidarta mais participa com as meninas, sendo um irmão, bebê ou cachorro valente. Não presenciamos em nenhum momento de xingamentos ou questionamentos quanto à identidade de gênero de Sidarta pelo fato de ele brincar na casinha com as meninas, o que poderia ser esperado, dado à cultura global machista em que esse tipo de reação é comum. Esta brincadeira está estruturada em torno de duas ações principais: A preparação do aniversário e a fuga do bebê. O bebê, cujo papel é sempre representado por Lara, mesmo que outras crianças também possam sê-lo, é alguém que, além de receber um carinho especial, também simboliza a insurgência contra a ordem adulta, sempre fugindo,

quebrando, fazendo algo incontrolável ou simplesmente discordando, como se vê no trecho abaixo:

Gerlene: — Aí, a Lara era a mais nova, que fica no colo da mamãe, ou no colo da titia. Eu fico no colo da titia.

Gabriela (bem baixo): — Quem vai ficar no colo da irmãzinha?

Jane: — A Joyce.

Gerlene se joga em cima de Rita: — Eu fico no colo da titiaaaaa, titiaaaa!

Lara (faz birra): — Eu não queria ficar no colo! (Diário de campo, 18 de março de 2013).

Se, numa interpretação baseada na Sociologia da Infância, compreendemos a brincadeira como meio de expressão do ressentimento e revolta da criança por fazer parte de uma população capturada (SALGADO, 2005), esse argumento fica explícito na brincadeira “fuga do bebê” das meninas. Consiste numa rotina do tipo fuga-captura, em que o bebê escapa do lugar previsível e foge, correndo por todo o espaço da Areia até ser capturado e trazido de volta, quando novamente tentará escapar. A escapada do bebê não só é previsível como parece ser desejada, constituindo o ponto alto da brincadeira. Deste modo, a presença de vários bebês ameaça a ordem, pois não haveria como dar conta de tudo que poderia acontecer. Assim, depois dos papéis de mãe e bebê serem definidos, as demais crianças ocupam o lugar de irmãs, que vão controlar e cuidar dos preparativos e garantir que o bebê esteja em cena para o aniversário. A negociação dos papéis é presente ao longo do episódio interativo onde Gabriela diz “Eu sou tua irmã” e Rita responde: “Não, eu já era!”, ao que Gabriela retruca “Mas eu já sou!” e Rita contesta “Mas você nem pediu, eu pedi primeiro.” (Diário de campo, 18 de março de 2013, p. 16 L18 a 21).

Em outra brincadeira vemos como pode ocorrer essa negociação não explicitamente:

As meninas estão na casinha e a brincadeira é de bebê. Lara é a bebê, Joyce e Gerlene são irmãs mais velhas, Jane é a mãe e Rita a babá. O desenrolar é de que a babá ajuda a mãe nos preparativos do aniversário e a irmã mais velha Gerlene sai para passear com o bebê.

Ao sair, Gerlene diz: — Vamos filha!

E todas corrigem: — Irmã!

Então Gerlene se corrige, arrastando Lara para fora quando Lara tem um comportamento de bebê, que é cantar os parabéns fora da hora, pois não tem nada pronto para a festa. (Diário de campo, 1º de abril de 2013)

Compreendo que aqui, sutilmente, Gerlene possa ter tentado usurpar o papel de mãe. Mesmo se tivesse simplesmente esquecido, as demais meninas a recolocaram em seu papel, garantindo que ela se submeta ao planejamento anterior. Como Gerlene aceita o reposicionamento, a brincadeira pode transcorrer seu fluxo usual.

Outra temática de interesse são os aniversários. Convites de aniversário circulam, e temáticas festivas são acordadas. Nos seguintes trechos, percebemos a valorização da realização de festas em buffets.

Joana: — Tia (*Nara*) você sabia que amanhã é meu aniversário e você não vem...
 Minha mãe é dona do Plus (*segundo as crianças, um Buffet Infantil*).
 Eric: — o Plus é demaaaais!
 Joana: — Mas não é o Plus daqui, é o Plus dos Estados Unidos.
 (Diário de campo, 16 de outubro de 2012)

Eric e Moisés conversam sobre seus aniversários. Moisés será Maxsteel e Eric quer do Homem de Ferro... Ou Lego Star Wars.
 (Diário de Campo, 02 de abril de 2013)

Há a reprodução interpretativa de uma estética que comanda a produção dos aniversários para as crianças e na brincadeira de aniversário do bebê. É possível encontrá-la nos atos de construir e reconstruir os bolos enfeitados que não são para comer, como se interpretar neste excerto: “Jane: — Tia (*Rita*) chega de bolinho senão vai ficar cheia. Ei, esse aqui é pra comer! Esses aqui só são decorativos. (*puxa um copo da mão de Joyce*). Bora deixar esse pra comer. (Diário de campo, 18 de março de 2013). É preciso certa ordem, a mesa não deve ficar muito cheia, nem suja. Contudo, também se pode verificar mais uma insurgência na reinterpretação das crianças, quando Gerlene diz pulando e gritando: “- Então? Pode ser de comer tudo isso!” (Diário de campo, 18.03.2013 p. 15 L25).

A perspectiva vigotskiana faz saber que a brincadeira trata de uma apropriação interna dos papéis sociais, de uma reelaboração criativa, na qual as crianças dispõem do que percebem com voz própria. Na visão da Sociologia da Infância, trata-se também de um processo interpretativo. Do bebê rebelde espera-se que fuja e que quebre com as rotinas da casa, recuse-se a esperar pelas horas pré-definidas, a própria criança representando o seu outro - o bebê - como aquele que consegue escapar à norma e deve ser a ela reconduzido.

A relação entre amizade e brincadeira pode ser um pouco mais explorada. Poderíamos supor que a amizade seria fundamental para este acesso, configurando-se como uma espécie de passaporte (SALGADO; SILVA, 2010). Vejamos, então, este episódio no qual Gabriela e Joana pleiteiam acesso à brincadeira na casinha:

Gabriela: — Eu posso brincar? Eu posso?
 Lara põe um copo como um chapéu na cabeça de Gabriela, mas como está sujo de areia, ela reclama.
 Jane: — Só se tu não ser bebê. Por que já tem três!” (Diário de campo, 18 de março de 2013)

Aqui Gabriela utiliza-se da estratégia de pedir para brincar e ganha um acesso condicional, uma vez que a brincadeira já está em curso. Jane tenta proteger o espaço interativo (CORSARO, 2011), condicionando a entrada de Gabriela. Lara ainda a recebe com um “chapéu”, provavelmente do aniversário que organizavam, mas como Gabriela não estava compartilhando do que acontecia, a reclamação denuncia seu não pertencimento. Além disso,

como os bebês devem ser os elementos disruptivos, sendo, talvez por isso, valorizados, uma grande quantidade deles ameaça a estrutura da brincadeira. Momentos depois, chega Joana.

Joana (*para Gabriela*): — Posso brincar?
 Gabriela aponta Rita.
 Joana pergunta: — Posso brincar?
 Jane (*irritada*): — Ave, vai ter muita gente!
 Gerlene: — Quem não tá brincando...
 Gabriela: — Não pode.
 Jane: — É Gabriela, não junta mais a Joana não!
 Gabriela: — Tu chegou muito tarde.
 Jane (*com a mão em sentido de “não avance”*): — Joana!
 Jane (*para Rita*): — Eu disse não à Joana por que ela chegou muito tarde e ia ficar muita gente agora. Aí não dá mais. (*contando as pessoas da brincadeira*): — Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Seis pessoas. Aí não dá mais.
 Joana sai correndo.
 Rita: — Ela foi dizer pra tia Ja!
 Joyce conta as pessoas.
 Gerlene: — É por que tá muito lotado, na hora dos parabéns como é que vai ficar?
 Jane: — Não vai caber ninguém na mesa! (Diário de campo, 18 de março de 2013)

Joana tenta valer-se de sua amizade com Gabriela, mas Gabriela, além de não por em risco sua entrada precária na brincadeira em favor de Joana, veta a entrada dela mesma, talvez como um modo de provar sua conformidade com o grupo atual e consolidar sua posição. Utiliza-se de outro critério que para a própria Gabriela não foi válido: o chegar tarde. Talvez o critério anteriormente mencionado por Jane “ter muita gente” não fosse considerado suficientemente forte. Como a amizade com Gabriela não foi suficiente para garantir seu acesso à brincadeira, e as meninas sabem das alianças de Joana com os adultos, temem que ela tenha ido chamar a educadora para garantir sua inserção, mas isso não acontece. Joana se desinteressa de brincar com as meninas, que “implicam demais”.

Quando grupos centrais emergem, Corsaro (2011) nos informa que nem sempre a conduta de exclusão de outras crianças visa somente a proteção do espaço de brincadeira. Pode significar também o fortalecimento do núcleo central. Assim, vejamos o que é possível compreender de outra rotina muito peculiar deste grupo: os cochichos.

6.1.2 Segredos: relações de amor e amizade na rotina das implicâncias

Foram relatadas nove situações envolvendo cochichos em 2012, sendo que uma envolveu Gerlene/pesquisadora e uma Joana/ Tia Judite (ajudante do Márcio), nenhuma com meninos. Em 2013 foram relatadas dez situações envolvendo cochichos, sendo apenas uma de meninos. Novamente, relembramos que não se tratou aqui de panopticamente registrar todas as situações. As relatadas foram aquelas possíveis de serem presenciadas.

O ato de cochichar, de segredar, é performático e paradoxal: Ao mesmo tempo em

que visa proteger o assunto tratado dos curiosos, chama sobre si a atenção. O que desperta mais curiosidade do que um segredo? Muitas vezes o ato de segredar significou mostrar que algo importante estava sendo compartilhado, mesmo que nada fosse dito ao pé do ouvido. Os segredos que foram compartilhados comigo, trocados entre meninas, tinham a ver com relacionamentos: Amores, amizades e implicâncias. A implicância é um termo utilizado coloquialmente para designar o tom emocional de chateação, birra, teimosia, discordância, irritação. Quando as interações entre as crianças suscitavam estes sentimentos era comum dizerem que estavam “implicando” umas com as outras. De alguém que promove estes sentimentos dizemos coloquialmente que é “implicante”.

6.1.2.1 Do amor: Dividindo as letras secretas

Podemos ver como esses papéis de gênero são atualizados nas brincadeiras infantis. A paixão faz parte do universo das crianças, que reproduzem interpretativamente os papéis de gênero. Aqui nos referimos, sobretudo, à experiência entre crianças e ecoamos o alerta de Trevisan (2006) de que esta discussão é contrária à exploração da sexualidade infantil por parte de adultos e que tal exploração é deletéria para o desenvolvimento das crianças. Falamos daquilo que as crianças consideram importante e que compartilham entre si.

Encontramos que a manifestação e a experiência da emoção acabam por serem experiências mais femininas. O exemplo dos jogos de palmas e versos coreografados, que diversas vezes foram cantarolados pelas crianças, explicita a performatividade do gênero. A letra diz:

MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Tô de minissaia (seguram e balançam a saia, ou imitam esse gesto)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Tô de óculos de praia (colocam os dedos, em forma de tesoura, sobre os olhos)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Conheci um garoto (dão uma piscadinha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Eu me apaixonei (colocam o dedo indicador na bochecha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 contei pra mamãe (colocam as mãos ao lado da boca em concha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Ela me abraçou (fazem gesto de abraço)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 contei pro papai (colocam as mãos ao lado da boca em concha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 ele me chicotou (estalam os dedos nos braços)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 contei pra vovó (colocam as mãos ao lado da boca em concha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 Ela vomitou (fingem que estão vomitando)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)

Contei pro vovô (colocam as mãos ao lado da boca em concha)
 MIMIMI (batem as mãos para cima e para baixo)
 E a cueca furou (esticam os braços para cima)
 Contei pra polícia (batem as mãos)
 Ela me prendeu (um segura o outro de costas)
 Chifre de capeta (fazem chifrinho com os dedos indicadores)
 Contei pro ladrão (fazem gesto de revólver).
 Atirou morreu (e caem no chão).
 (Diário de campo, 28 de agosto de 2012).

Aqui podemos ver como são encenados os papéis de gênero e as reações adultas. A revelação da outrora secreta paixão infantil acontece com o gesto de segredar, as mãos ao lado da boca em formato de concha fazem parte da performance do segredo. As expressões adultas são em sua maior parte espanto, controle e até violência. Aliados a isso estão os jogos de construção/desmoroamento aos quais Corsaro (2011) também se refere, no desmontar da ordem, que é, neste caso, um final trágico, com um ladrão que mata todos os envolvidos.

O modo pelos quais se lida com os sentimentos também é marcado pelo gênero e pelas singularidades. Gabriela pareceu bem chateada quando seu secreto amor por Eric foi revelado, mas Eric não pareceu se incomodar ou sequer tomar conhecimento. O episódio citado abaixo tem ligação com o trecho que abriu o capítulo, uma vez que o segredo que eu só saberia se estivesse na infância era esse:

Gabriela vem tirar satisfação com Jane e fala tão alto o segredo que eu escuto: A Gabriela está apaixonada pelo Eric. É, pelo visto, estou mesmo na infância. Gabriela acha ruim, pois todos já estão sabendo e Gerlene a ameaçou por não ter contado antes. Gerlene diz que tem um segredo ainda melhor, mas esse eu não escuto. Jane vai falar com Eric, também cochichando, imagino que sobre isso, mas ele não demonstra ligar muito. (Diário de campo, 19 de abril de 2013)

Gabriela estava envolvida na maioria dos cochichos observados, o que talvez indique seu interesse em manter secretos seus assuntos. Quando pergunto pelos relacionamentos de Gabriela à sua mãe, esta demonstra estar a par dos interesses amorosos da filha, que se mostraram na direção de Sidarta, não de Eric. “[...] e é apaixonada pelo Sidarta... A paixãozinha dela desde quando entrou no colégio, a boca dela é o Sidarta...” (Mãe de Gabriela em entrevista, 7 de agosto de 2013)

Talvez o ato de cochichar tenha uma dimensão mais performática do que propriamente a função de impedir o conhecimento do que se compartilha. Entretanto, não é possível saber quem Gabriela despista com essa manobra: a mãe, as amigas, Eric ou Sidarta. Performático também é o modo pelo qual Gerlene “esconde” seu namoro com Hugo.

Gerlene começa a conversar sobre seu namorado com Moisés, que avisa que a educadora está bem atrás dela.
 Gerlene se surpreende e diz: — Estou morta!

A educadora diz que nunca viu crianças namorando. O namorado é Huguinho. Pergunto a Moisés se o Huguinho sabe e ele diz que sim, sabe e namora com ela também. Huguinho sai dizendo a todos os amigos que não devem contar esse segredo a ninguém. Moisés diz que já me contou, mas ele não se importa. (Diário de campo, 01 de abril de 2013 p. 20 L21 a 27)

Aqui ela conversa abertamente com Moisés e, ao ser informada da presença da educadora, diz “Estou morta!”, num ato performático. É possível interpretar que Gerlene saiba da discordância da educadora em relação ao seu namoro. Sua ação de conversar com Moisés sobre o namoro sabendo que a educadora estava por perto e poderia ouvir poderia também ser entendida como um desafio à ordem adulta: crianças não namoram.

Trevisan (2007) observa que as relações de namoro no grupo podem significar poder/*status*, uma vez que namorar é algo que só é permitido aos mais velhos. A educadora de fato não reconhece a possibilidade de que Gerlene namore, o que é atribuído à sua condição de criança. A pergunta que faço a Moisés é no sentido de saber até que ponto este relacionamento existe de modo consensual, tendo em vista a organização homossocial dos grupos naquela turma. A resposta de Moisés enfatiza que além de saber, ou seja, além do que perguntamos, Hugo também é agente no relacionamento, “namora com ela também”. Então Hugo, em mais um ato de segredo performático, pede a cumplicidade de todos os amigos. Uma interpretação possível é a de que Hugo poderia, assim, informar aos adultos presentes, eu e a educadora, que o assunto do namoro não está em discussão ou não deve ser posto em causa, não sendo assunto nosso e sim do universo das crianças. Essa interpretação é forjada no fato de que Moisés avisa a Hugo que alguém “outro” já sabe: esse alguém sou eu. O fato de Hugo não se importar teria a ver com meu estatuto de “adulta atípica”, que não “conta”, no sentido de não ser levada em consideração, bem como no sentido de não “contar”, ou seja, delatar para a educadora o que se passa entre eles, revelando a confiança.

Todavia a temática do namoro de fato não parecer estar interdita para mim naquele contexto, a diferença entre adultos e crianças ainda se sobrepõe. Pergunto pelas novidades e Rita me conta que “Hugo e Gerlene estão na mesma e também a Gabriela e o Eric. Pergunto do que brincaram e ela disse que não lembra. Joana me diz que faltou e não sabe, e Lara me diz que brincaram de escola (Diário de campo, 6 de maio de 2013). O fato de perguntar logo em seguida pelas brincadeiras denuncia meu lugar de adulta, que não se atreve a perguntar de que “mesma” se trata. Subentendido está que são os pares de namorados, e que a resposta de Rita informa que não há novidades neste campo, estão “na mesma”. O estranhamento em receber esta informação como a resposta à minha pergunta recoloca as crianças em relação ao conhecido lugar da brincadeira.

Outro episódio vivenciado foi uma conversa entre Joana e Sidarta, a respeito da percepção de Joana sobre os sentimentos de Sidarta por ela:

Sidarta começa a olhar fixamente para Joana e ela diz que ele está apaixonado. Gabriela escuta e começa a cantarolar “tá namorando” e Joana diz que ela está com ciúmes. Sidarta diz que não está apaixonado, só gosta dela. Então Joana o desafia: Se de fato não está apaixonado vai ajudá-la a descobrir o mistério do garoto que fica olhando fixamente para ela na hora do almoço. Sidarta diz que ajuda e Joana lembra a Sidarta de que ele não sabe de quem se trata. (Diário de campo, 11 de junho de 2013)

A conversa se desenrola no sentido de dar pistas para que Sidarta possa identificar o tal garoto, sendo que Joana evoca características fenotípicas para ajudar nessa identificação. Isto será abordado posteriormente nesta tese. Ao desafiar Sidarta para um engajamento na busca de um possível rival, Joana o desafia também a manter sua posição de “não apaixonado”.

Joana me diz que Sidarta está mesmo apaixonado, que o conhece e que os olhos dele estão brilhando. Sidarta diz que os olhos dela também estão. Pergunto-me se isso teria algo a ver com o dia dos namorados, que será amanhã... (Diário de Campo, 11 de junho de 2013)

Joana parece interpretar o olhar e o modo pelo qual Sidarta a olha como sinais da paixão e não mais o inclui no seu veredito, posicionando-me como sua interlocutora. Sidarta recusa a posição daquele que é falado e diz que os olhos de Joana também estão brilhando. Assim, evoca uma reciprocidade, sejam quais forem os sentimentos envolvidos, paixão ou gostar, a reciprocidade protegeria ambos contra o risco da rejeição. Assumir uma paixão unilateral seria colocar-se em uma condição de vulnerabilidade, na qual nem Sidarta nem Joana desejam arriscar-se, talvez devido aos conflitos passados entre eles em que Sidarta a discriminou racialmente. Esta passagem será explorada com mais detalhes adiante no texto. Entre Hugo e Gerlene não parece haver tantas voltas, tudo é mais declarado, pois não há tanta mágoa e passado envolvidos.

Ninguém se atreve a definir, apenas o campo poético nos dá pistas do que é o amor. “Uma predisposição natural para se ser a favor de outrem. É isso o amor. Uma predisposição natural para se favorecer alguém. Ser, sem sequer se pensar, por outra pessoa. Isso dava também para as variações estranhas do amor.” (MÃE, Valter Hugo, 2011, p.111). Gerlene explica o amor com uma linda imagem poética ao mostrar seu desenho: Estão ela e Rita em cima do mundo sobre um céu de estrelas com algumas letras acima. Diz: “Tia, a gente está repartindo o lugar de ver as estrelas, a minha letra secreta e todo meu amor!” (Diário de campo, 17 de setembro de 2012).

Figura 43 – Gerlene sobre o amor



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

Amor é cuidar, fazer carinho, não bater, ser amiga. A amizade pode então ser essa variante estranha do amor, como vemos no trecho a seguir:

(Perguntados pela Tia sobre o que é o amor) Gerlene diz que é cuidar do outro. Joana diz que é não bater um no outro. Mônica diz que amor é sempre ser amiga e Lara pergunta por que ela não é amiga de Gabriela. Mônica diz: “Porque não é amor!” Gabriela diz que é ajudar o outro. Joana insiste no não bater. André diz que amor é paz. “Huguinho diz que é cuidar do outro e fazer carinho.” (Diário de campo 23 de outubro de 2012)

Amizade é amor quando é “sempre”. Se há ruptura nesta continuidade, se há conflitos, não é amor. André define: Amor é paz. Passamos então ao exame de “quando não é amor”, a convivência nos termos das “implicâncias”.

6.1.2.2 Quando não é amor: A amizade exclusiva/ Amizade excludente e os seus gradientes.

Compreendendo diferentes formas de se relacionar, interpretamos dois grandes modos: As amizades exclusivas e amizades não-exclusivas. As amizades exclusivas seriam o tipo de amizade que para se estabelecer exige o sacrifício de alguma ou de todas as relações já estabelecidas, acabando por se constituírem como amizades excludentes. Outra característica desta amizade excludente seria o movimento de colocar a relação em jogo quando surge algum conflito. Por saberem que a relação é importante e valorizada pelo outro, aparece o

desejo de resolver a contenda na base da chantagem — ou faz o que quero ou não sou mais sua amiga. Percebemos, em acordo com os achados de pesquisas anteriores sobre as culturas infantis, que a amizade é colocada em risco como forma de conseguir controlar os colegas. Joana explica do que se trata:

Joana conta que as meninas brigavam muito, mas ela não gostava. Continua explicando que as meninas não batem umas nas outras, só implicam. Pergunto: — Como as meninas implicam contigo?

Joana: — Elas, a Lara e a Jane, não querem que eu seja amiga da Gerlene e da Gabriela, mas eu sou! É uma confusão!

Joana desenha a si mesma junto de Gabriela no escorregador e dividindo a boneca. (Diário de campo, 17 de setembro de 2012)

Figura 44 – Joana sobre sua amizade com Gabriela



Fonte: Escola Vila. Produção das crianças (2013). Arquivo da autora

A própria Gabriela apresenta um modo de amizade exclusivo, exigindo que Joana tome partido a favor dela e deixe de ser amiga das demais, contra-atacando as outras com as mesmas armas. Todavia, Joana segue firme em seu modo de se relacionar e também não aceita dar exclusividade à amizade de Gabriela, de acordo com o que aconteceu no seguinte trecho:

Gabriela puxa Joana pelo braço, muito irritada. Rita tenta segurar pelo outro braço, mas não consegue. Gabriela então segura Joana pelos dois braços e se coloca atrás dela, cochichando algo no seu ouvido. Joana parece bem chateada e se desvencilha. Neste momento, o funcionário que trás o lanche adentra a sala e tia Judite repete:

- Chegou o lanche, olha o lanche!

As crianças dirigem-se ao banheiro para lavar as mãos e Gerlene grita:

- Joana é minha amiga.

Rita e Jane acompanham: — É, a Joana é nossa amiga.

Gabriela parece furiosa. Parece que o que acontece é que Gabriela deseja uma exclusividade da amizade de Joana e não é atendida. Joana está com uma expressão chateada e vai lavar as mãos enquanto as meninas gritam:

- Joana é nossa amiga!(Diário de Campo, 28 de agosto de 2012)

Neste episódio estão presentes a dinamicidade do cotidiano escolar, a rapidez e a fluidez com a qual acontecem estas interações entre as crianças é sentida na sucessão de eventos da narrativa. A presença dos segredos também: o que não é dito abertamente é, porém, insinuado nas expressões. Perceber Joana chateada diante da expressão tão flagrante de amizade das meninas, no momento em que é praticamente ovacionada, é algo que chama a atenção. Por que ela estaria chateada? O que foi dito em seu ouvido? Podemos inferir, de acordo com a hipótese interpretativa lançada, de que o clima nada amistoso em que se dá tal acontecido não é confortável para Joana. A situação de Joana lembra o expresso na poesia de Ricardo Reis (1930, impresso em 1985), heterônimo de Fernando Pessoa.

Quer pouco: terás tudo.
Quer nada: serás livre.
O mesmo amor que tenham
Por nós, quer-nos, oprime-nos.
(PESSOA, 1985, p.165)

Tal cena não trata de amizade, mas de disputas, e a expectativa parece ser a de que a ação de Joana decida o destino social de Gabriela. Gabriela por sua vez, reproduzindo a ordem grupal, exige o mesmo de Joana: que escolha um lado.

Compreendemos que a qualidade da elaboração sobre a amizade é devida a um maior domínio da linguagem e maior experiência acumulada, a partir de uma perspectiva vigotskiana. A capacidade de elaborar com maior ou menor habilidade sobre determinado assunto diz respeito à qualidade reflexiva à qual seu entorno também convida, proporcionando zonas de desenvolvimento proximal. Vejamos por exemplo como se dão as conexões entre respeito, amizade e compreensão.

O assunto de hoje era respeito. A tia pergunta como demonstrar respeito. Sidarta diz:
— Respeito no trânsito...
Mônica diz: — Dando desculpas...
Gabriela diz: — Trânsito!
Lara: — Quando eu era amiga da Gabriela e ninguém mais era.
Gerlene: — Carona
[...] Moisés também acha que respeito é pedir desculpas.
(Diário de campo, 17 de setembro de 2012)

A Tia conversa sobre amizade novamente. Lembra que hoje é o dia da compreensão, e pergunta o que é compreender. André diz que é agradecer, e Adriano diz que é agradecer. Hugo diz que é alegrar. Gabriela diz que é dividir todas as coisas.
A Tia insiste: — Como compreender?
Adriano responde: — Agradecendo!
(Diário de campo, 17 de setembro de 2012)

Respeito, amizade e compreensão fazem parte dos valores que a escola deseja construir com as crianças no âmbito das relações humanas e com a natureza. Ao serem

indagadas sobre como demonstrar o respeito, Sidarta e Gerlene localizam o trânsito como boa oportunidade para respeitar. Isso nos diz sobre a vida das crianças, que transitam pela cidade de carro e dão carona. Mônica e Lara enumeram ações que tem a ver com o perdão. Sobre compreensão, as crianças parecem citar ações que para o adulto só seriam possíveis a partir dela, mas para elas significam a própria compreensão. Sem compreender não seria possível dividir, nem agradar, nem ser grato. Adriano enfatiza que gratidão não como um meio de expressar a compreensão, mas o ato de agradecer significando a compreensão em si. Assim, a compreensão, algo abstrato, ganha concretude e corporificação, atualizando-se nos cotidianos na forma das ações citadas pelas crianças. Nesse sentido, pensamos que há um esforço para a vivência de tais ações no cotidiano. Este esforço entra em conflito com a ordem que as próprias crianças estabelecem no tocante às amizades.

Joana articula um posicionamento de destaque no grupo, seja pela aliança com os adultos e com as outras crianças excluídas do grupo central das meninas (Jane, Gerlene, Rita, Mônica, Lara e Joyce). A experiência de Joana, uma menina e negra, poderia dar a ela o excedente de visão que a faz ser capaz de desejar e agir de outro modo que não o da implicância, ou seja, o da amizade excludente. Sua amizade passa a ser disputada, justamente por não poder ser traduzida nestes termos, o que a irrita, pois ela parece saber o que tanta consideração para com ela significa. Joana por diversas vezes diz que não gosta das implicâncias e rompe com a precariedade dos laços de amizade, libertando-se do controle das demais. Ela estabelece suas preferências, mas não garante exclusividades. Joana descobriu outros modos de exercer o controle: ela é necessária. As educadoras contam com ela para ajudar. Se um colega chora, Joana vai confortá-lo. Se alguém precisa de ajuda, Joana acolhe, inclui, atende e também corrige, ensina, mesmo quando não é solicitada, e enfrenta as resistências. É a que mais se aproxima de Márcio e Gregório. Seu nome é o primeiro que Márcio aprende a escrever e ela é parabenizada pelas conquistas desenvolvimentais dele. Ela é mencionada pela mãe de Gregório como alguém importante na vida do filho. Se alguém parece sozinho, Joana se aproxima, como fez comigo. Joana sempre ajuda. Joana é líder, segundo as educadoras. Joana é avançada, é gestora do grupo, segundo a mãe. Joana sempre relata muito cansaço, por acordar muito cedo. Interpretamos que Joana “acorda muito cedo” para uma realidade na qual seu fenótipo é significado de modo negativo e lidar com isso do lugar social de criança deve ser muito cansativo.

A questão étnico-racial é problematizada nesta tese, logo, a seguir discutimos as diversas vozes que circulam entre as crianças na escola, sejam eles informados pelas próprias crianças ou pelos pais e educadoras. O foco são os contextos e pretextos pelos quais

algum discurso sobre raça/etnia é articulado pelas crianças fora ou indiretamente relacionado às situações das atividades escolares que envolvem o tema, discutindo suas relações com a cultura escolar e com a cultura global para a infância.

6.2 Heteroglossia Dialogizada: as fraturas do discurso sobre raça/etnia

Se gênero, convivência anterior e presença (ou não) de deficiência são os organizadores dos grupos de crianças, a raça/etnia funciona como um referencial para elas na percepção de si e na identificação dos outros, o que foi também visto nas pesquisas citadas por Corsaro (2011) e já referidas no capítulo 2 desta tese. Contudo, para compreendermos como as crianças vivenciam a raça/etnia no contexto escolar é preciso fazer falar as diversas vozes que compõem a cultura de pares.

Como é sabido, a cultura de pares tem relativa autonomia em relação à cultura adulta, mas se faz a partir dela e dos diversos discursos que articula. A essencialização, quando se estuda etnia/raça, está sempre à espreita. Essencializar é atribuir a posição que Joana (ou as mulheres negras) conquista no grupo às suas características biológicas/fenotípicas. Uma compreensão essencialista não permitiria tematizar o contexto que exige do sujeito tantos esforços para conseguir uma posição valorizada, além de despi-lo de sua singularidade, culpabilizando também aqueles que não conseguem se sobressair frente às adversidades. É preciso considerar que Joana consegue mobilizar uma rede de apoio, pois há uma rede de apoio presente, pelo menos potencialmente. Compreendemos que é preciso tornar visível seu esforço e suas qualidades, a leitura que faz do mundo e dos discursos que circulam ao seu redor, a partir desse lugar criança/menina/negra que foi posto para ela e com o qual tem que lidar, assim como o que Joana mobiliza como criança, menina e negra no seu contexto e entre seus pares.

Como foi visto, os processos de discriminação estão envoltos em uma rede de significações que as crianças utilizam nas suas reproduções interpretativas e no estabelecimento de suas culturas de pares. Que outras vozes ouvimos na constituição dos modos pelos quais as crianças vivenciam a raça/etnia no contexto escolar? Convocamos os discursos adultos no tópico seguinte, para posteriormente retomarmos as falas das crianças.

6.2.1 *É preciso ser “menos negra” para poder brincar? Discutindo desenvolvimento infantil e discriminação*

Este tópico tem como objetivo:

- a) explicitar uma situação de discriminação racial realizada por Jane e Sidarta em relação a Joana;
- b) apresentar as posições discursivas presentes na questão;
- c) desconstruir interpretações baseadas em noções naturalizadas de infância;
- d) resgatar o “racial” na discriminação ocorrida para que seja possível aprender um pouco sobre a discriminação na cultura de pares e sobre o combate ao racismo na escola.

Em 2013, Gregório foi logo identificado como negro pela educadora. Gerlene e Rita, que possuem a pele mais escura e cabelos lisos, porém, não são lembradas de imediato como negras, mas assim passam a ser percebidas no decorrer do estudo, o que se pode entender como uma sensibilização gradativa das educadoras para a questão racial. A relação de Moisés, assim como das outras crianças com a questão raça/etnia não se sobressaiu enquanto estivemos na escola. A questão da deficiência de Gregório (TDAH) pareceu sobrepor-se à da raça. Quanto à Joana, ouvimos relatos de pais e funcionários da escola a respeito de um episódio em que foi rejeitada por Jane e Sidarta, que alegaram como motivo o fato de Joana ser “preta”. Esse assunto nunca foi comentado comigo pelas crianças. Na reconstrução que faço destes fatos, anteriores à minha inserção na escola, pareceu se tratar de um momento em que Jane, seguida de Sidarta, excluíram Joana de brincadeiras e interações por identificarem Joana como negra. Os discursos dos adultos (Orientadora, Educadoras, mães de Sidarta, Jane e Joana) relatam “não quis pegar na mão”, “não quis brincar com a coleguinha”, “disse que era preta”. Ou seja, houve, nesse momento anterior à minha inserção em campo, uma situação em que Joana foi discriminada por ser negra. Entretanto, não presenciei nenhuma articulação nem de Joana, no sentido de vingar-se ou de apresentar novas queixas, nem de Jane ou de outros colegas na utilização do fenótipo negro como critério de exclusão de brincadeiras novamente. Vi Jane e Joana brincando juntas, conversando juntas. Vi Jane e Gabriela excluírem Joana usando como critério “tem muita gente” e “chegar depois”, como também vimos Sandra ser repetidamente excluída, conforme relatado. Com relação à Joana e Sidarta, os afetos entre os dois parecem na atualidade serem mais amistosos, como também já foi relatado. Eric e Moisés são os melhores amigos e a raça não apareceu como um fator referido

entre eles.

Uma das contribuições desta tese pode ser a discussão provinda da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-cultural em interface com os Estudos Pós-coloniais, permitindo outra leitura de um fenômeno bastante comum na infância: a discriminação. Teríamos como efeito a possibilidade de resgate do “racial” que pode se encontrar sequestrado nas queixas de discriminação na escola, entre crianças, pela interpretação de que outros atributos seriam “na verdade” a fonte da ação excludente. Como se viu, as crianças podem lançar mão de outros atributos para manter a coesão de um grupo de pares como, por exemplo, o gênero, a convivência anterior e a presença ou não de deficiência. O critério racial parece ter sido “sequestrado” na rede de significações atribuídas às hierarquias grupais. A referência ao sequestro é tomada de empréstimo da fala da Supervisora da escola, que caracteriza da seguinte forma sua ação na resolução das problemáticas com as quais lida no seu cotidiano de trabalho:

Normalmente isso acontece mais com as crianças da Educação Infantil, porque, quando vai ficando mais velho eles vão ficando mais conscientes e mesmo que eles tenham preconceito, eles já revelam menos, né? A minha postura e da escola é **não sequestrar** o problema. O problema tá aí e a gente põe no meio da roda. Qual é a sua, por que, qual é a diferença, o que tem de igual, o que é diferente, o que é que muda, por que muda. Isso na Educação Infantil você faz numa conversa, você conta uma história, faz uma coisa mais lúdica e nos grandes, caso aconteça, aí a coisa já fica mais séria no sentido de pesquisa, no sentido de até olhar a lei, né? Dependendo da faixa etária a gente interfere de alguma forma, mas de maneira nenhuma a gente tenta, como é que eu posso dizer, preservar aquela criança, né? Não falar "não, ela negra e é lindo ser negro, qual é o problema?", "ela tem down, ela tem Síndrome de Down, ela é assim ou assado", eu não fico botando panos quentes não; é uma coisa de esclarecer, é um processo. Por exemplo, a criança que tem o avô negro já hoje não implica mais, está bem tranquilo, mas já implicou. (Supervisora, em entrevista em 01 de agosto de 2013)

A Supervisora “não sequestra” o problema, ou seja, ela não o toma para si individualmente. Entende que sua ação terá potência na medida em que articula outros atores. A temática racial, porém, parece ter sido, aos poucos sequestrada, ou seja, ter sido apagada do conflito acontecido. A hipótese de que as crianças tenham entendido que a expressão racista não é tolerada na escola e, por isso, simplesmente não verbalizarem esse tipo de pensamento não pode ser de todo descartada, e é referida quando a supervisora diz ser mais comum a ocorrência de discriminação entre os pares na Educação Infantil, quando a reprodução interpretativa dos valores da escola pelas crianças está em processo inicial.

Quando se discute sobre a vivência intercultural e inter-racial das crianças, a presença de apelidos e xingamentos raciais é frequentemente referida na literatura científica. Este tipo de manifestação, sejam raciais ou relativos ao gênero ou à deficiência, não foram

presenciados durante meu tempo na escola. As crianças com deficiência, por exemplo, que poderiam em outros contextos ser facilmente identificadas como “aquele que tem *Down*”, sempre foram tratadas pelo nome próprio quando procuradas por algum funcionário ou por outras crianças. Com relação a isso, as demais crianças referiam-se ao fato de “ser especial” quando se defrontavam com algum comportamento mais agressivo ou incompreensível. Este comportamento seria tolerado se partisse da criança “especial”, mas não dos colegas que não apresentavam essa característica.

Outra hipótese, que se soma à anterior é a de que a escola providencia um ambiente em que esse outro considerado de raça diferente fosse visibilizado, defendido e valorizado. Sustentam esta última hipótese os momentos em que Joana é chamada para papéis centrais das apresentações nas festas de culminância de três projetos (Ser Social, de 2012, Ser na descoberta, de 2013, e Ser na Tradição, de 2013). Joana também foi destacada em projetos em que a raça/etnia era mais ou menos abordada, contudo, isso não acontece, segundo a escola, devido à identificação racial, e sim às suas características pessoais. Estes lugares foram a ela atribuídos mais por sua desenvoltura que pelo critério racial, que embora presente, não era considerado determinante. Joana foi tomada pela educadora como exemplo para as outras meninas: “Que fizessem como a Joana, que era amiga de todas. Todas confirmam que Joana era mesmo amiga” (Diário de campo, 28 de agosto de 2012). Quando Jane foi ríspida com Joana, como vemos no trecho a seguir, o fato não é minimizado, foi notado e Jane foi repreendida, mas Joana foi defendida: “Joana chega e senta ao lado da Tia. Jane atira o convite em Joana e a Tia repreende o ato de Jane, dizendo que não faça isso e demonstrando ter ficado irritada com a ação.” (Diário de campo, 16 de outubro de 2012) Em uma atividade lúdica iniciada pela educadora, as crianças supõem que Joana, e não Sandra, tenha errado, porém a educadora deixa claro o fato de que Sandra realmente errou.

Vendo o cochichado, a educadora tem a ideia de brincarem de telefone sem fio. As frases foram ditas pela educadora - “quero comer cuscuz”, “o rato roeu a roupa do rei de Roma” - e engancharam na Sandra. Gerlene disse a ela, mas ela não conseguia entender. Como deveria passar a informação para Joana e não conseguia, Joana ficou impaciente. Quando o jogo terminou, ficou o impasse, pois acabaram culpando Joana pelo emperramento da brincadeira. A educadora, porém, questionou Sandra, se ela tinha ou não ouvido e ficou claro quem tinha tido problemas. (Diário de campo, 18 de abril de 2013)

Percebemos que, entre Sandra e Joana, o grupo escolhe culpar Joana, mesmo com Sandra sendo novata e ocupando posição periférica no grupo. O que faz o grupo culpar Joana? Nossa hipótese é a da Invisibilidade Seletiva: a atribuição da característica negativa àquele de fenótipo negro. A intervenção pedagógica, atuando entre pares, neutraliza aqui os efeitos da

Invisibilidade Seletiva. Para além desta intervenção, nos ritos escolares, dos quais as crianças da Educação Infantil participam, as pessoas negras são vistas em posição de poder e valorizadas, como por exemplo o representante do IBAMA que esteve na escola por ocasião da culminância de um dos projetos. Outras crianças negras (mais novas e mais velhas), também são vistas ocupando papéis de destaque em apresentações da escola.

Certa vez, a escola foi mobilizada pelo pai de Joana para a realização de alguma ação mais eloquente quanto à discriminação que a filha sofrera, tendo ele lançado mão de argumentos legais para se fazer ouvir. Na família, Joana encontrou apoio ao reportar o episódio de discriminação que sofreu por parte dos colegas, e os pais foram atendidos pela escola quanto à sua denúncia. As famílias de Sidarta e Jane foram chamadas e, mesmo reagindo com surpresa, negação e mágoa, não se furtaram ao trabalho com a questão do preconceito em casa. Nenhuma das crianças foi retirada da escola. Isto possibilitou às três crianças envolvidas o enfrentamento do problema e uma convivência para além dele.

Destacam-se, neste episódio, os principais elementos que compuseram a abordagem da discriminação racial entre as crianças na escola: A ação de Joana, que relatou o problema aos pais; a escuta sensível dos pais frente à sua denúncia; o conhecimento jurídico do pai de Joana, que se fez ouvir na escola; a atitude da Supervisora de “não sequestrar o problema”, ou seja, envolver a comunidade escolar no tratamento da questão; a sensibilidade das mães envolvidas, cada uma procurando junto aos filhos saber mais sobre como se produziu este comportamento; a sensibilidade da mãe de Joana, que busca o suporte para o enfrentamento da situação junto aos colegas; a postura de Joana de não exclusão dos colegas envolvidos e as resoluções já citadas, tomadas pela escola. Consideramos que Jane e Sidarta puderam assim reinterpretar as relações possíveis com Joana, construindo com ela um vínculo emocional para além da tolerância, e Joana pôde também estar com eles e (re)estabelecer laços afetivos.

Outras posições discursivas também foram encontradas nesta mesma situação, demonstrando a Heteroglossia Dialogizada de que é composta a compreensão sobre raça/etnia na comunidade escolar e como esta se organiza pautada na Invisibilidade Seletiva. O efeito paradoxal deste modo discursivo é, portanto, o reconhecimento do conflito e, ao mesmo tempo, o apagamento da causa relatada - a questão racial – que é substituída por outras razões que nada teriam a ver com o preconceito racial. Muito já foi dito sobre a discriminação como a capacidade de percebermos diferenciações, em termos de uma Psicologia do Desenvolvimento clássica ou tradicional: As crianças estão construindo suas categorias e conceitos sobre o mundo e, devido à sua pouca experiência de vida, estas categorias se mostram imperfeitas. Isto diz respeito à capacidade de discriminar como sinônimo de

identificar diferenças. Numa abordagem mais cognitivista da psicologia, fruto de leituras aligeiradas, o caso poderia se encerrar por aí. É este tipo de discurso que a mãe de Jane reverbera ao trazer o assunto voluntariamente à tona na entrevista:

Inclusive, bem no início, a Jane teve conflitos em relação à coleguinha que era de... negra né, que daí gerou um conflito, inclusive um conflitozinho maior com o pai da criança, só que de forma alguma, acho que foi assim naturalmente, ela percebeu que a menina era diferente dela e apontou isso na hora. E hoje eu já vejo ela entender que isso tá dentro dela também. É assim, eu acho que num ponto isso não despertou na nossa família nem nada, é tanto que o pai veio perguntar se tinha isso e não tinha nada a ver. **E assim, foi dela, quando você percebe uma diferença mesmo natural. Só que as pessoas às vezes estão montadas já para que exista uma forma de preconceito, mas que não era de forma alguma. Uma criança percebendo outra diferente.** (Mãe da Jane e da Lara em entrevista em 02 de agosto de 2013, grifo nosso)

Ao ver-se confrontada com a discriminação realizada pela filha contra Joana, a mãe de Jane apaga o fato de que a filha utiliza o fenótipo negro como critério de exclusão do grupo. A partir da aquisição de um processo psicológico - a capacidade de reconhecer diferenças - é realizado um ato: a exclusão. Uma perspectiva linear, cumulativa e evolutiva do desenvolvimento informaria que a passagem do tempo seria um fator resolutivo dos conflitos entre as crianças, sustentando a inércia de muitas instituições educativas na abordagem da discriminação racial. Percebemos, assim, a articulação da noção naturalizada de infância com as dificuldades do enfrentamento do racismo na Educação Infantil. Sobre a questão racial paira um silenciamento que parece paradoxalmente ecoar na interpretação da discriminação feita por Sidarta e Jane contra Joana. Vejamos o discurso da mãe de Jane: “Só que eu acho que foi um episódio corriqueiro de crianças que estão amadurecendo e que não houve de forma alguma isso” (Mãe de Jane e Lara, em entrevista). A interpretação da mãe de Jane exemplifica bem o enlace das noções naturalizadas de infância que podem ter interface com elementos de uma psicologia do desenvolvimento maturacionista e seus efeitos de desconstrução da queixa de discriminação racial apresentada.

Como se observou, Joana pareceu estabelecer aliança com os adultos e assim colocar-se à parte do ordenamento da cultura de seus pares. Isto tem sido interpretado pela família como um comportamento não compatível com sua idade. Joana se interessa por sapatos, cabelos, maquiagem, amor - assim como as outras meninas da sua turma. Sua mãe relatou preocupar-se com o fato de Joana ser tão “avançada”. A idade não parece ser um referente para o comportamento de Joana, pois nem ela utiliza a idade como algo que a diferencie, nem sua compleição física destoa das outras crianças. Aqui, a aliança entre uma compreensão desenvolvimentista e a cegueira frente aos efeitos da experiência de racialização atua novamente nas significações que são atribuídas às ações de Joana. Uma interpretação possível

é a de que esta foi a estratégia criada por ela para lidar com a diferença racial que foi negativamente significada por Jane e Sidarta.

Retomando a desconstrução da queixa que a mãe de Jane realiza, há ainda o discurso do “preconceito contra si mesmo”, que ratifica uma postura defensiva bastante comum quando diz que as pessoas já esperam o preconceito e reagem não à ele, mas à própria imaginação. “Você não pode achar que cada gesto... aí a pessoa é que tá se agindo com preconceito com ela mesma. Né, e foi assim que eu vi. (Mãe de Jane e Lara em entrevista em 02 de agosto de 2013). A visão da mãe de Jane pode ser entendida como um discurso defensivo, de modo a sustentar que Jane não teria realizado nenhuma discriminação racial, um ato proveniente de uma interpretação do mundo social, mas um ato natural.

Por fim, o elemento racial sobreveio e não foi apagado graças à argumentação do pai de Joana e a abertura da escola perante esta demanda. As famílias foram intimadas a tomar para si uma ação no combate à discriminação, investigando possíveis preconceitos. Da impossibilidade de reconhecerem a presença do preconceito no seio familiar emerge uma nova interpretação: a do conflito de personalidades. Esta interpretação lê a discriminação como conflito entre pares em torno das posições valorizadas de liderança. Assim, o uso da discriminação racial por Jane e Sidarta poderia ter acontecido em função da preservação do privilégio de mandar na brincadeira. Mesmo não tendo presenciado o acontecido, as interpretações da educadora e da Supervisora, assim como dos pais, passam a se orientar neste sentido. Contudo, esta interpretação revela que a utilização da discriminação racial acontece em função da necessidade da manutenção do lugar de poder, os passos seguintes se dão na direção do apagamento da discriminação racial. Adentra-se um terreno movediço ao dizer “Na verdade, não se trata de raça”. Nesta afirmação ambígua, se a raça é uma realidade social, e, portanto, construída, nunca, na verdade, se trata dela, no sentido de que discriminações não acontecem a propósito da raça, mas a propósito da manutenção dos lugares de poder, nos quais os conceitos de raça/etnia são mobilizados. Por outro lado, dizer que “na verdade, não se trata de raça” pode também invisibilizar os mecanismos de manutenção de privilégios que nela estão baseados. O modo como a escola se comporta nesta situação é afirmar a interpretação do conflito de personalidades e conseguir, ao mesmo tempo, visibilizar o que está em jogo - as hierarquizações do grupo de pares - e invisibilizar a raça/etnia. Há a recondução ao âmbito relacional, por trazer à baila características passíveis de modulação. Contudo, é preciso não individualizar a questão ou não se dará conta das transformações que uma educação antirracista ambiciona.

Embora a mãe de Jane utilize o discurso do “preconceito contra si mesmo”, que

culpabiliza o sujeito pela discriminação sofrida, tal interpretação não parece ter eco no discurso da instituição. Este discurso representava uma saída apenas para as mães de Jane e Sidarta, que automaticamente nada mais teriam a ver com as queixas de Joana e sua família. É possível pensar também que a interpretação do “preconceito contra si mesmo” não tenha espaço na escola não por apagar o argumento racial, apenas reposicioná-lo e fugir ao âmbito relacional, caro àquela instituição.

A mãe de Sidarta consegue compreender, mesmo dentro de uma interpretação mais confortável (a versão do conflito de personalidades) que há a escolha de um argumento racial e a eleição do fenótipo negro como algo que possa ferir.

Agora assim, aqui na escola a gente já teve, já fomos chamados atenção na escola ano passado, por conta de um conflito dele com a coleguinha de sala, que é a Joaquina. Você deve conhecer né. E aí até a psicóloga até chamou né, falando que era com relação à preconceito né... Aí eu até falei... **Olha, ele pode até usar isso como desculpa**, porque meu pai é negro e ele é louco pelo meu pai... A moça que trabalha lá em casa é negra e ele também é louco por ela, ele tem uma amizade com a, com a, Gerlene, que também é morena... Ele gosta muito... Pode ser outro conflito de personalidade entre eles dois e aí o negro entrou... [...] Eu nem me lembro mais... Parece que ele disse que não queria brincar com ela por que ela era negra... Eu não entendo, por que ele brinca com a Gerlene... **Eu sou loira dos olhos azuis, né? (risos)**. [...] Eu fiquei preocupada, por que não é um comportamento que a gente tenha em casa de preconceito, nem com relação à raça nem com relação à deficiência, nem com relação à nada... A gente é bem aberto com relação a isso e aí eu fiquei um pouco desconfortável né, por que quer queira quer não, é um comportamento que ele passa, mas que não são os nossos valores, e aí, onde é que é que ele... Assim... **Ele tá buscando isso onde? (olhos marejados)**. Não encontrava assim... Alguma atitude que tivesse ocorrido em casa... Não identificava... E fui conversando... Tanto é que hoje ele tá super tranquilo, já fez par com ela em algumas danças... **eu acho que foi motivado por alguma outra questão de personalidade e aí o negro deve ter vindo assim como ataque**, mas não sei... (Mãe de Sidarta, em entrevista em 2 de agosto de 2013 grifo nosso).

Ambas as famílias se veem às voltas com a interrogação: de onde vem a discriminação racial? A hipótese é de que a experiência de racialização da mãe de Sidarta, que se diz negra (percebemos o tom irônico de sua caracterização como “loura de olhos azuis”), permita o reconhecimento do mecanismo de utilização da raça para a manutenção de privilégios. Como a mãe de Jane, que fenotipicamente é loira dos olhos azuis, não tenha esta experiência da racialização, compreende o mundo de outro ponto de vista e produz outros discursos: “Ela (*Jane*) também em momentos é excluída, por falar alto, por ser muito despachada, por ser muito né... sangue italiano... tarará e eu percebo como ela faz, como ela pede desculpas para poder retornar ao grupo (Mãe Jane e da Lara, em entrevista em 02 de agosto de 2013). Ao fazer este tipo de paralelo, a mãe de Jane deixa escapar que não há como modular um atributo fenotípico quando ele é utilizado para excluir.

Como Joana poderia ser “menos negra” para poder brincar? É importante a

recuperação do adjetivo racial da discriminação para que se compreenda a radicalidade dos seus efeitos sobre aquele que a sofre. Quando ancorada em características que não tem como ser moduladas pelo sujeito, como o sexo biológico, raça, deficiência, a exclusão se torna um veredicto permanente, pois o sujeito fica impedido de negociar qualquer retorno à ordem grupal, dado o critério estabelecido.

Para retomar as negociações de retorno ao grupo diante de uma exclusão radical e inegociável, posto que pautada sobre uma característica da qual o sujeito não possui controle, é necessária a desconstrução do fenótipo como critério legítimo de exclusão. Isto só acontece com a mobilização de um campo discursivo mais amplo. É nesse sentido a busca de Joana e de sua família, é neste sentido que a escola chama as famílias e as questiona, passando a dar relevância ao argumento “raça”, motivador da discussão.

Lembramos aqui de Souza (1983, p.77), quando afirma que para o negro brasileiro em situação de ascensão social se colocam genericamente duas alternativas: tornar-se negro ou “cumprir o veredicto impossível - desejo do Outro - de vir a ser branco”. A criança Joana escolhe tornar-se negra, ou seja, faz ecoar pela escola a sua diferença e faz saber aos seus colegas que ser negra em nada impede a interação entre eles. A exigência de que uma ação mais eloquente seja tomada gera incômodo, pois o silenciamento era até então a via de resolução mais frequente na sociedade brasileira, via que atende, sobretudo, a quem se privilegia do ato de discriminar.

A escola consegue então criar um suporte para que as famílias se impliquem no combate o racismo e, assim, a mãe de Jane pode também assumir uma postura colaborativa, embora discordante:

Será que a gente não tem que fazer um pouquinho também? Porque a gente quer que a escola dê o conteúdo, quer que a escola eduque, quer que a escola dê a religião, quer que a escola dê a informática... E a gente, fica só trabalhando e depois curtindo os filhos? Eu acho que tem nossa parte! É uma escola que eu sempre confiei nela. Eu acho que faltou maturidade nesse ponto e eu não vou julgá-la só por esse ponto. (Mãe de Jane, em entrevista)

Entretanto, a questão não se encerra nem se resolve neste momento, tendo em vista que a significação da etnia/raça negra na cultura brasileira demanda ainda profundas transformações para que realmente o atributo étnico-racial tenha menos importância, como queria Sansone (2007), ou possa ser significado de maneira mais positiva, como objetiva os esforços traduzidos na Lei 10.639/03. Esta lei não versa apenas sobre saberes a serem transmitidos, mas visa alterar a forma como se lida com as questões raciais na escola, a exemplo deste episódio na escola em questão.

Uma das formas eficientes de lidar com o preconceito, que observamos na ação da Escola, pareceu ser reconhecê-lo para posteriormente esvaziá-lo. O esforço desta tese ao dar visibilidade a este movimento, atenta, contudo, para o terreno melindroso em que acontece e alerta para que não se tenha tanta pressa em descartar o argumento racial. A atenção a esse raciocínio e sua recuperação parece aqui essencial para a realização de um movimento posterior de esvaziamento.

Tratar das questões étnico-raciais na Educação Infantil significa compreender que a Invisibilidade Seletiva atua com uma dupla incidência nesta arena. É preciso ter em conta a mobilização de todo um ideário de infância, que já discutimos teoricamente – as insistências na incapacidade e no não saber das crianças, pretextos perfeitos para não tratarmos daquilo que também não queremos saber enquanto sociedade. Se sobre a criança ainda paira a sombra do não-falante, o racismo parece ser aquilo de que não é possível falar. O racismo estrutural é silenciado através de diversas operações discursivas que se apoiam principalmente na construção de uma visibilidade parcial, traduzida em certo enquadramento das relações étnico-raciais que posiciona o negro como inferior. Construímos e somos construídos por esta teia discursiva e nenhum de nós escapa ao “Norte” que nos habita, mesmo que ele exija a perda de uma parte significativa de nós mesmos. Com isto, queremos dizer que a hierarquização racial faz parte dos modos de ser e estar no mundo globalizado, que se reproduz e se mantém através de nós. O fato de que isto não seja aceito e reconhecido colabora em muito para sua reprodução. A tendência à judicialização dos conflitos escolares, ao mesmo tempo em que força a discussão da temática na escola, precisa contar com uma rede fortalecida de relações para possibilitar a permanência da convivência entre os envolvidos. É a partir desta permanência que se dá a construção de outros modos de relação, mais igualitários.

A mobilização do ideário de infância nesta escola apresenta delineamentos muito particulares. Ao mesmo tempo em que a criança é vista como um ser que demanda atenção especial, que precisa ter o seu contato com o mundo mediado pelos adultos, a criança também é vista como um agente, alguém capaz. Nas falas de uma das mães e da Consultora, estes elementos estão mesclados. Na fala de uma das educadoras, as crianças são vistas como parceiros de troca. Tendo em vista todo o histórico da escola, notamos que ela aposta na agência da criança e procura incentivá-la ao engajamento político com as questões que chamam a atenção delas sobre seu entorno. Contudo, sustentar esta práxis envolve um contínuo reposicionamento, um constante questionar-se.

Às vezes dá um certo receio, será que vai dar certo, será que ela vai aprender mesmo assim né? Será que ela... Sei lá, de repente tira o foco de aprender a ler, de aprender matemática... Aquelas coisinhas que a gente aprende no colégio... Mas eu acho também que a gente não... não... Não tô conseguindo dizer a palavra... A gente subestima, a gente subestima um pouco eles assim, né, a capacidade que eles têm de aprender tudo assim. (Mãe da Gabriela, em entrevista, 7 de agosto de 2013)

Só trabalhar os problemas com os alunos, eles estudarem sobre isso, ficarem sabendo disso, eles são crianças que tão iniciando o caminhar deles nesse planeta e tão vendo que o mundo tá devastado, tá sujo, as pessoas se matam. [...] Não pode correr o risco de fazer esse desencantar a partir das crianças. Ela tem que acreditar que esse mundo, ele pode estar sujo, mas eu posso limpar. Ele tá precisando de uma ajuda aqui, mas eu posso ajudar. Isso é muito. (Consultora, em entrevista, 8 de agosto de 2013)

Vimos também, no capítulo anterior, o temor da educadora em 2013 de que as crianças não entendessem a abordagem sugerida pelo livro de Lima (1998) a respeito da raça/etnia. Consideramos que a apreensão em tratar a questão étnico-racial na escola é o medo de ter de enfrentar os paradoxos e ambiguidades que as crianças detectam e expõem, justamente por que entenderam bastante bem os posicionamentos desiguais em torno das relações raciais no Brasil. Como a escola desenvolve uma abordagem crítica, é impossível passar ao largo da tematização das injustiças sociais, como vimos no capítulo anterior. Tampouco é possível pensar o trabalho com a Lei 10.639 na Educação Infantil reduzido à celebração das diferenças, pois as hierarquizações são a todo momento reposicionadas, dentro e fora do contexto da escola.

Continuando na exploração da temática, vejamos outro uso que as crianças dão ao fenótipo racial nas culturas de pares. Esta discussão pode permitir a compreensão de que as crianças estão mais conscientes do mundo ao seu redor do que os adultos supõem, lançando seu olhar sobre tudo aquilo de que a escola e a família gostariam que estivessem alheias ou protegidas. Vejamos então como as crianças vivenciam a questão étnico-racial a seguir.

6.2.2 Raça/Etnia na cultura de Pares

A naturalização e a mitificação da classificação social hegemônica implicam no ocultamento de seu caráter inventado e de seus usos nas relações de poder, o que é por vezes reproduzido interpretativamente pelas crianças. A raça/etnia é evocada pelas próprias crianças, na maioria das vezes, em engajamento direto com as atividades propostas pelas educadoras e escola. Na contação da história do patinho feio, vejamos que questões são levantadas pela educadora e como as crianças respondem:

A história sorteada para ser contada foi o Patinho Feio. Depois de contar a história, a

Tia pergunta o que eles entenderam. Moisés diz: - Não pode rir dos outros!
 A Tia pergunta qual era o problema do patinho e as crianças respondem que o problema era ser feio. A Tia explica que o patinho não era feio, só não era parecido com os outros e que na verdade ele era o mais bonito. Fala que todos são diferentes. Pergunta quais são as diferenças entre as pessoas e Huguinho diz: - A cor da pele!
 Joana diz que a cor da pele dela é quase igual. A Tia diz que queria que o cabelo dela fosse cacheado como o da Joana, e ela olha com espanto. Huguinho diz que os dedos são iguais e ele e Joana medem os dedos. Márcio aponta para as ilustrações. (Diário de campo, 16 de outubro de 2012)

As crianças atribuem ao patinho a causa de seus sofrimentos, numa abordagem de culpabilização do sujeito, muito utilizada na nossa sociedade. O que a educadora faz é deslocar a questão do campo individual para o intersubjetivo. O problema seria a falta de reconhecimento. Interessante é que no âmbito desta história, Hugo se refere à cor da pele como uma diferença entre as pessoas e imediatamente Joana remete à “quase” igualdade da pele dela. Interpretamos que Hugo busca uma referência de igualdade com Joana (os dedos da mão) e os dois então investigam essa possibilidade. A educadora valoriza o cabelo de Joana e com isso sua característica racial.

A referência à raça/etnia aparece com duas funções: autorreconhecimento e identificação de outros. Hugo identificou Moisés como negro e Sidarta como índio quando fazia atividades referentes à etnia em dois momentos: um é quando diz “A gente tem um índio nessa sala. É o Sidarta.” (Diário de campo 16 de agosto de 2012 p. 3L1) e outro em conversa com Moisés,

Hugo: — Eu sou mais... Você é mais preto que cor de pele.
 Moisés: — Minha pele é marrom.
 Hugo: — Você é preto.
 Moisés: — Marrom. A sua pele é...
 Hugo: — Igual ao Carlinhos eu sei! (*tom enfadado*) (Diário de campo, 26 de novembro de 2012 p. 6 L13 a 17)

Quando Hugo diz “mais preto que cor de pele”, ele toma como referência um padrão racial e compara-o ao de Moisés. A resposta de Moisés afirma a percepção que tem de si mesmo. Hugo então, ao dizer que Moisés é preto, diverge da percepção que Moisés apresenta. Moisés, no entanto, se reafirma, colocando Hugo em questão. Hugo por sua vez, procura identificar-se com Carlinhos. Este movimento é interessante, pois como se trata de alguma experiência de racialização, Hugo é convidado por Moisés a olhar para si e não somente para os outros enquanto alguém que tem características raciais. Contudo, Hugo, ao referir-se a Carlinhos e não designar para si mesmo uma “cor”, parece recusar este convite.

Quanto à Joana, André uma vez disse que ela parecia uma baiana, ao que ela retrucou, dizendo ser a Bahia o país que mais visita (Diário de campo, 28 de agosto de 2012). Uma interpretação fundamentada em um quadro teórico mais tradicional do entendimento do

desenvolvimento psicológico humano poderia focalizar na compreensão de Joana a respeito da Bahia a incorreta referência ao Estado como um país. Isto poderia ser atribuído ao processo inacabado do desenvolvimento de categorias. Contudo, o interesse desta tese e seu quadro teórico leva a outra interpretação, que não visa contestar a anterior, mas, como num caleidoscópio, observar o discurso de outros pontos de vista, para apreendê-la pensando sobre o que crianças dizem. Interessa então, que remeter ao imaginário da Bahia como um país distinto do Brasil, possibilita a Joana uma interface com o discurso da “Roma Negra - o maior conglomerado de traços e tradições africanas fora de África” (SANSONE, 2007, p.91). Segundo Aragão e Arruda (2008), em um estudo feito sobre representações sociais, a relação da Bahia com a etnia/raça negra e cultura negra é explicitada e caracterizada de forma exótica e festiva. É preciso ter atenção ainda que Joana visita este “país” muitas vezes, mas não é de lá, contestando a visão de André, que lhe atribuiu uma identidade baiana. Joana também é personagem de algumas frases elaboradas pelas crianças por ocasião da produção textual a respeito da palavra AFRICANO, trabalhada no capítulo anterior. A própria Joana construiu seu nome a partir desta palavra e Gerlene escreveu as frases “Joana é minha amiga” e “Africano é legal” (Diário de campo, 9 de abril de 2013). Podemos interpretar que Joana estabelece uma relação de identificação com a África, relação que é também posta pelas outras crianças.

Um episódio que ilustra bem a utilização dos referenciais fenotípicos pelas crianças é a continuidade da interação entre Joana e Sidarta, no qual discutiam sobre o possível enamoramento de Sidarta. Para que prove seu “não apaixonamento”, e com isso diminua talvez sua vulnerabilidade frente à Joana, Sidarta deve comprometer-se na busca por um possível rival. Este precisa ser identificado e a verificação é feita pela cor da pele.

Sidarta diz que ajuda (*a identificar o menino do almoço que é apaixonado por ela*) e Joana lembra a Sidarta de que ele não sabe de quem se trata. Explica que é um menino mais velho. Joana lança uma questão para verificar.

Joana: — De que cor ele é?

Sidarta: — Branco?

Joana: — Não.

Sidarta: — Preto?

Joana: — É!

Sidarta: — Ele é branco ou preto?

Joana: — Preto!

Sidarta: — Ele é loiro?

Joana: — Não, ele é ruivo.

Eu: — Ele é preto como quem?

Joana: — Mais da tua cor (*apontando para o meu braço*)... Não, mais da minha (*apontando para o braço dela*).

Sidarta: — Ele é mais da minha cor é?

Eu: — E que cor tu é Sidarta?

Sidarta: Branco e Preto!

(Diário de campo, 11 de junho de 201)

Ressalta-se a utilização dos traços fenotípicos raciais sob o signo da “cor”. Sidarta, ao significar o branco como raça/etnia faz um movimento interessante de ampliação do campo do visível. Relembramos a classificação étnico-racial de Eric a respeito do “índio, do africano e do normal”, relatada por sua mãe em entrevista. Esta elaboração acontece nomeando a produção artesanal da mãe que representava um grupo de três crianças, cada uma com traços fenotípicos mais relacionados às raça/etnias branca, indígena e negra. Esta situação é lembrada aqui em contraponto à significação de Sidarta. Na elaboração de Eric, o branco é subsumido ao “normal”, e podemos pensar que o branco estaria sendo tomado como padrão hegemônico, fora, portanto, do âmbito das relações étnico-raciais. Quando o branco é identificado com o normal, o que seriam os outros? Já Sidarta opera de modo diverso. Compreende o branco como raça/etnia situada no âmbito relacional e, assim, rompe com uma hegemonia que invisibiliza o branco como padrão.

Sidarta, porém, diante da afirmativa de Joana a respeito da cor da pele preta do garoto misterioso, refaz várias vezes a pergunta, até que Joana apresente outra possibilidade, o ruivo. Sidarta parece recusar, através de seus repetidos questionamentos, a possibilidade de que o garoto fosse preto. Respondo à Joana, afirmando a cor da pele preta identificada e procurando compreender melhor do que se trata, pois a raça/etnia é uma questão discursiva. Joana identifica a mim e a si mesma como de cores de pele próximas, e Sidarta se identifica como branco e preto. Sidarta, ao se dizer “branco e preto”, pode, naquele momento, por encontrar-se enamorado de Joana, talvez desejar identificar-se com o objeto da curiosidade dela. Ao lançar mão do estudo de Langa (2014) sobre a vivência dos estudantes africanos em Fortaleza, observa-se que, nesta cidade, a mulher negra e a africana ocuparia o último lugar em preferência afetiva, o que para o autor pode ter sido apropriado da representação histórica sobre a mulher negra presente na estrutura da sociedade brasileira. Em 2012, Sidarta, em um contexto de brincadeira, diz namorar Joana e logo depois a substitui por Lara, de fenótipo branco e louro. Com isso, se pode complexificar a reprodução interpretativa que as crianças realizam em suas relações afetivas pela visibilização da questão étnico-racial presente de forma não explícita.

Em outro episódio, Joana expressa afeto negativo com relação à boneca negra. Joana portava a boneca negra, que era de fato sua, com o objetivo de ensaiar para a Culminância do projeto “Ser na Descoberta de Seus Valores e Suas Raízes”, apresentação artística na qual teve destaque. Seu papel foi o de mãe que embala o bebê a ser protegido da coruja Murucututu pela roda de crianças. Este episódio acontece no intervalo para descer da sala e ir ao local do

ensaio.

Estão Sidarta, Moisés, Jane, Hugo, Adele e Eric. Joana com o bebê no *sling* azul, no centro deles.

Sidarta: — Olha o filhinho.

Joana: — Não, não é. É apenas uma bonequinha chatinha. E bate na boneca diversas vezes com pequenos socos na cabeça da boneca.

Hugo sorri com ternura para a boneca e sai com Sidarta.

Joana puxa a boneca pelo cabelo e diz: — Ela tem cheirinho de chocolate.

Gabriela chega e cheira a boneca. Sidarta e Hugo voltam para cheirar. Adele, que quase ia conseguindo ver a boneca, tem de novo sua visão impedida. Joana então sai correndo pela sala com a boneca e Hugo, Sidarta e Gabriela vão atrás.

Joana dá a volta na sala e vai para perto da educadora: : — Tia, todo mundo tá atrás de mim!

Faz cara de brava, depois de enfado e passa a mão pela testa como se tirasse o cabelo e pusesse atrás da orelha, sendo que o cabelo está todo num rabo de cavalo.

(Diário de campo, 19 de abril de 2013)

Em diálogo com o estudo de Costa (2004), temos que a boneca é um artefato lúdico privilegiado tanto pelo desejo das crianças quanto pelo desejo dos adultos, no que se refere às representações destes sobre aquilo que as crianças desejam. Há uma série de pressupostos adultos que uma escuta atenta do brincar da criança poderia por em questão. Muito do mundo adulto foi investido neste produto, desde as primeiras bonecas, objetos sagrados de culto, até a boneca bebê com pálpebras móveis. A representação do fenótipo europeu vem desde as primeiras bonecas de porcelana vindas para o Brasil de Portugal, pertencentes dos estratos mais altos da sociedade, tendo em vista seu alto custo. Atualmente, a produção de bonecas negras é fruto das discussões sobre a diversidade étnico-racial e da ascensão social da população negra, que passa, como consumidora, a exigir para si produtos nos quais se sinta representada. Podemos entender que não é à toa que Joana possui uma boneca negra.

Um traço marcante da cultura lúdica contemporânea é a associação de narrativas midiáticas em torno dos artefatos lúdicos. As bonecas e bonecos figuram em diversas aventuras transmitidas via televisão, que os tornam ainda mais interessantes. Assim como a produção de artefatos lúdicos que representem a diversidade étnico-racial não se dá de modo igualitário, o mesmo acontece com seu suporte midiático. A família de Joana, ao presenteá-la com boneca negra, demonstra seu desejo de que Joana possa interagir com uma boneca na qual possa se ver representada. Contudo, essa representação, se já acontece através do brinquedo, não será reforçada pela mídia.

A boneca bebê é um artefato lúdico construído para crianças, sobretudo meninas, de modo a despertar os afetos de cuidado e de proteção. Os materiais de que é feita, seus aromas, a textura, tudo é pensado para sugerir as brincadeiras ligadas às rotinas de um bebê, como alimentação, higiene, sono. A ação de Joana junto à boneca não cumpre esta

expectativa. A boneca se torna alvo de agressão física e verbal e é rejeitada como filha. Costa (2007) informa que as bonecas negras, em seu estudo, foram alvo de agressões e foram preteridas em relação às brancas. As falas iniciais apontaram para o engajamento na rotina lúdica mais comum entre as meninas - a boneca como filha. Joana recusa à boneca o papel de filha, atribui a ela a característica de “chatinha” e a agride. Joana, que cuida tanto de todos, todo o tempo, não se engaja no cuidado da boneca negra. Logo, Joana constrói com a boneca uma interação que revela uma possível compreensão das relações pautadas na incidência da Invisibilidade Seletiva. Uma vez distante do padrão hegemônico, a boneca bebê negra não seria considerada digna de carinho e cuidado, tornando-se alvo de agressão. Joana, através do jogo, recria a situação de agressão a que são submetidas crianças negras. Não cabe, porém, pensarmos uma mera transposição do real ao imaginário, pois a literalidade é alheia ao universo lúdico.

A ação de Joana se estabelece, sobretudo, no âmbito da cultura de pares, e como discurso pode ser lida de forma responsiva. A agressão é exposta aos colegas. Ao correr pela sala com a boneca, Joana exerce o controle sobre os colegas, fazendo com que todos corram atrás dela. Perseguir é uma das rotinas lúdicas comuns entre crianças. Assim, o tom da cena de perseguição era bem performático e a performance se encerra na frente da educadora, quando Joana denuncia o grupo, que se dispersa rapidamente sem queixas, o que põe fim ao episódio.

Outros indicadores da vivência étnico-racial das crianças na cultura de pares foram a atenção especial que mereceram os cabelos. O cabelo e as questões da beleza ligadas ao gênero foram presentes na vivência das meninas. A escola não permite maquiagem, porém, nos dias de apresentação, isto é tolerado. Joana e Gabriela frequentemente penteavam tia Judite (acompanhante de Márcio), que tem o cabelo preto e bem liso. No episódio abaixo é possível compreender uma distinção que Joana faz entre o cabelo preto e o cabelo negro.

Joana: — Olha Tia, vou desenhar a Zuzu!

Nara: — Como é a Zuzu?

Joana: — Ela tem o cabelo bem curtinho.

Nara: — Que nem o meu?

Joana: — Não, é mais curtinho e é negro.

Nara: — Ah, então é da cor do meu?

Joana: — Não, o seu é preto! Negro é assim, vermelho, laranja e amarelo. É como o da Chiquita (*menina da outra turma*). Ela é bem branquinha. Quando eu sair eu te mostro.

[...] No caminho, Joana aponta uma menina ruiva da sala vizinha:

- Viu o cabelo negro? Notei que o cabelo da menina era bem cacheado.

Penso que para ela, o cabelo negro é o cabelo cacheado.

(Diário de campo, 16 de outubro de 2012)

O cabelo destacou-se na pesquisa como importante sinal diacrítico, ou seja, que

representa algo distinto de si mesmo. Uma interpretação apoiada em teorias do desenvolvimento com enfoque na cognição poderia permitir uma compreensão deste episódio como resultante de uma construção de categorização em processo. Tal interpretação estaria calcada na compreensão de que Joana ainda não dominaria suficientemente as categorias referentes aos tipos de cabelo. Partindo de outra matriz interpretativa, fundada na Sociologia da Infância e nos Estudos Pós-coloniais, seria possível compreender também como Joana produz essa diferença entre preto e negro, sendo que negro não se refere à cor, mas à forma e textura de um cabelo mais ligado ao afro. Tanto é que mais uma informação nos é dada: Chiquita tem o cabelo negro, mas é “bem branquinha”. Eu, de pele mais escura, tenho um cabelo preto, mas não negro. Tal sensibilidade é possível devido à sua condição de menina negra, que se interessa pelo cabelo por seu destacado papel na estética feminina e que classifica-o numa categoria específica, fazendo saber que “negro” é uma significação étnico-racial de um tipo de cabelo.

Meu cabelo também chamou a atenção das meninas quando apareci na escola com ele preso. Elas trataram logo de soltar e penteá-lo. É possível compreender que tais ações façam parte das questões de gênero que envolvem a feminilidade. Contudo, com relação ao próprio cabelo, das crianças com quem conviveu, o comportamento de Joana chamou a minha atenção. As outras meninas não demonstravam relações conflituosas com o cabelo (mesmo Gabriela, que tinha um cabelo muito comprido, abaixo da cintura e nem sempre penteado). Diversas vezes vimos Joana às voltas com o seu cabelo, que não estaria de acordo com o desejado por ela. O trecho abaixo mostra o que foi bem frequente:

(Joana) pega no meu cabelo e diz que vai alisar o dela em dezembro e que a mãe dela deixa. Eu pergunto por que, pois é tão bonito. Ela diz que todos dizem que é bonito, mas ela não acha. Pergunto se eu devo alisar o meu e ela diz que não, pois o meu é cacheado e o dela é encaracolado. Então ela solta o meu cabelo e o dela também. E vai ao banheiro. Volta com o cabelo solto e uma tiara. A educadora elogia a tiara.

Depois, comento com a educadora: — Viu que Joana soltou o cabelo?

A educadora me diz: — Elogiei a tiara, já para não chamar a atenção para o cabelo. (Diário de campo, 1º de agosto 2013)

Mesmo com a afirmação de todos, Joana ainda não acha seu cabelo bonito. O cabelo crespo, portanto, a exemplo de Gomes (2002), é tomado também aqui como signo, significando algo distinto de si mesmo. O fato de que a educadora reconheça o ponto sensível de Joana poderia ser uma brecha para que se fortalecessem outras estratégias de abordar a questão, evidenciando o que consideramos estar de fato em jogo: os padrões estéticos tão caros à construção das identidades de gênero e étnico-raciais. Como Gomes (2002) atesta, a

manipulação do cabelo pode ser uma forma de afirmar ou negar o pertencimento étnico-racial. Aqui compreendemos que a estética corporal tem importância para as crianças, especialmente para as meninas.

Sansone (2007) compreende que a manipulação da aparência física, especialmente o ato de alisar o cabelo, pode ser visto como fruto do pressuposto da impossibilidade de ser negro e ter prestígio social. Gomes (2002) define que o corpo e cabelo crespo são fortes marcas identitárias, sendo o suporte da identidade étnico/racial. É o que une materialidade e cultura. A manipulação do cabelo aparece como importante processo interligado com o reconhecimento étnico-racial. No trecho acima, a educadora não deseja chamar atenção para o cabelo. O que isso significa? De imediato, pensamos na paradoxal noção de um silêncio que ecoa. O cabelo, embora não seja referido, é dito pela tiara. Em outro episódio:

Gabriela conta que a mãe disse ter uma prima segunda que morava perto de Jane e Lara. Joana pega na mão de Lara e pergunta que cor era o cabelo dela. Parece que Lara suspeita ser alguém que ela conheça e quer confirmar. Jane está mais interessada no fato de ser uma prima segunda. Joana insiste na cor do cabelo. Depois diz que essa prima segunda tem mesmo o cabelo meio ruim.

Pergunto como é cabelo ruim, e Joana diz: — Ai tiaaa! — E sai correndo com Gabriela.

(Diário de campo de 22 de abril de 2013)

O fenótipo é uma forma de identificação muito referida, principalmente por Joana. Isso pode significar que a experiência da racialização é um marcador importante para ela, algumas vezes de modo negativo. Joana silencia a respeito do que significa o “cabelo ruim”. Para Gomes (2002), o estudo do corpo e do cabelo negro seria importante para a ressignificação de preconceitos e estereótipos. Quanto à cor da pele, Joana, ao representar a si ou a etnia/raça negra, frequentemente não representa a cor da pele negra. Quanto ao cabelo, a estratégia que Joana encontra é o alisamento e, enquanto sua condição de criança não a autoriza, ela lança mão dos penteados e presilhas, às vezes arriscando deixa-lo solto. A maior parte das vezes os cabelos estavam presos de algum modo. Ela disse se incomodar com o fato de o cabelo ser mais armado do que ela gostaria, embora Joana reconheça que os cachos são valorizados pela família. Para a mãe de Joana é importante que ela se sinta bem consigo mesma.

[...] ah e outra coisa que eu falo muito, desde pequenininha que eu falo muito dos cachinhos dela, então desde pequenininha que eu e as minhas irmãs falam muito, quando começou: “ai Joana quando você cortar você me dá um cachinho seu?” Ela : “não dou que é da minha mãe”. Então desde pequena que a gente valoriza muito os cachos dela. Aí a droga é esse negócio das babás e secretárias porque ela fala assim: “quando eu for grande eu vou alisar meu cabelo igual ao da fulaninha.” (Mãe da Joana em entrevista, 4 de junho de 2013).

A Heteroglossia Dialogizada a respeito do cabelo de Joana é contraditoriamente

composta de vozes que afirmam sua beleza e que também atribuem uma inadequação. Esta significação contraditória não pesa sobre os cabelos das outras meninas. Vimos, portanto, como a identificação de si e dos outros se traduz em alguns momentos na classificação social hierarquizada. Esta hierarquização estaria orientada pela Invisibilidade Seletiva que posiciona os sinais diacríticos do fenótipo negro como inferior. A Invisibilidade Seletiva parece ainda estruturar a reprodução interpretativa das crianças quanto a alguns momentos em que utilizam o fenótipo na identificação de si e dos outros. Não é possível, portanto, pensar que a escola brasileira esteja blindada a estas questões. Mesmo uma escola que desenvolve todo um arcabouço teórico para promover relações mais igualitárias é continuamente desafiada a lidar com a Invisibilidade Seletiva racista.

O racismo é estrutural na sociedade brasileira de tal modo que todos somos captados por esta teia. Continuamente, as significações pejorativas com relação ao fenótipo negro e folclorizações da cultura africana são atualizadas e isto explica sua manutenção. A intervenção pedagógica, que pareceu ser eficiente na neutralização da utilização da raça como estratégia de controle no grupo de pares, poderia tomar o desafio da ampliação das referências positivas para o fenótipo negro de modo a desconstruir as zonas de Invisibilidade Seletiva.

7. CONCLUSÃO

As contribuições deste estudo se constroem no âmbito da problematização das relações étnico-raciais entre crianças na educação infantil em triangulação com os sentidos produzidos por elas relativamente à transmissão dos saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira, cuja inclusão tornou-se obrigatória no currículo da educação básica a partir da aprovação da Lei.10.639/03. A análise dos achados deste estudo em resposta à questão que o mobilizou, qual seja, **“O que nos dizem crianças contemporâneas, inseridas em uma cultura fortemente marcada pelo desenraizamento e obliteração do pertencimento étnico-racial, a respeito dos saberes sobre história e cultura africana e afro-brasileira mediados pela escola?”** indica que crianças produzem um excedente de visão acerca do que está latente no discurso escolar de modo paradoxal. Identificamos este paradoxo nas tensões e ambiguidades relativas à questão étnico-racial, crivada pelo racismo, que constam nas reproduções interpretativas, ao mesmo tempo em que verificamos também sua adesão aos valores da igualdade de direitos nas relações entre pares, presente no discurso escolar.

A conclusão nos leva a repensar a questão do estudo em termos das invisibilizações paradoxais a que ela remete:

1) A invisibilização que incide sobre a tematização étnico-racial no Brasil, no tocante à população negra, é paradoxal. Enquanto práticas culturais como a capoeira, por exemplo, são positivadas e reconhecidas, as características fenotípicas da população são significadas de modo tal que negros sejam considerados inferiores em relação aos brancos. Tal significação atende aos interesses da concentração de privilégios da população branca, fruto das relações coloniais que sobreviveram à falência desse sistema. Indicadores sociais mostram que, a despeito da mudança do sistema, a desigualdade social se mantém favorável à manutenção dos privilégios de brancos em detrimento dos direitos de negros, o que evidencia ser o recorte racial um elemento ainda estruturante na organização da sociedade brasileira.

Contudo, a persistência da crença de parte da população brasileira na mítica da democracia racial entre brancos e negros contribui para manter na obscuridade o conflito ativo presente no cotidiano desses grupos, que, ao ser atribuídos a idiosincrasias pessoais, silencia a discussão sobre o tema, colaborando para a manutenção da situação de injustiça social. Os saberes da população afrodescendente foram historicamente obliterados pelo epistemicídio realizado nas relações coloniais e escravistas. Assim, os esforços para a reconstrução desses saberes e alteração dessa estrutura social, marcada pelo racismo, enfrentam grandes resistências, tanto em nível macro quanto micro. A simples referência aos conflitos raciais ou

à identidade étnica já configuram um constrangimento silenciador, um assunto delicado, como falar em corda em casa de enforcado, uma situação que, na maioria das vezes, é marcada pela desqualificação dos argumentos empíricos invocados para tratar do tema.

2) A invisibilização que incide sobre as crianças é também paradoxal. Embora extremamente visadas e problematizadas na sociedade atual, o são somente enquanto objeto de cuidados ou tutela, cuja razão de ser endereça a importância do bem estar da criança ao seu futuro desenvolvimento como adulto. A situação de vulnerabilidade ao nascer posiciona as crianças em submissão aos adultos, constituindo relações unidirecionais de poder. Assim, os interesses dos adultos prevalecem sobre os das crianças. Este tipo de invisibilidade toma as produções das crianças sob o signo do déficit, desvalorizando as contribuições que advém do excedente de visão construído a partir de seu lugar social.

O aporte etnográfico na abordagem dos ritos escolares e da cultura de pares possibilitou, a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais, Epistemologias do Sul e Estudos da Infância, compreender que, a despeito do significativo papel da escola como instância formadora e constituidora dos grupos de pares, as crianças detêm um excedente de visão dado pelas suas formas próprias de deliberação e suas variadas vivências extraescolares. Tal escuta requereu a adoção de uma cautelosa postura metodológica, no que se refere à alteridade infantil, privilegiada nesse tipo de pesquisa. Lemos os desacordos, demandas e diferenciações empreendidas pelas crianças como marcas da Heteroglossia Dialogizada que faz falar as vozes do interdiscurso implicadas nos enunciados dos participantes das interações constantes no *corpus* analisado. Os dizeres das crianças são importantes por informarem, do seu ponto de vista, como compreendem as questões que a elas endereçamos como adultos e aquelas que elas elegem para si mesmas, complexificando reflexões a respeito de si e a respeito do mundo.

Chegamos às conclusões relativas **ao papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira**, primeiro objetivo específico deste estudo, relacionando os impactos da aplicação da Lei 10.639/03 aos esforços relativos à reflexão da educação infantil que tenha em conta a agência da criança.

A aplicação da Lei 10.639/03 tem sido considerada insuficiente por não tematizar a reestruturação curricular por ela exigida. Os saberes provenientes da cultura africana e afro-brasileira não podem ser simplesmente adicionados à escola, posto que sua tematização abala as estruturas da sociedade, que construímos e vivenciamos a partir do racismo. Exige, portanto, que a escola reveja seus compromissos com a discriminação racial que está implícita tanto na sua estruturação curricular, no privilégio ao que se considera hegemônico em termos de saber, quanto no racismo que se reproduz nas relações sociais que acontecem na escola.

Tal visão integradora, proposta inclusive pelos documentos legais, explicita a profundidade do que significa a aplicação da Lei 10.639/03.

A incerteza perante o futuro insere a escola em uma crise estrutural, tendo em vista sua vocação preparatória do ser para uma função vindoura. Sua missão como transmissora da herança cultural agrava seu estado fragilizado, tendo em vista a deslegitimação do passado e o esvaziamento do futuro característicos da contemporaneidade. Soma-se a isso a obrigação legal (e moral) de dar conta do legado africano, que historicamente já enfrenta ausência de reconhecimento.

A estruturação de um currículo na educação infantil incorpora a necessidade da ação mediadora da escola na facilitação da apropriação dos saberes por parte das crianças. Isto se contrapõe às visões que aproximavam a educação das crianças do senso comum, resquícios de uma visão restrita aos cuidados domésticos. Superar tais visões implicou na incorporação do planejamento das atividades, mobilização de tempos, espaços, materiais e modos que centralizam na figura do professor a responsabilidade por uma condução sensível às necessidades e interesses das crianças. Tais necessidades e interesses são lidos a partir de uma visão de criança como sujeito social e histórico e, portanto, agente do seu processo de aprendizagem. As produções das crianças são entendidas como interpretações válidas do mundo. Seu processo de maturação não invalida estas produções mais do que invalida as produções de um adulto, que também ainda está em desenvolvimento. Tal noção ampliada de desenvolvimento reposiciona adultos e crianças em relações mais aproximadas.

Assim, o currículo na Educação Infantil se constrói baseado em princípios éticos, políticos e estéticos que, quando lidos à luz das exigências da aplicação da Lei 10.639/03, demandam a problematização do preconceito e da discriminação contra negros, bem como a necessidade de afirmação e valorização da população negra. Os achados deste estudo apontam que noções de infância ligadas à agência das crianças ou ao seu peculiar desenvolvimento operam na articulação entre a compreensão dos processos dolorosos de injustiça social e a celebração da diversidade étnico-racial.

As noções de infância docilizadas e idílicas que permanecem no ideário vigente e convidam à celebração da diferença torna mais árida a tematização crítica da desigualdade. Para o enfrentamento da injustiça social é preciso mobilizar mais ainda o entendimento da criança como sujeito histórico e social, que já percebe a desigualdade no seu meio, sendo capaz tanto de reproduzir como criticar os sistemas de hierarquização social com os quais convive.

O exame do excedente de visão das crianças sobre o assunto demonstra que, ao reproduzirem interpretativamente as questões relativas à história e cultura africana e afro-brasileira, as crianças atualizam e repõem os conflitos do passado. Isto tensiona a execução do currículo escolar quando este não se programa adequadamente para tratar de tais questões na educação infantil. As mediações pedagógicas direcionadas às crianças, quando pressupõem o adiamento de tais embates, desconsideram que estes já fazem parte da vivência das crianças dentro e fora da escola.

A contribuição deste estudo é demonstrar que as crianças reproduzem interpretativamente os conflitos relativos à vivência étnico-racial brasileira. A leitura dos engajamentos das crianças nas ações pedagógicas, bem como das relações que estabelecem entre si na escola, nos permitem considerar que a fluidez e os desencontros constitutivos do reconhecimento de si e dos outros nos dizem que as crianças negociam a raça/etnia sem tomá-la como evidência empírica. Tais negociações mobilizam suas vivências escolares e extraescolares permeados por diversas vozes.

O reconhecimento das diversas vozes que permearam o ambiente escolar foi também objetivo específico deste estudo na **compreensão da circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais nos ritos escolares**. Tais vozes encontradas se organizam em narrativas sobre:

- a) a igualdade e a celebração das diferenças;
- b) a não existência do negro no Ceará;
- c) a cultura indígena, enfatizada em aliança com a perspectiva ecológica adotada pela escola;
- d) a celebração e afirmação de manifestações da cultura africana.

Heterogêneas e ambíguas, tais vozes paradoxalmente desejam manter invisíveis o privilégio branco e, conseqüentemente, inalterado o lugar subalterno da população negra, coexistindo com a exigência de relações mais igualitárias entre brancos e negros. Para tanto, denunciam uma história de privilégios mantida ao longo da História, privilégios contudo que são invisibilizados na contemporaneidade. Esta **Heteroglossia Dialogizada**, na qual os discursos sobre raça/etnia aparecem envoltos em desencontros, constrangimentos, controvérsias, paradoxos e ambigüidades, não se organiza de modo aleatório. Quanto à raça/etnia negra há um modo peculiar de organização do discurso presente no excedente de visão trazido pelas crianças, para o qual chamamos atenção. A **Invisibilidade Seletiva** é constituída por discursos que realizam o endereçamento de representações negativas aos negros e a invisibilização de representações positivas sobre eles, operando de modo inverso

em relação aos brancos. Assim, a resposta das crianças aos convites feitos pela escola para a experimentação dos saberes sobre a cultura e história africana e afro-brasileira é marcada por estranhamentos, silenciamentos, apagamentos e recusas com relação à raça/etnia negra, que aparecem de modo sutil e velado.

Quanto aos indígenas, a escola realiza com êxito o importante trabalho de afirmação de seus saberes, além de conseguirem tensionar o lugar do branco/europeu na direção da raça/etnia. Quanto aos afrodescendentes/negros, ainda é sentida em estado de “dormência”. A cultura e história africana e afro-brasileira, agora presentes na escola, precisam de maior visibilidade, pois mesmo quando tematizada parecem adormecidas. Interpretamos que tal sentimento se deve ao fato de que o esforço no combate ao racismo exige ainda uma abordagem além da celebração da presença africana no Brasil, tendo em vista as características de que o racismo estruturante da sociedade brasileira se reveste: a invisibilidade e o silêncio, um estado de dormência, portanto. Consideramos que tal “dormência”, significa a manifestação dos incômodos relativos ao reestabelecimento de uma circulação dos significados em atenção à lei 10.639/03, movimentando o que se encontrava estagnado na Invisibilidade Seletiva. Retomando a imagem da Górgona, que lançamos no início da tese, a “dormência” toma consciência de seu estado e começa a quebrar o feitiço.

Esta tese deseja contribuir, com estas análises, para o aprofundamento deste debate e o faz a partir do ponto de vista das crianças. Quando a realidade da injustiça social relativa à raça/etnia negra é pautada na escola, os engajamentos das crianças demonstraram reconhecer as contribuições culturais africanas na composição identitária brasileira e compreender as injustiças sociais perpetradas no processo histórico da escravidão.

Quanto à problematização das vivências das relações étnico-raciais na escola na perspectiva das culturas de pares, concluímos que o estímulo à percepção da diferença étnico-racial se dá através do reconhecimento e celebração das diferenças dentro de um paradigma de igualdade e respeito. Contudo, a celebração das diferenças pode se aliar à invisibilização da discriminação racial, uma vez que mobiliza as vozes numa igualdade pressuposta e abstrata que muitas vezes se estilhaça diante do campo discursivo sobre raça/etnia, que é marcado por históricas e injustas diferenciações. A valorização da igualdade, do respeito e da convivência harmônica no cotidiano das crianças é o que inibe expressões de preconceito e discriminação.

A escola, ao deparar-se com a tarefa de aplicar a Lei 10.639/03, é desafiada a redimensionar criticamente o alcance de suas práticas que tem por pressupostos os valores de

igualdade face à dissonância com a experiência social de seus alunos, ainda largamente marcada pela desigualdade étnico/racial entre negros e brancos.

A crescente judicialização dos conflitos na escola é um indicador de que a comunidade escolar ainda não considera que os recursos pedagógicos acionados seriam capazes de lidar a contento com tais situações. Sinaliza também a crença em outro tipo de mediadores na busca de resolução, como os mediadores legais. É possível encontrar escolas que implementem processos de mediação de conflitos similares aos utilizados judicialmente. Os impactos deste tipo de demanda e de encaminhamento restam por analisar, sinalizando problemáticas a serem abordadas em futuras pesquisas. Com relação à questão étnico-racial, vemos que o Estatuto da Igualdade Racial é mobilizado o que, aliado a Lei 10.639/03, possibilita, na escola, o enfrentamento mais direto do episódio de discriminação entre crianças.

A busca de não hierarquização das diferenças, sobretudo das diferenças étnico-raciais, parece ser uma via a explorar pela educação que se compromete com o enfrentamento do racismo. Para tal, é preciso levar em conta que estamos dentro de um padrão hegemônico que aclama a branquitude. Nesse contexto, uma ação afirmativa de valorização da contribuição da etnia/raça se faz extremamente necessária. Tal valorização se dá pela maior e mais enfática circulação das atualizações em relação à questão africana e afro-brasileira hoje, bem como no combate à exotização das tradições africanas e afro-brasileiras,

Ao examinarmos a vivência das relações étnico-raciais na escola a partir da cultura de pares, consideramos o peculiar posicionamento da criança negra dentro do campo discursivo da raça/etnia. Tal posicionamento lhe fornece um excedente de visão qualitativamente importante para compreendermos tais relações. Se consideramos que incidem sobre as crianças os efeitos dos posicionamentos hierárquicos unidirecionais que as submetem aos adultos, no sentido de silenciamentos e invisibilizações, sobre a criança negra paira um duplo véu, tendo em vista os efeitos do racismo estrutural. Quando se trata de uma menina, os efeitos do machismo, embora não tematizados neste estudo, também devem ser considerados na invisibilização do seu posicionamento discursivo. As análises deste estudo encontraram nos posicionamentos de Joana junto aos seus pares, sua família e escola e também junto à pesquisadora um rico material para reflexão. Do seu lugar social de menina negra Joana faz circular seu excedente de visão e com isso amplia o campo do visível na escola, que passa a tematiza mais profundamente as relações étnico-raciais, e na pesquisa, que a toma como importante interlocutora.

Os achados deste estudo apontam que ao afirmar as crianças como sujeitos capazes de crítica e de agência, a escola precisa considerar seus posicionamentos como importantes

contribuições para a compreensão do mundo. Afirmar crianças negras em sua diferença étnico-racial exige da escola a mobilização de vozes que as favoreçam e não meramente as remeta a uma situação de igualdade de direito. A sustentação de tais vozes se dá pela circulação cotidiana de referências positivas, da visibilidade de suas características fenotípicas como belas e dos saberes culturais africanos e afro-brasileiro como valiosos e atuais. Alimenta-se também do questionamento à branquitude como única referência epistêmica de saberes/poder, de ética e estética. Isto em nada prejudica crianças brancas, pelo contrário, as faz entender que também são racial e etnicamente situadas em um campo discursivo que as aprisiona em um padrão imaginário, no mesmo ato em que diz privilegiá-las endereçando-lhes representações valorizadas.

A despeito deste estudo não abordar a formação de professores, poderia ainda lançar sobre ela alguma luz em futuras pesquisas e experimentações. Uma formação de professores que se abra para o encontro com as crianças na perspectiva da Infância, possibilitaria aproximações no acolhimento de suas reproduções interpretativas do mundo social. Tal formação deve ter em conta ainda os aspectos afetivos dos professores com relação ao seu posicionamento diante da temática étnico-racial.

Por fim, encontramos que, ao perguntar o que as crianças sabem sobre o outro, somos levados a conhecer o que sabemos de nós mesmos enquanto sociedade. Ainda profundamente marcados pelo silenciamento do racismo, sentimos cada vez mais os constrangimentos e miopias que este nos impõe e mobilizamo-nos com mais agudeza para reconhecer seus mecanismos e combater seus efeitos.

A discussão a ser sustentada nas linhas finais desta tese diz respeito ao encontro (im)possível das origens na busca de um ponto para apoiar a transmissão dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira. A evocação do passado mítico alimenta a compreensão da diáspora contemporânea e oferece outros referenciais de leitura do mundo, uma leitura que remeta à construção de um futuro mais promissor. Assumir a precariedade e o caráter negociado de cada resposta dada aos enigmas apresentados significa afiar o espírito crítico e ampliar a visibilidade do espaço histórico e contextual que se nos apresenta, bem como de seus atores e dos interesses diversos nos quais se constituem suas possibilidades de ação. Este momento da escrita, portanto, não pode se pretender conclusivo, mesmo que um texto se finde, pois finda se sabendo inacabado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Um mar da cor da terra: Raça, Cultura e política de Identidade.** Oeiras: Celta, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez.** Lisboa: Relógio D'água, 2010.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÃO, Cristal Monis O. de; ARRUDA, Ângela. Bahia. Um Brasil evocado em exotismo: alegria, negritude, sabor e movimento nas representações sociais de universitários. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 187-202, dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/348>>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- BAIBICH-FARIA, Tania Maria; SANTANA, Jair; PESSOA, Claudemir Figueiredo. A Lei nº 10.639/03 e a folclorização racista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, n. 3, p. 76-96, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/78/pdf_1>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt; VECCHI, Benedetto. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar, 2001.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de; SILVA JR., Hédio. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de

Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades/Instituto Avisa lá/Formação Continuada de Educadores, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 23. Jun.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Parecer nº 003, de 10 de janeiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº1/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jan. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de janeiro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Economia e Finanças. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Mestrado em Educação). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre princesas**: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 2012. 163 f..Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/>>. Acesso em: 1 set. 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico**: um jogo de cartas marcadas? 2007. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARDOSO, Oldimar e PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a08v35n1.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013.

CASTRO, Lúcia Rabelo. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. *In*: CASTRO, Lúcia Rabelo. (Org.). **Crianças e jovens na construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CASTRO, Lucia Rabello; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil: an Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, mar. 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 107-132, maio/ago. 2013.
Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../1088>. Acesso em 15 fev.2014.

COLE, Michael e GAJDAMASCHO, Natalia. Vyogtsky and Culture. *In*: Harry Daniels, Michael Cole; James V. Wertsch. **The Cambridge Companion to Vyogtsky**. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 193-211.

CARVALHO, Alba Pinho de. Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em Foco: a reinvenção da Emancipação em tempos contemporâneos. *In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS JURÍDICOS*, 2009, Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Direito, 2009. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/PENSAMENTO%20DE%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS%20EM%20FOCO1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CHRISTENSEN, Pia Haudrup. Vulnerable Bodies. *In: Prout, Alan. The body, childhood and society*. McMillan: London, 2000. p. 48-59.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLONA, Elena. **Eu é que fico com a minha irmã**: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 338 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena Colonna.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20793/1/Elena%20Colonna.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CORSARO, William A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. Tradução e revisão científica de Manuela Ferreira. Universidade do Porto, (s/d).

CORSARO, William A. Peer Culture. *In: QVORTRUP, Jean; CORSARO, William A.; HONING, Michael-Sebastian. The palgrave handbook of childhood studies*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 301- 315.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 230f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. *In: . 27º REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em :<<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2012

_____, Maria de Fátima Vasconcelos da. Ecos do silêncio em narrativas (auto)biográficas. *In: ATEM, Erica; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da (Orgs.). Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011. p. 50-61.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Modos de brincar, lembrar, dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças tem a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. *In: LIMA, I. C. et al. Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999.

_____. Ntu. **Revista espaço acadêmico**. Maringá, v.9, n.108, maio. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/9385/5601>>. Acesso em: 15 jan. 2012

_____. **O ensino da história africana**. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Geometria, geometrização e arte afroislâmica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 102-111, nov. 2013. Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1577>> Acesso em: 15 jan. 2015.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; SANTOS, Marlene Pereira dos. População negra no Ceará e sua cultura. **Revista África e africanidades**, [Rio de Janeiro], ano 3, n. 11,p.nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_01.pdf>. Acesso em 3 ago. 2012.

CRUZ, Danielle Maia. **Maracatus no Ceará: sentidos e significados**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CRUZ, Norval Batista; PETIT, Sandra Haydée. **Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como Canais de Ensino na Educação**. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. 13 p. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4159--Int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

DIOGO, Catarina. **Retratos de família: os Silvinos-Diogos**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Porto Alegre: Vozes, 2005.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias de estudos culturais: uma versão latino-americana**. Ed. Online. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <<http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versc3a3o-latino-americana.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FELISBERTO, Fernanda. A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura. *In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro.* Brasília: SECAD, MEC, 2006. p. 69-78.

FERREIRA, Jandson; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Raça e brasilidade**: os discursos raciais na construção do imaginário social brasileiro. *In: Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Rosa Maria Barros Ribeiro. **Diversidade cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo.* Fortaleza: Edições UFC, 2004. p. 125-136.

FERREIRA Manuela. Do avesso do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ns) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: ASA Editores, 2004.. p. 55-104.

_____. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”**: as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. “Ela é a nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Marco. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. *In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.* Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 205 -231.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.*** Campinas: Autores Associados, 2011. p.55-80.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e Intertextualidade. *In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chaves.* São Paulo; Contexto, 2005. p.161-194.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan.-abr. 1999.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza.** Fortaleza, [2014?]. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/u2015/25.02.2014_-_pesquisa_finalizada.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 373-392, 2009. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/80>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’. **Childhood**, v. 15, n. 4, p. 499–516, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, n. 21, dec. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 set. 2014.

_____. Alguns termos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *In*: **Educação anti-racista**; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *In*: CONGRESSOS IBERO-LUSO-BRASILEIRO, 1., 2010, Portugal, Espanha. **Anais...** Portugal, Espanha: ANPAE, 2010. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> >
Acesso em 15 jul. 2013.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra, 2012. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> >. Acesso em: 14 ago. 2013.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2014.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./dez.

2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 25 nov.2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GUIMARÃES Antônio Sérgio A. **Preconceito racial**: modos temas e tempos. Rio de Janeiro: Cortez Ed., 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Coord.). **História geral da África** – I. Metodologia e pré-história africana. São Paulo: Ática, UNESCO, 1982. p. 181-218.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2015.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1-19, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/61>> Acesso em: 28 jun. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAMES, Alisson. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261–272, jun. 2007.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. New York: Teachers College Press, 1998.

JAMAL, Samina. Etnografia crítica. Cap. 5. Uma forma eficaz de levar a cabo a investigação anti-racista. In: DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh (Org.). **Metodologias de investigação anti-racistas**: questões críticas. Odivelas: Edições Pedagogo, 2008. Cap. 5. p. 153-173.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: Sarmiento, M.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.40-67

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. *In*: Denzin, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre. Artmed. Cap. 9. 2006. p.259-279.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. Diáspora africana no Ceará: representações sobre as festas e as interações afetivo-sexuais de estudantes africano(a)s em Fortaleza. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 102-122, jul. 2014. Disponível em: <<http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/65/79>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LETSEKA, Moeketsi. In defense of Ubuntu. **Studies in philosophy and education**, v. 31, n. 1, p. 47-60, 2012.

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MACAGNO, Lorenzo. Três 'raças' e uma nação? A propósito de África no Brasil e Brasil na África. **Realis Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais**, v. 1, p. 94-111, 2011. Disponível em: <<http://www.nucleodecidadania.org/revista/index.php/realis/article/view/25>> Acesso em: 24 ago. 2013.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. Lisboa: Objectiva (Alfaguara), 2011.

MAGALHÃES, Antonio; STOER, Stephen R. **A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Autores e Edições Afrontamento, 2005.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais Brasil- Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann . Das (im)possibilidades de se ver como Anjo. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 50-71. (1).

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo horizonte: Nandyala, 2008.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde: Edições Pedagogo, Luanda: Edições Mulemba, 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. **Educação eco-sistêmica e transdisciplinar: práticas e resultados em 26 anos do trabalho da Escola Vila**. 2008 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade, Pontifícia Universidade Católica, Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2008a. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111954>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Educação bio-sustentável, eco-sistêmica e transdisciplinar**: uma prática da Escola Vila. Fortaleza: Expressão, 2008b.

NASSER, Sérgio Daniel. Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolar do estudante da escola pública. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIA SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307103426_ARQUIVO_Congresso_Conflitosentreescolapublicaeescolaprivadaeasuasrepercussoesnocotidianoescolardoestudantedaescolapublica.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

NETO, Elydio dos Santos. SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância, Experiência e Inacabamento: a afirmação do Sujeito Infante e a possibilidade de transver o mundo. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006. Caxambu: **Anais...**, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2408--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jan.2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PENA, Sérgio D. J.; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?. **Estud. avançados.**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2013.

PESSOA, Fernando. **Obras escolhidas de Fernando Pessoa**. Lisboa, São Paulo: Verbo, 1985. (3). Edição Comemorativa do cinquentenário da morte do Poeta.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, [Goiânia], v.11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/5247/429>. Acesso em: 14 Ago. 2014.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 59-90.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart ; DERMATINI, Zélia de Brito Faria; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-112.

PRESTES, Zóia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de educação pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago.

2013. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>>.

Acesso em: 23 dez. 2013.

PROUT, Alan. Childhood bodies: construction, agency and hibridity. *In: **The body, childhood and society***. McMillan: London, 2000. p. 1-18.

_____. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. *In: PROUT, Alan; JAMES, Allison. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge Falmer, 1997.

PUNCH, Samantha; TISDALL, E Kay M. Not so new? Looking critically at childhood studies. **Children's geographies**: exploring children's relationships across the majority and minority world. Edinburgh, v. 10, n. 3, p. 249-264, 2012. Disponível em: <http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/5457511/Tisdall_and_Punch_2012_Not_so_new_Children_s_Geographies_10_3_.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul***. São Paulo: Editora Cortez. 2010. p.84-130.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. **Fronteiras invisíveis**: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. (mimeo).

RATTS, Alex. **Traços étnicos**: espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu do Ceará/SECULT. 2009.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação - Brasil (1987-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9016>. Acesso em : 4 ago. 2014.

RIBARD, Franck. A rainha de congo: narrativas, performances e circularidade cultural dos negros da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil (1870 - 1889). *In: BRANDÃO, Gilda Vilela; MARTINS, Ana Claudia Aymoré; WOJSKI, Zygmunt (Org.). **Corpo, literatura e cultura**: Espaços Latino-americanos da escravidão*. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 117-132.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **A alma africana no Brasil**: os iorubas. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Noções sobre identidades étnicas: a imagem do outro na construção da auto-imagem. *In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Diversidade cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo*. Fortaleza: Edições UFC, 2004. p. 34-53.

ROCHA, Ilka Maria Zoza. **Escola Vila: pedagogia da sustentabilidade**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade de Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp093857.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

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

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUFINO, Joel. O negro como lugar. *In: GUERREIRO, Alberto Ramos. Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. p. 19-30.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6155/6155_1.PDF>. Acesso em: 24 nov. 2013.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Eu, tu, eles: a amizade como passaporte para brincar. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/salgado-silva.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: EDUFBA, Pallas, 2007.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

— . SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do Conflito. *In: SILVA, Luiz Eron da. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/UC, 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. *In*: _____. **Para um novo senso comum**. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. IV. Porto: Companhia das Artes, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Interculturalidade nas culturas infantis. *In*: Leni Dornelas (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-40.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004. p. 9-34.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, VERA Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. p. 25-49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-40

SILVA, Geranilde Costa e. Quando exu se atrapalhou com as palavras: inferências ao texto da pesquisa e ao discurso do(a) pesquisador(a). **Padê**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 98-114, jul./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em tempo de histórias**, Brasília, n. 22, p. 125-135, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/emtempo/article/view/9467>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. **Cad. Pesqui**, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. Sociabilidade e solidariedade dos negros livres e escravos no Ceará do século XIX. In: **Revista do Arquivo Público do Ceará: Afro-brasileiros: história e educação/ Arquivo Público do Ceará**, n ° 7, Fortaleza, 2009.

_____. '**Catirina minha nega, teu sinhô ta te querendo vender, pero Rio de Janeiro, pero nunca mais ti vê, Amaru Mambirá'**: o Ceará no tráfico interprovincial (1850 – 1881). Fortaleza, CE: SECULT, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TREVISAN, Gabriela de Pisa. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção entre pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 5. p. 41-71.

TRIBO africanas: tribo Zulu guerreiros, ofereceram dura resistência ... Disponível em: www.toutinegra.com.br/.../tropa_zulu. Acesso em: 09/08/2013

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'água, 2007.

_____. **Imaginação e arte na infância** Lisboa: Editora Relógio D'água, 2009.

WAGHID, Yusef; SMEYERS, Paul. Reconsidering *ubuntu*: on the educational potential of a particular ethicofcare. **Educational philosophy and theory**, v. 44, p. 6–20, 2012.

WERTSCH, James. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James. V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 56-71.

WULF, Christof. O Outro: Perspectivas da educação intercultural. In: MENDES, Candido (Org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 201-216.

ZIZEK, Slavoj. Contra os direitos humanos. **Mediações**, Londrina, v. 15, n.1, p. 11-29, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2011/05/slavoj-zizek-contra-os-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA

Famílias

- O que você percebe sobre o trabalho pedagógico com etnia/raça na escola?
- Como se deu a escolha por esta escola?
- Como sua família é composta em termos de raça/etnia?
- Como é seu (sua) filho(a)?
- Como é o cotidiano de seu (sua) filho(a)?
- Como você vê a possível contribuição de uma pesquisa como esta?

Direção

- Como surgiu a escola?
- Como é o trabalho pedagógico e especificamente com relação à temática etnorracial?
- Como você considera a questão entorracial no Brasil, mais especificamente no tocante ao negro?
- Como sua família é composta em termos de raça/etnia?
- Como você vê a possível contribuição de uma pesquisa como esta?

Funcionários

- Fale sobre seu trabalho na escola.
- Como você vê o trabalho da escola e o seu trabalho no tocante às questões etnorraciais? (e à questão do negro?)
- Como você considera a questão entorracial no Brasil, mais especificamente no tocante ao negro?
- Como sua família é composta em termos de raça/etnia?
- O que você diz a respeito das crianças deste estudo?
- Como você vê a possível contribuição de uma pesquisa como esta?

**APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÀ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DA UFC
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, gostaria de contar com sua colaboração na realização da pesquisa “Ancestralidade e Culturas da Infância: Identidades Étnico-Raciais em jogo na escola”, sob a orientação da Profa. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que tem como objetivo principal compreender, a partir do trabalho que a escola desenvolve acerca deste tema, o modo como as crianças vivenciam as relações etnorraciais, ou seja, diferentes formas de expressão da identidade cultural presentes nos grupos que freqüentam a escola.

Tendo em conta que é recente a obrigatoriedade deste tema no currículo escolar e que as crianças tem seus modos próprios de assimilar os ensinamentos, considero que este estudo pode contribuir para identificar aspectos que favorecem ou dificultam a melhoria dos processos envolvidos na formação escolar voltada para a valorização das diferenças culturais. Para tanto, realizarei observações e registros em vídeo, ao longo de dois semestres, das atividades escolares desenvolvidas com a turma do Infantil V e 1 ano da Escola Vila. Entrevistarei ainda funcionários e pais de alunos da Escola, para posterior análise dos dados, para o que já conto com o aceite da escola.

Devo esclarecer que, com a assinatura deste termo, estou me comprometendo a utilizar o registro de tais observações apenas para fins acadêmicos, ou seja, de estudo, e a manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

Por fim, necessário se faz esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
3. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você;
4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;

5. Somente após devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Com os esclarecimentos dados, solicito sua colaboração no sentido de autorizar a participação de _____, aluno(a) na referida pesquisa.

Para qualquer informação que ainda julgar necessária, disponibilizo, para contato, os dados a seguir:

Prof^a Ma. Nara Maria Forte Diogo Rocha

Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-110 - Fone: +55 (85) 3366 7663 Fone: 85 88730711

E-mail naradiogo@hotmail.com.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC - Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 - Rodolfo Teófilo. Fone: 3366-8344.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Prof^a Me Nara Maria Forte Diogo Rocha
Assinatura da responsável pela pesquisa
PPGEB-UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÀ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DA UFC
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, gostaria de contar com sua colaboração na realização da pesquisa “Ancestralidade e Culturas da Infância: Identidades Étnico-Raciais em jogo na escola”, sob a orientação da Profa. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que tem como objetivo principal compreender, a partir do trabalho que a escola desenvolve acerca deste tema, o modo como as crianças vivenciam as relações etnoraciais, ou seja, diferentes formas de expressão da identidade cultural presentes nos grupos que freqüentam a escola.

Tendo em conta que é recente a obrigatoriedade deste tema no currículo escolar e que as crianças tem seus modos próprios de assimilar os ensinamentos, considero que este estudo pode contribuir para identificar aspectos que favorecem ou dificultam a melhoria dos processos envolvidos na formação escolar voltada para a valorização das diferenças culturais. Para tanto, realizarei observações e registros em vídeo, ao longo de dois semestres, das atividades escolares desenvolvidas com a turma do Infantil V e 1 ano da Escola Vila.

Devo esclarecer que, com a assinatura deste termo, estou me comprometendo a utilizar o registro de tais observações apenas para fins acadêmicos, ou seja, de estudo, e a manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

Por fim, necessário se faz esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
3. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você;

4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
5. Somente após devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Com os esclarecimentos dados, solicito sua colaboração no sentido de fornecer entrevista para a pesquisa.

Para qualquer informação que ainda julgar necessária, disponibilizo, para contato, os dados a seguir:

Prof^a Ma. Nara Maria Forte Diogo Rocha

Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-110 - Fone: +55 (85) 3366 7663 Fone: 85 88730711

E-mail naradiogo@hotmail.com.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC - Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 - Rodolfo Teófilo. Fone: 3366-8344.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma copia assinada deste termo

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Prof^a Me Nara Maria Forte Diogo Rocha
Assinatura da responsável pela pesquisa
PPGEB-UFC